

Marit Uthus

Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle

Idealer, realiteter og belastninger

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, januar 2014

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



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

© Marit Uthus

ISBN 978-82-471-4897-6 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-4898-3 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2013:372

Trykket av NTNU-trykk

Sammendrag

I dybdeintervju formidler 11 spesialpedagoger hvordan de opplever arbeidet sitt. Studien tar sikte på å fremskaffe ny forståelse av spesialpedagogenes arbeid og arbeidsforhold i en skole med mål om inkludering. En overordnet målsetting for studien er å kunne si noe om hvordan vi best kan støtte spesialpedagogene i arbeidet og på den måten redusere sykefravær.

Studien er gjort med utgangspunkt i to teoretiske utgangspunkt. De ytre betingelsene for spesialpedagogenes arbeid drøftes med bakgrunn i bl.a. et holistisk teoretisk perspektiv innenfor spesialpedagogikken, der det vektlegges at både individuelle forhold og systemiske forhold må ivaretas og utvikles (Skidmore, 1996, 1999). Spesialpedagogenes indre kognitive og emosjonelle prosesser drøftes med bakgrunn i ulike sosialpsykologiske teorier: Sosial kognitiv teori (Bandura, 1997), teori om forventninger og verdier (Wigfield & Eccels, 1992), teori om dissonant miljø (Rosenberg, 1977, 1979) og teori om kognitiv dissonans (Festinger, 1957). Problemstillingen er som følger: *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med å mestre en praksis som balanserer hensynet til individet på den ene siden og individet som en del av et fellesskap på den andre siden?* For å få tilgang til spesialpedagogenes erfaringer blir det valgt en sosialkonstruktivistisk og abduktiv metodisk tilnærming til intervjuene.

De sentrale funnene i studien viser til at spesialpedagogene baserer arbeidet på tre gjensidig avhengige dimensjoner: en verdidimensjon som omhandler ønsket om å gjøre det beste for elever med spesielle behov, en profesjonell dimensjon som omhandler deres spesialpedagogiske kompetanse, og en dimensjon av nærhet, som omhandler deres daglige erfaringer sammen med elevene, og den unike innsikten de besitter om enkeltelever. Disse tre dimensjonene danner til sammen grunnlaget for spesialpedagogenes opplevelser av mening og glede i arbeidet. Samtidig gir dette grunnlag for store bekymringer og belastninger.

Spesialpedagogene tror på inkludering som ideal for skolens virksomhet. De erfarer at mange elever med spesielle behov vinner på å ta del i skolens ordinære læringsfellesskap. Samtidig erfarer de at det er umulig å oppnå et nivå for tilpasning i skolens ordinære undervisning som er tilstrekkelig for å imøtekomme elever med store generelle lærevansker og spesifikke vansker. Dermed trer det frem at spesialpedagogene representerer et pragmatisk basert inkluderingsbegrep, som rommer opplæringstiltak både i ordinære læringsfellesskap, i segregerte læringsfellesskap og i individuelle tiltak. Når funnene sammenholdes utledes et mønster av utstøtingsmekanismer, der realiteten for spesialpedagogene er at de praktiserer

spesialundervisningen i segregerte opplæringstiltak. Ytre betingelser utfordrer dem på å mestre en praksis som balanserer hensynet mellom individ og fellesskap. Studiens mest sentrale implikasjon utledes til å omhandle spesialpedagogers behov for *selvbestemmelse* i arbeidet.

Avslutningsvis reises spørsmålet om det med mål om en inkluderende skole er behov for å utdype de tradisjonelle teoretiske perspektivene innenfor spesialpedagogikken. Mens de tradisjonelle perspektivene forklares ut fra begrepene individ og system, viser det seg at det er begrepene *individ - fellesskap, mestring – tilhørighet* som best dekker spesialpedagogens erfaringer. Disse begrepene er visualisert i en modell, og utleder behovet for et *nytt og utvidet systembegrep*. På dette grunnlaget løftes den spesialpedagogiske kompetansen frem som en nødvendig forutsetning for en inkluderende skole.

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen er utført ved Pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Gjennom tidligere arbeid i barneskolen har jeg erfart hvordan målet om en inkluderende skole har både muligheter og utfordringer. Jeg har vært opptatt av hvordan vi kan utvikle gode læringsmiljø for alle barn, og spesielt for barn som strever. Dette perspektivet ble utdypet gjennom min hovedfagsstudie med fokus på læreres muligheter til å praktisere inkludering. Praksis og teori har til sammen dannet grunnlaget for et ønske om også å vite mer om spesialpedagogens arbeid innenfor rammen av en inkluderende skole.

Først vil jeg takke spesialpedagogene som sa ja til å delta i studien. Tusen takk til hver og en av dere for at dere ga meg av tiden deres, og så engasjert delte deres erfaringer og tanker med meg.

En særlig takk også til mine to kloke veiledere, professor Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik. Dere inspirerer meg! Einar med din enorme innsikt og kapasitet som forsker. Sidsel med din helt spesielle evne til å tilnærme deg menneskers erfaringer gjennom intervjuer, og til å formidle disse gjennom analysene. Du har lært meg et håndverk! Tusen takk til dere begge for at dere ser potensialene mine og at dere stiller de kravene som skal til for at jeg når disse. Når jeg selv mener at teksten er så bra som den kan bli, kommer dere alltid med de krevende spørsmålene som får meg til å innse at den kan bli mye bedre. Dere har vært med meg gjennom hele denne lange prosessen, der både forskningen og livet selv har krevd sitt. Tusen takk for deres utholdende og oppmuntrende støtte.

Mine kjære kolleger ved Pedagogisk institutt, jeg savner dere! Tusen takk Elin, Ingvild, Mariann, Roger Andre, Daniel og Vegard, for å dele det faglige engasjementet og for å dele livet selv, alltid med innsikt og humor. Dere har beriket meg i det rause fellesskapet der det akademiske og det uakademiske får lov til å utfylle hverandre. Akademia trenger dere! Og tusen takk til professor Torill Moen for din stille men tydelige stemme fra sidelinjen. Du har trodd på meg hele veien og det har betydd mye for meg. Tusen takk også til mine kolleger på Tambartun som har holdt fast ved deres ønske om å ha meg med på laget, og som samtidig har gitt meg det rommet jeg trengte. Dere inspirerer meg med deres unike innsikt i de synshemmede barnas verden.

Ingeborg og Elias, barna mine. Dere har gitt meg det mest verdifulle for å holde ut i arbeidet med denne avhandlingen: Dere to, som med all deres begeistring og energi har gitt meg mulighet til å være tilstede i øyeblikkene. Hver dag sammen med dere blir jeg påminnet om at livet ikke handler om å komme i mål. Livet er her og nå. Gjennom dere har jeg lært at gleden trer klarere frem for oss når vi opplever det som er vondt. Tusen takk, gleden er vår!

INNHOLDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON	1
STUDIENS FOKUS OG RELEVANS	1
STUDIENS INNHOLD OG OPPBYGGING	4
KAPITTEL 2. STUDIENS TEORIGRUNNLAG	7
DEL 1. DE YTRE BETINGELSENE: SAMFUNNET, SKOLEN OG ELEVENE.....	7
EN INKLUDERENDE SKOLE	7
OPPSUMMERING	10
VEDVARENDE AVSTAND MELLOM IDEOLOGI OG PRAKSIS	10
OPPSUMMERING	12
FØRINGER FOR TILPASSET OPPLÆRING	12
<i>Individ og fellesskap</i>	13
<i>Inkludering som prosess</i>	18
<i>Kunnskapstestene</i>	20
OPPSUMMERING	21
FØRINGER FOR SPESIALUNDERVISNING	23
<i>Systemorientert spesialpedagogikk</i>	23
<i>Spesialundervisning - en individuell rettighet?</i>	27
<i>Spesialpedagogens rolle og kompetanse</i>	29
OPPSUMMERING	32
UTFORDRINGENE	33
<i>Status i forskningen</i>	33
<i>Elevene</i>	35
Sosial sammenligningsteori	36
Sosial bytteteori	37
Det spesialpedagogiske dilemma	38
OPPSUMMERING	39
AVSLUTTENDE KOMMENTAR	40
DEL 2. DE INDRE PROSESSENE: SPESIALPEDAGOGENE	43
ROLLETEORI	44
OPPSUMMERING	47
SOSIALKOGNITIV TEORI OG HUMAN AGENCY	48
MESTRINGSFORVENTNING	49
<i>Forventing om å mestre og forventning om konsekvens</i>	51
<i>Oppgavespesifikk mestringsforventning</i>	51
<i>Kontekstspesifikk mestringsforventning</i>	53
<i>Påvirkning av mestringsforventning</i>	56
<i>Kollektiv mestringsforventning</i>	58
OPPSUMMERING	60
VERDIER	60
<i>Teori om verdier</i>	60
<i>Teori om kontekstuell konsonans og dissonans</i>	63
<i>Teori om kognitiv konsonans og dissonans</i>	64
OPPSUMMERING	66
AVSLUTTENDE KOMMENTAR	67
KAPITTEL 3. FORSKNINGSMETODE	69
STUDIENS PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	69
VALG AV FORSKNINGSMETODE	70

FORHOLDET MELLOM TEORI OG DATA	71
INTERVJUENE	73
<i>Valg av intervjuform</i>	73
<i>Introduksjonsspørsmålet</i>	74
<i>Oppfølgingsspørsmål</i>	75
<i>Spørsmål om verdier</i>	76
<i>Intervjuguidens dynamiske del</i>	77
VALG AV INFORMANTERTER	78
GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	81
ANALYSE	83
<i>Valg av informanter</i>	83
<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	83
<i>Transkribering av tekst</i>	87
<i>Transkribert tekst</i>	89
PÅLITELIGHET	91
OVERFØRBARHET	94
PRESENTASJON AV RESULTATENE	94
KAPITTEL 4. EMPIRI	101
DEL 1. DEMOGRAFISK BESKRIVELSE AV INFORMANTENE	101
TABELL 1. SPESIALPEDAGOGENE	108
TABELL 2. ELEVENE	109
OPPSUMMERING OG DRØFTING	109
DEL 2. SPESIALPEDAGOGENES FORVENTNINGER TIL EGEN ROLLE	112
TANKER RUNDT INKLUDERING	114
<i>Muligheter</i>	115
KOMMENTAR.....	120
<i>Begrensninger</i>	121
Elevenes faglige utvikling.....	121
KOMMENTAR.....	125
Elevenes sosiale tilhørighet.....	127
KOMMENTAR	132
UTFORMING AV ROLLEN	133
<i>Organisering av spesialundervisningen</i>	133
Integret i det ordinære tilbudet	134
KOMMENTAR.....	136
Separat fra det ordinære tilbudet	137
KOMMENTAR.....	140
<i>Samarbeid med kolleger</i>	141
Til beste for alle elever	142
KOMMENTAR.....	144
Til beste for elever med spesielle behov	145
KOMMENTAR.....	149
<i>Selvstendig arbeid</i>	150
KOMMENTAR	152
DEN SPESIALPEDAGOGISKE KOMPETANSEN	152
<i>Flere individorienterte fokus</i>	153
KOMMENTAR.....	157
<i>Spesialpedagogikken som profesjon</i>	158
KOMMENTAR.....	162
OPPSUMMERING OG DRØFTING	163

DEL 3. ANDRES FORVENTNINGER TIL DEN SPESIALPEDAGOGISKE ROLLEN.....	168
LÆRERNES FORVENTNINGER	170
<i>Utfordringer med elevgruppen i det ordinære tilbudet</i>	171
KOMMENTAR.....	174
<i>Økt fokus på elevenes fagkunnskaper</i>	175
<i>Kommentar</i>	179
REKTORS FORVENTNINGER.....	181
<i>Begrensede ressurser</i>	181
KOMMENTAR.....	184
<i>Andre prioriteringer</i>	185
KOMMENTAR.....	187
FORELDRENE ØNSKER FOR SINE BARN	188
KOMMENTAR.....	191
OPPSUMMERING OG DRØFTING	193
DEL 4. UTFORDRINGER.....	196
MANGE ROLLER.....	197
<i>Rollekonflikt</i>	198
KOMMENTAR.....	204
<i>Tidspress</i>	207
KOMMENTAR.....	209
DET ORDINÆRE TILBUDET: STRUKTURKAOS.....	210
KOMMENTAR.....	214
SPESIALUNDERVISNINGEN	215
<i>Mindre ressurser til spesialundervisning</i>	216
KOMMENTAR.....	221
<i>Segregerte tiltak</i>	223
KOMMENTAR.....	231
<i>Ansvar for elevenes individuelle rettigheter</i>	234
KOMMENTAR.....	238
MANGEL PÅ FAGLIG STØTTE	239
KOMMENTAR.....	245
MANGEL PÅ VERDSETTELSE	246
KOMMENTAR.....	252
OPPSUMMERING OG DRØFTING	253
KAPITTEL 5. OPPSUMMERING OG DRØFTING.....	259
DEL 1. OPPSUMMERING.....	259
SPESIALPEDAGOGENES OPPFATNING AV SKOLEN SOM VERDIKONTEKST.....	260
SPESIALPEDAGOGENES EGNE VERDIER	261
VERDIDISSONANS	263
KOGNITIV DISSONANS	264
DEL 2. DRØFTING.....	265
SPESIALPEDAGOGENES MESTRINGSFORVENTNINGER.....	266
FELLESSKAPET SOM IDEAL OG UTFORDRING.....	274
<i>Utstøtingsmekanismene</i>	275
<i>Belastingene</i>	279
Spesialpedagoger med ansvar for spesialundervisning	279
Spesialpedagoger med administrativt ansvar	283
<i>Gledene</i>	285
<i>Et nytt inkluderingsbegrep</i>	288

<i>Spesialpedagogikken som verdibasert profesjon: Handlingsrom</i>	290
KONKLUSJON: TID FOR ETT NYTT FOKUS?	292
REFERANSER	299
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	317
VEDLEGG 2: BREV TIL INFORMANTER	323
VEDLEGG 3: KVITTERING NSD	325

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON

Studiens fokus og relevans

Denne studien utgjør en del av et større forskningsprosjekt med tittel «Skolen som arbeidsplass» (Forskningsrådet, udatert a; Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, udatert b). Prosjektet inngår i et landsomfattende forskningsprogram med mål om å redusere sykefravær (Forskningsrådet, udatert b). Forskning viser at lærere i norsk offentlig grunnskole trives i arbeidet. Samtidig rapporteres at læreryrket er forbundet med stress og belastninger (Skaalvik & Skaalvik 2009a, 2009b). På denne bakgrunnen er det et overordnet mål å frembringe ny kunnskap som kan redusere belastningene for de som jobber i norsk offentlig grunnskole. Andre forskere i prosjektet studerer arbeidsforholdene til rektorer (Federici, 2012) og allmennlærere (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, udatert a; Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2012). Min studie har fokus på spesialpedagogene.

En studie av spesialpedagogene og deres arbeid i dagens skole vil måtte omfatte både det allmennpedagogiske- og det spesialpedagogiske fagfeltet. Fra nasjonalt hold har det blitt vektlagt at spesialundervisningen skal innlemmes i skolens ordinære opplæring, med mål om et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud for absolutt alle barn (Kunnskapsløftet, 2006; Opplæringslova, 1998). Føringene stiller krav om at spesialpedagogens rolle og praksis skal utformes innenfor ordinære læringsfellesskap, og *ikke* i segregerte tiltak. Den klare orienteringen mot fellesskapet betyr altså at spesialpedagogenes arbeid også angår allmennpedagogiske problemstillinger. Samtidig er det sider ved spesialpedagogenes arbeid som skiller seg fra det allmennpedagogiske fagfeltet: Spesialpedagogikken utgjør et omfattende, og på mange måter komplisert fagfelt. Variasjonen i kategorier av ulike spesielle behov er stor, samtidig som disse behovene igjen varierer for den enkelte, over alle aldersgrupper og relatert til det læringsmiljøet eller den større konteksten eleven er en del av. Spesialpedagogikk som fag er historisk forankret i segregerte opplæringstiltak for funksjonshemmede, først for hørsels- og synshemmede, og videre for barn og unge med atferds-, evne- og taleproblemer. Senere er faget utvidet til å gjelde hele spekteret av funksjonshemninger og problemtilstander. Spesialpedagogikkens overordnede mål er å bidra

til livskvalitet, læring og personlig utvikling for mennesker som strever (Befring, 2008). Innenfor rammen av denne studien er det derfor interessant å studere nærmere hvordan spesialpedagoger opplever å håndtere sin rolleutforming og praksis i spenningsfeltet mellom det spesialpedagogiske- og allmennpedagogiske, mellom hensyn til individet, og til individet som en del av et fellesskap.

Innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge har forskningen i hovedsak dreid seg om spesialundervisningen, og hvilket omfang, organisering og innhold denne bør ha, med mål om best mulige opplæringstiltak for elever med spesielle behov (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004; 1998; Langfeldt, 2005; Markussen, Brandt & Hatlevik, 2003; E.M. Skaalvik, 1998; Solli, 2005). Jeg har ikke funnet at spesialpedagogene selv, og deres erfaringer og opplevelser er fokusert i disse studiene. Hvis de er i fokus er dette oftest indirekte, der det utledes ideer om hvordan deres rolleutforming og praksis *bør være*. Det er derfor interessant å velge å fokusere på spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser i en studie som denne, med overordnet tema sykefravær, og med konkrete mål om å belyse forhold som kan øke spesialpedagogers trivsel og redusere belastninger i arbeidet.

Studien vil ha fokus på flere forhold som kan ha betydning for spesialpedagogenes arbeidshverdag. For det første har mål om inkludering vist seg å være vanskelig å skulle realisere. Likeverd og deltakelse lar seg ikke enkelt omformulere i praksis. Peder Haug skriver i vedlegget til Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling *I første rekke* (NOU 2003:16) at jo nærmere vi kommer klasserommet, jo vanskeligere er det konkret å beskrive hvordan en inkluderende praksis skal utformes. Både i politikken og i fagfeltet har det blitt fokusert på den store avstanden mellom inkludering som ideologi og inkluderende praksis i det enkelte klasserom. Det vises til at det eksisterer store forskjeller i hvordan inkludering blir forstått og praktisert mellom kommuner og skoler (Dalen, 2002, Emanuelsson, 1995; Finstad & Kvåle, 2003; Flem 2000; Haug, 1995, 1997, 2003, 2006; Imsen; 2003, 2004, Ogdén, 1999; E.M. Skaalvik & Fossen, 1995; Stangvik, 1995, 1997). Utfordringene som følger med målet om inkludering gjenspeiles også i forskningen på spesialundervisning: Det viser seg at spesialundervisning forstås og praktiseres ulikt fra kommune til kommune, skole til skole og fra spesialpedagog til spesialpedagog (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2004; Skogen, 2006). En sentral antagelse for denne studien er at spesialpedagoger i dag står ovenfor store utfordringer knyttet til å utforme sin rolle og praksis innenfor rammen av en inkluderende skole.

Et annet relevant fokus for denne studien kan være innføringen av den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2006. Hvilke konsekvenser får det sentrale målet om å høyne kunnskapsnivået blant elevene for spesialpedagogenes arbeidshverdag? Mål om bedre faglige prestasjoner i skolen har fått økende oppmerksomhet på alle nivå i skolesystemet de senere årene. Fra politisk hold vises det til at en av hovedoppgavene for skolen er å fostre nye generasjoner som ivaretar Norges interesser i et stadig mer internasjonalt og konkurransebasert samfunn. Fagfolk uttrykker bekymring for en slik utvikling (Bachmann & Haug, 2006; Bjørnsrud, 2004; Dalin, 2002; Hargreaves, 2003; Imsen, 2004). Innføringen av standardiserte kunnskapstester kan komme til å forplikte de ansatte i skolen mer på den enkelte elevs faglige læringsutbytte, enn på det inkluderende læringsfellesskapet. I denne studien stiller jeg spørsmålet om hvordan utviklingen eventuelt påvirker spesialpedagogens arbeidsforhold. Hvilken motivasjon oppfatter de at ulike ansatte i skolen har for å innlemme elever med spesielle behov i det ordinære tilbudet? Allerede i 2004 uttrykte Einar M. Skaalvik bekymring for at den økende prestasjonsorienteringen i skolen fører til et økt behov for spesialundervisning. Dette vil i tilfelle være en utvikling stikk strid med nasjonale føringer, der det beskrives mål om bedre tilpasset opplæring i det ordinære og *mindre omfang* spesialundervisning (St.meld. nr. 30 (2003-04)). Hvis omfanget spesialundervisning reduseres, samtidig som behovet for spesialundervisning reelt øker, er faren stor for at elever med spesielle behov ikke har tilstrekkelig gode opplæringstilbud i dagens skole. Dette vil i tilfelle kunne utgjøre en svært utfordrende situasjon for spesialpedagogene, deres selvforståelse, mestring og motivasjon i arbeidet.

Utviklingen i skolen de siste tiårene tilsier altså at det er et behov for økt innsikt i spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser i arbeidet innenfor rammen av en inkluderende skole. Dette fokuset for spesialpedagogene etterspørres også i det spesialpedagogiske fagfeltet (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001). Det samme fokuset gjenspeiles innenfor forskningen på den inkluderende skolen. Fra primært å være sentrert rundt spørsmålet om inkluderingsideologien gjenspeiles i praksis etterlyses et klarere fokus på inkludering i et lærer- og praksisperspektiv. Mål om inkludering har bakgrunn i en ikke-praktisk og komplisert ideologi om likeverd og deltakelse. Nøkkelen til realisering ligger hos de som skal finne de praktiske løsningene (Bachmann & Haug, 2006; Bjørnsrud, 1999; Haug, 1995; Ogden, 1999; Stangvik, 1997; Stangvik, Rønbeck & Simonsen, 1998; Söder, 1997; Zigmond & Baker, 1997).

Mål om inkluderende læringsfellesskap er ikke et særnorsk fenomen, men beskrives som et ideal for nasjoner verden over. Sentrale internasjonale organisasjoner har utarbeidet retningslinjer for hvordan inkluderingsbegrepet skal forstås og realiseres (Ainscow & César, 2006; OECD, 1994, 1999; UNESCO, 1994; 2003). Felles for disse er at inkludering skal forstås som *mer* enn å bringe mennesker inn i fellesskapet. Det er *retten til å være forskjellig* som fremheves, og hovedpilarene som pekes ut er mestring og deltakelse. Selv om denne studien ikke har fokus på inkludering i et verdensomfattende perspektiv, vil det være aktuelt å belyse norske forhold med perspektiver fra andre land. Likeså kan jeg håpe på at denne studien kan bidra til ny innsikt ut av Norge.

Studien har en kvalitativ tilnærming og 11 spesialpedagoger er dybdeintervjuet. Det har vært et overordnet mål å forstå spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser i arbeidet relatert til *idealene* det arbeides mot, både deres egne idealer, idealer definert fra samfunnets side og idealer som råder ved deres skoler, blant kolleger og foreldre. Videre har *realitetene* som spesialpedagogene erfarer stått sentralt. Det har vært et mål å belyse hvordan disse realitetene samsvarer med idealene. Spesialpedagogenes trivsel, motivasjon og belastninger er belyst, og forslag til tiltak for å bedre deres arbeidsforhold er foreslått. Som en implikasjon av forskningsfunnene har det også blitt satt søkelys på opplæringstilbudet til elever med spesielle behov, og hvordan dette best kan utformes og praktiseres.

Studiens innhold og oppbygging

I forskningen vises det ofte til at inkluderende praksis kommer an på en rekke forhold på ulike nivå. OECD (1999) viser for eksempel til at realiseringen av en inkluderende skole kommer an på opplæringstilbudet til elever med spesielle behov, vurdering, finansiering, bemanning, ansvar (accountability), lærerutdannelse, skolens støttesystemer, foreldreinnflytelse, skolens organisering, læreplanutvikling, organisering av klasserommene og undervisningen. I et realiseringsperspektiv må ett sett med relevante forhold implementeres og holdes under oppsyn. Ingen forhold er nok i seg selv. Forskning med fokus på inkludering beskrives som omfattende og kompleks forskning (Pijl & Meijer, 1997; Stangvik, 1997).

Som grunnlag for oppbygging av teorikapittelet i avhandlingen har jeg valgt å benytte meg av Pijl og Meijers (1997) skille mellom faktorer på *samfunns-, skole- og lærernivå*. I tillegg beskriver jeg *utfordringer på elevnivå*: Hva er utfordringene de ansatte i skolen står ovenfor

når det gjelder å imøtekomme elevmangfold? De ulike nivåene er valgt for å sikre en analyse av rammene for spesialpedagogenes arbeid i et bredt perspektiv. Målet er å utvikle et grundig teoretisk fundament for studien, som kan danne bakgrunn for å utvikle ny innsikt i spesialpedagogens rollehåndtering og praksis i en inkluderende skole.

Avhandlingens Kapittel 2, **Studiens teorigrunnlag**, er inndelt i to hoveddeler. I del 1 presenteres en gjennomgang og analyse av de ytre rammene, eller betingelser for spesialpedagogenes arbeid på *samfunns- og skolenivå*, herunder den historiske utviklingen frem mot dagens mål om en inkluderende skole, politiske styringsdokumenter, forskning og ulike teoretiske perspektiver innenfor spesialpedagogikken. Fokus blir rettet mot hva spesialpedagogikk, spesialpedagogisk praksis og spesialundervisning har vært og er ment å skulle være. Fremstillingen har som utgangspunkt at inkludering viser seg å være vanskelig å omsette i praksis. Kompleksiteten i begrepet tilpasset opplæring fokuseres, slik det fremstilles i skolepolitiske retningslinjer og i fagfeltet. Spesielt ser jeg på hvordan kravet om tilpasset opplæring utleder retningslinjer for spesialundervisning og spesialpedagogens rolle i en inkluderende skole. Til slutt i teorikapittelets del I presenterer jeg forskning og teori som kan belyse de utfordringene som spesialpedagogene møter på *elevnivå*.

I del 2 av teorikapittelet presenteres teorier som kan gi bakgrunnsforståelse for å analysere spesialpedagogers *erfaringer og opplevelser* i arbeidet: Teori om sosiale roller (Merton, 1957), ulike sosialpsykologiske teorier, sosial kognitiv teori (Bandura, 1997), teori om forventninger og verdier (Wigfield & Eccels, 1992), teori om dissonant miljø (Rosenberg, 1977, 1979) og teori om kognitiv dissonans (Festinger, 1957). Teoriene utgjør analyseredskaper på *lærernivå*, med mål om å forstå spesialpedagogenes indre kognitive og emosjonelle prosesser.

Kapittel 2 utleder studiens problemstilling. Denne gir retning for de forskningsmetodiske valg som blir tatt, som presenteres i Kapittel 3, **Problemstilling og forskningsmetode**.

Problemstillingen for studien er: *Hvilke erfaringer har spesialpedagogene med å mestre en praksis som balanserer hensynet til individet på den ene siden og individet som en del av et fellesskap på den andre siden?* En semistrukturert intervjuguide er utarbeidet og 11 spesialpedagoger er dybdeintervjuet. En sosialkonstruktivistisk og abduktiv forskningstilnærming er vektlagt. Fra studiens deduktive utgangspunkt, blir studiens empiri forsøkt fanget opp gjennom en stadig veksling mellom en deduktiv og induktiv tilnærming. Studien har ikke som mål å beskrive og forstå spesialpedagogers arbeid. Målet er å få innsikt i

arbeidet slik det *erfares og oppleves* av spesialpedagogene selv. Deres perspektiv har vært det sentrale forskningsfokuset.

De empiriske resultatene presenteres i Kapittel 4, **Empiri**. Som nevnt viser Pijl og Meijer (1997) til at forhold på samfunns- skole og lærernivå har gjensidig innflytelse på hverandre. Mitt hovedfokus for studiens empiriske del har derfor vært å fremstille hvordan forhold på samfunns-, skole- og elevnivå henger gjensidig sammen med forhold på *lærernivå*. Kapitlet er inndelt i fire deler. Del 1 gir en demografisk oversikt over informantene i studien. Del 2 omhandler spesialpedagogenes forventninger til egen rolle, mens del 3 omhandler det spesialpedagogene oppfatter at andre forventer av den spesialpedagogiske rollen. I del 4 presenteres de utfordringene som spesialpedagogene formidler å stå ovenfor i arbeidet. Når de empiriske resultatene presenteres, vil forhold på alle de tre nivåene belyses ved hjelp av teori og forskning som er presentert i studiens Kapittel 2.

I studiens siste Kapittel 5, **Oppsummering og drøfting**, oppsummeres forskningsresultatene og drøftes med bakgrunn i relevant teori og forskning. Her fokuseres sentrale forhold som bør vektlegges for å støtte spesialpedagogene i arbeidet i fremtiden. Til slutt er de store linjene i studien trukket og illustrert i en modell, med forslag til et nytt fokus for spesialpedagogikken og spesialpedagogens rolle innenfor rammen av en inkluderendeskole.

Intervjuene ble gjennomført våren 2009. Jeg har derfor valgt å skille mellom styringsdokumenter, faglitteratur, forskning og teori som er utarbeidet før og etter dette tidspunktet. I avhandlingens teori-, metode- og empirikapittel er referansene avgrenset til teori, forskning og styringsdokumenter som var tilgjengelig på det tidspunktet intervjuene fant sted. Det var denne kunnskapen som var tilgjengelig for meg som forsker på dette tidspunktet. I drøftingskapitlet er det trukket inn ulike referanser fra tiden etter intervjuene, der det har vært aktuelt for å bedre forstå de erfaringene og opplevelsene som spesialpedagogene formidler. Å skille mellom referanser før og etter intervjuene i denne skriftlige rapporten har vært oppklarende for meg som forsker, og forhåpentligvis også for leseren.

KAPITTEL 2. STUDIENS TEORIGRUNNLAG

I dette kapittelet presenteres teori som kan belyse spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser i arbeidet. Kapittelet er delt i to hoveddeler. I første del gjør jeg rede for og analyserer sentrale forhold på samfunnsnivå, skole- og elevnivå som kan virke inn og betinge arbeidet til spesialpedagoger i dagens skole. Det er de ytre betingelsene for spesialpedagogens arbeid som fokuseres. Som allerede nevnt har imidlertid Pijl og Mejer (1997) vist til at gode rammebetingelser på samfunns- og skolenivå ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for at lærere skal håndtere de kravene de står ovenfor i dagens inkluderende skole. Det etterspørres mer kunnskap på lærernivå: I del to i dette teorikapittelet presenteres derfor teori som kan forklare spesialpedagogens indre kognitive og emosjonelle prosesser, deres selvforståelse, verdier, mestring og motivasjon.

DEL 1. DE YTRE BETINGELSENE: SAMFUNNET, SKOLEN OG ELEVENE

Først i denne delen presenteres en gjennomgang og analyse av inkluderingsideologien, slik det fremstår som et ideal, og hvorvidt den også gjenspeiler en praksis i dagens skole. Deretter gjennomgås føringer for tilpasset opplæring, spesialundervisning og spesialpedagogisk praksis. Til slutt belyses noen antatte utfordringer som spesialpedagoger kan stå ovenfor i dagens skole, slik de trer frem i forskning og i teori som omhandler elevene og utfordringene som følger av at de har ulike læreforutsetninger og behov. Teoretiske perspektiver innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet vektlegges. Det fokuseres hvordan de ytre betingelsene kan ha implikasjoner for spesialpedagogens arbeid.

En inkluderende skole

Målet om en skole for alle har bakgrunn i grunnleggende demokratiske verdier. Disse verdiene ble vektlagt i samfunnet etter andre verdenskrig. Likeverd og deltakelse skulle nå utgjøre idealer for all offentlig virksomhet. Det var et ønske fra samfunnets side å utvide normalitetsbegrepet. I det spesialpedagogiske fagfeltet beskrives utviklingen som det spesialpedagogiske ”underet”. Humanistisk psykologi ble vektlagt, med fokus på at alle mennesker har utviklingspotensialer som kan realiseres (Briseid, 2000; Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1997; Haug, 1995, 1997; Stangvik, 1997).

Inkluderingsbegrepet viser seg å ha ulik mening hos ulike mennesker ulike steder, og endres over tid. Det finnes altså ingen klar definisjon av begrepet (Haug, 2003; 2004; Meijer, Pijl & Hegarty, 1997; E.M. Skaalvik, 2004, Skaalvik & Skaalvik, 2006; Ørstad, 2001). Skogen, Nes og Strømstad (2003) konkluderer med at inkluderingsbegrepet ennå ikke er gitt et innhold som gjør at det er styrende og samlende i det daglige arbeidet i skolen. Når vi skal forsøke å beskrive hva en inkluderende skole er, er det lettere å gå ut fra hva den *ikke* er, sett i lys av den historiske utviklingen av den norske skolen. Fra segregering av elever med spesielle behov og spesialpedagogiske tiltak i spesialskoler, ble elevene og tiltakene integrert inn i den ordinære skolen. Dette ble imidlertid gjennomført uten at det fikk konsekvenser for tradisjonell praksis, verken i spesialundervisningen eller i den ordinære opplæringen. Elever med spesielle behov ble fysisk integrert inn i skolen, men ble aldri likeverdige deltakere i skolens faglige og sosiale fellesskap. Inkludering kan slik forstås som en forlengelse av integreringsreformen; inkluderingsbegrepet skal markere at utfordringen består i å rent praktisk håndtere elevmangfoldet, slik at alle elever får oppleve å høre til og delta aktivt i fellesskapet. Dypest sett beskrives inkludering å handle om hvordan vi verdsetter forskjelligheten mellom menneskene som lever i samfunnet vårt (Dyson & Millward, 1997; Nordahl & Overland, 1997; Stangvik, 1997; Tetler, 2000a, 2000b).

Ellehammer Andersen og Lambert (1977) presenterer en interessant analyse av det tradisjonelle skillet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, og de konsekvenser dette har for lærere og elever. De viser til at skolen opererer med klart definerte normer for hva elever skal kunne (tenke, lese, snakke, høre, se, bevege seg, oppføre seg). Med bakgrunn i disse normene kategoriseres elever som normale eller avvikere, alt etter hvordan de lever opp til normene eller ikke. Ellehammer Andersen og Lambert er kritisk til denne formen for institusjonalisert praksis i skolen. Ved å vise til Piet Hein og hans sitat; ”Den virkelige verden skjuler seg bak de inndelinger som påtvinges den”, forklarer de at barn representerer ”en virkelig verden”, som en normal variasjon av forskjellighet. Det er *i møte med skolen* som institusjonalisert system, eller ”de inndelinger som påtvinges den”, at denne normalvariasjonen deles inn i kunstige kategorier av normalitet og avvik.

Ellehammer Andersen og Lambert (1977) forklarer hvordan sosiale systemer med veletablerte normsett beskytter seg selv ved å plassere ”feilen” hos avvikeren. Systematisk segregering har derfor en selvforsterkende karakter. Manglende interaksjonen med elever med spesielle behov fører til forvirring og usikkerhet i omgang med disse elevene. Dette skaper i sin tur en

ignorerende og likegyldig holdning til de som er annerledes, og dermed et forsterket ønske om å unngå interaksjon. Og så lenge feilen blir definert til å angå eleven med spesielle behov, og ikke normene eller det sosiale systemet, kan skolens praksis fortsette som før.

At elever med spesielle behov tildeles rollen som avvikere beskrives som en stemplingsprosess; et sosialt komplekst fenomen som har store omkostninger for eleven. Det er for det første svært vanskelig å komme seg *ut* av en tildelt rolle som avviker (Dyson & Millward; 1997; Jenkinson, 1997; Ogden, 1995; 1999; Stangvik et al., 1998). For det andre vil elever som ikke tar del i en felles barnekulturen miste viktige rollemodeller. Når de ikke har noe eller noen å strekke seg etter forsterkes avviker-rollen, med de negative konsekvenser dette har for elevenes selvoppfatning, trivsel, læring og utvikling (Dalen, 1998; Flem & Keller, 2000; Jenkinson, 1997; Söder, 1997).

Inkluderingsbegrepet er altså ment å skulle markere et oppgjør med et avviksfosterkende skolesystem. I en inkluderende skole skal ikke spesialundervisning gis segregert vekk fra, eller som et tillegg til opplæringen i det ordinære tilbudet: «it is about reforming mainstream schools in ways which make them more responsive to the individual differences of the children within them» (Dyson & Millward, 1997, s. 52). Mens integrering ble definert til å angå elever med spesielle behov, er tanken at inkludering skal *angå hele skolens virksomhet og alle som hører til der*. Når noen skal ”integreres”, som et verb eller en handling, vises det til de som er *annerledes* og som kommer utenfra og skal innlemmes i fellesskapet. Dette representerer en begrepsbruk som i seg selv er segregerende. I en inkluderende skole skal elever med spesielle behov utgjøre en *naturlig del av* et større mangfold (Ainscow; 1999; Booth, Ainscow, Nes & Strømstad, 2002; Dalen, 2002; Ellehammer Anderson & Lambert, 1977; Flem & Keller, 2000; Haug, 1997; Nes & Strømstad, 2002; Probst; 1998; Söder, 1997; Udvari-Solner & Thousand, 1995). Målet om å oppheve skillet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning blir beskrevet som grensesprengende (Briseid, 2000; Haug, 1998; Stangvik, 1997; Vislie, 1995).

For å underbygge betydningen av inkluderende læringsfellesskap viser Ellehammer Andersen og Lambert (1977) til de positive sosiale mekanismene som følger av inkludering. De beskriver at interaksjon mellom funksjonsfriske og funksjonshemmede skaper større aksept for forskjellighet både hos medelever og lærere, og på den måten virker avviksforminskende. De samme positive sosiale mekanismene beskrives av Befring (2008) som et

berikelsesperspektiv. Perspektivet utgjør en teoretisk innfallsvinkel til den inkluderende skolen. Det vektlegges at interaksjon med andre som er forskjellig fra oss gjør oss bedre i stand til å se deres ressurser og muligheter. Det er et mål at avvik gis en viktig posisjon og løftes frem i lyset, heller enn at avvik neglisjeres og usynliggjøres. I kraft av sin forskjellighet kan elever med spesielle behov utgjøre en ressurs for fellesskapet og bidra til å utvide livserfaringene for både medelever og lærere. Perspektivet beskrives som et vinn-vinn-prinsipp i den forstand at inkludering anses å ha positive konsekvenser for alle. Videre legges vekt på at de positive konsekvensene som følger av inkludering ikke nødvendigvis er et statisk eller målbart fenomen (Bjørnsrud, 1999; Dalen, 2002; Nes & Strømstad, 2002; E.M. Skaalvik, 2004; Skaalvik & Skaalvik 2006). Skaalvik og Skaalvik (2005, 2006) viser til at det til enhver tid er den enkelte elevs *opplevelse* som er barometeret for i hvilken grad vi kan vurdere om en skole er inkluderende eller ikke.

Oppsummering

Den overordnede ideologien om en inkluderende skole stiller krav til spesialpedagoger om ny rolleutforming og praksis. De har ikke lenger et avgrenset ansvar for elever med spesielle behov. Like mye skal spesialpedagogene ta del i en endringsprosess der spesialundervisning skal inngå i ordinær opplæring, på en slik måte at elever med spesielle behov får utnyttet sine læringspotensial, som aktive og likeverdige deltakere i læringsfellesskapet.

Vedvarende avstand mellom ideologi og praksis

Norge har som allerede nevnt en lang tradisjon for de demokratiske verdiene som ligger til grunn for ideologien om inkludering. Sosial utjevning og likeverdig deltakelse er verdier som vi helt siden andre verdenskrig har antatt gjelder for samfunnet i sin helhet. Dermed kan mål om inkludering oppfattes som selvfølgelig og enkelt og realisere. På mange måter kan det se ut som vi har "kjøpt" ideologien og optimistisk satt i gang skolereformer, uten å på forhånd vite hvordan vi rent praktisk skal håndtere elevmangfoldet.

En gjennomgang av faglitteraturen som omhandler målet om en inkluderende skole viser at en ukritisk oppslutning på det ideologiske planet har flere fallgruver som berører alle skolens ansatte:

1. Ideologien har rot i den velferdspolitiske samfunnskonteksten, og ikke verken i skolen, eller andre institusjoner i samfunnet. Reformene ble satt i gang, helt uten anvisninger til hvordan skoler og lærere skulle omformulere ideologi i praksis. Faren for at ideologien *ikke* lar seg realisere i praksis er stor. Både lærere og spesialpedagoger kan dermed motta signaler om at det skulle være lett å innfri mål om inkludering, mens de står i en situasjon der de erfarer det motsatte. Når avstanden mellom politiske ideologier, slik de fremstilles i læreplanen, og det som oppleves som praktisk mulig å gjennomføre blir for stor, kan mer tilfeldige forhold bestemme hva som reelt skjer i skolen (Dyson & Millward, 1997; Haug, 1997, 1998, 2003; Jenkinson, 1997; Ogden, 1999; Stangvik, 1995, Stangvik et al., 1998; Söder, 1997).
2. Den ukritiske oppslutningen til inkluderingsideologien kan vise seg å ha skapt en ny diskurs i det norske skolesystemet. Inkluderingsbegrepet tas i bruk på en måte som gir inntrykk av at dette er vel kjent og en allerede etablert praksis. Men så lenge de praktiske operasjonaliseringene av begrepene uteblir, kan det altså vise seg at det kun er snakk om et nytt språk, en ny retorikk. Samtidig, med den nye diskursen, kan det ta lang tid for de kritiske spørsmålene om hva som egentlig skjer i praksis blir stilt. Diskursen formidler en ambisjon om å romme mangfoldet av elevene, og utgjør en legitimering ovenfor omgivelsene om at de nasjonale retningslinjene etterfølges. Språket blir i seg selv en barriere for å lykkes (Bachmann & Haug, 2006; Briseid, 2000; Haug, 1995; 1997; Hargreaves, 2003; Imsen, 2003; Nes, Strømstad & Skogen, 2004a, 2004b; Ogden, 1999; Stangvik, 1997; Strømstad, Nes & Skogen, 2004).
3. Den sterke oppslutningen om inkluderingsideologien kan ha undergravd mer kontroversielle og konfliktfylte forhold ved samfunnet, forhold som står i motsetning til, og som kan vise seg å utgjøre barrierer for en inkluderende skole. I løpet av de siste tretti årene har samfunnet endret karakter i retning økte krav om kunnskap, effektivitet og konkurranseevne. Slike krav kan føre til at andre verdier vinne terreng, verdier som kan vise seg å stå i motsetning til de verdiene som enhetsskolen ble bygd på. For eksempel kan elever med spesielle behov oppfattes som ikke å kunne bidra til økonomisk verdiskapning. Kanskje nedprioriteres denne elevgruppen, med målsetting om maksimalt læringsutbytte for de andre elevene. I et realiseringsperspektiv må vi altså ta høyde for at vi kan stå ovenfor nye og komplekse makt- og verdibarrierer.

Slike barrierer viser seg ofte er vanskelig å gjennomskue (Hargreaves, 2003; Skogen & Holmberg, 2002; Vislie, 1995).

Oppsummering

Et sentralt fokus for denne studien vil være å studere nærmere de utfordringer spesialpedagoger står ovenfor i arbeidet hvis det viser seg at ideologien om inkludering ikke lar seg realisere i praksis. Hva er det som reelt skjer i skolene i dag? Hvilke prioriteringer gjøres? Hvordan blir det for spesialpedagogene hvis elever med spesielle behov er plassert innenfor den ordinære skolen, men ikke regnes med som viktige bidragsytere i læringsfellesskapet? Eller hvordan blir det for spesialpedagogene hvis elever med spesielle behov ikke har gode nok opplæringstilbud? Vil dette true spesialpedagogenes profesjonalitet og yrkes stolthet? Innenfor rammen av en inkluderende skole blir spesialpedagogene utfordret på å skulle finne de praktiske svarene på svært ambisiøse idealer om likeverd og deltakelse. Vi kan så langt anta at dette ikke er en enkel jobb.

Føringer for tilpasset opplæring

Det pedagogiske prinsippet om tilpasset opplæring beskrives som en forutsetning for målet om en inkluderende skole (Kunnskapsløftet, 2006). I dette avsnittet ser jeg nærmere på begrepet tilpasset opplæring, slik det har blitt forstått i et historisk perspektiv frem til og med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Målet er å formidle kompleksiteten i begrepet, som bakgrunn for å forstå de ytre betingelsene for spesialpedagogens rolleutforming og praksis i en inkluderende skole.

Tilpasset opplæring er altså et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet 2006. Dermed har begrepet hatt en sentral plass i norske styringsdokumenter siden 1970-tallet, fra nedbyggingen av spesialskolene gjennom integreringsreformen, og frem til dagens målsetting om en inkluderende skole. Et likeverdig opplæringstilbud er ikke det samme som et likt tilbud. Likeverdig deltakelse i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet forutsetter ulike tilbud, variasjon og smidighet, basert på en unik innsikt i den enkelte elevs læreforutsetninger og behov. Mens inkluderingsbegrepet blir brukt for å beskrive den skolen vi ønsker oss på et ideologisk plan, angår begrepet tilpasset opplæring det praktiske planet, som et pedagogisk bærende prinsipp for opplæringen i en skole for alle. Dette skillet mellom ideologi og praksis er viktig, med tanke på forskning som tyder på at det ennå er langt igjen før vi kan si at vi har

realisert en inkluderende skole (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt & E.M. Skaalvik, 2006; Haug, 2003; Imsen, 2003, Solli, 2005).

Håstein og Werner (2004) viser til at begrepet tilpasset opplæring er mer enn en måte å undervise på, men knytter likevel begrepet til praktisk handling:

Vi definerer tilpasset opplæring som vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever - med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. Med andre ord at eleven deltar på en måte som gir tilfredsstillende utbytte. Definisjonen gir en tosidig beskrivelse. Den sier både noe om hva skolen gjør og noe om hva elevene skal oppnå som resultat av skolens innsats. (s. 53)

Jeg velger å definere tilpasset opplæring som inkludering praktisert av lærere, både på handlings- og verdiplanet. Det er lærerne, gjennom sine *praktiske handlinger eller evner*, som skal sørge for at alle elever får en opplæring som er i samsvar med deres forutsetninger og behov. Med sine valg av mål, innhold, metoder, arbeidsformer og organiseringsmåter skal lærerne sørge for at alle elever mestrer, hører til og deltar som likeverdige i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet. Sett i lys av den vedvarende avstanden mellom inkludering som ideologi og praksis er fokuset på lærernes praksis nødvendig og viktig. Samtidig kan dette fokuset lett undergrave at målet om inkludering i tillegg handler om den enkelte lærers *verdier*. Inkluderende skoler forutsetter lærere med *ønske om og vilje til* å håndtere de ulikhetene som elevene representerer. Inkludering er ”en praksis”, men også like mye noe den enkelte lærer ”er” eller ”representerer”(Arneberg, 2000; Ainscow, 1995, 1999; Booth et al., 2001; Fullan, 1992; Nes & Strømstad, 2002).

Individ og fellesskap

Fellesskapet som arena for læring utgjør en mulighet og en utfordring. Sosiokulturell læringsteori sier at vi lærer best i fellesskap med andre (Dysthe, 2001). Samtidig lærer vi lite hvis vi ikke får ta del i fellesskapet på individuelle premisser. All pedagogisk virksomhet står derfor ovenfor to samtidige og gjensidige utfordringer; individualisering og fellesskapsorientering. På den ene siden representerer elever store individuelle variasjoner i læreforutsetninger og behov. På den andre siden skal disse variasjonene imøtekommes

innenfor et læringsfellesskap. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hvordan disse utfordringene er forsøkt løst i norsk skole i et historisk tilbakeblikk.

Allerede med Normalplan for byfolkeskolen av 1939 ble det satt fokus på at folkeskolen står ovenfor utfordringer med å håndtere de store variasjonene i elevenes læreforutsetninger og behov. Det ble fremhevet som et sentralt mål at læreres praksis skulle bli mindre klasseorientert- og mer *individualisert*. For elever med spesielle behov skulle prinsippet om individualisering ivaretas gjennom segregering og spesialskoleordninger. Tanken var at denne organiseringsformen ga *best mulige* opplæringstilbud for elever med spesielle behov. Elever med spesielle behov skulle få ekstra ressurser og spesialkompetanse rettet direkte mot seg. Individet skulle ha rett til å utvikle seg maksimalt ut fra egne forutsetninger. Det ble videre argumentert med at en slik organisering ville avlaste folkeskolen for de elevene som hadde de største problemene, og dermed gjøre det lettere å gi individualisert opplæring til de elevene som fortsatt befant seg der (Dalen, 2002; Haug, 1995; Nordahl & Overland, 1997; Ogden, 1999).

Fra etter andre verdenskrig og fremover mot slutten av 60-tallet vant imidlertid nye og mer demokratiske verdier terreng i samfunnet. Etter hvert oppsto en debatt omkring hvilken skole som er ønskelig i det norske velferdssamfunnet (Tronvoll, 1998). Det ble satt et kritisk søkelys på at elever med spesielle behov fikk sin opplæring i segregerte settinger. Begrepene likeverd og deltakelse ble nedfelt i lovendringer og styringsdokumenter. Blom-komiteens *Innstilling om lovregler for spesialundervisning mv...*, som forelå i 1970, definerte begrepet integrering til å omhandle « a) Tilhørighet i et sosialt fellesskap b) Delaktighet i fellesskapets goder c) Medansvar for oppgaver og forpliktelser» (s.38). I ettertid regnes innstillingen som et vendepunkt, siden den ble lagt til grunn for endringer som førte til at spesialskolene ble avvirket, og at elever med spesielle behov ble overført til den ordinære skolen. Alle elever skulle nå ha rett til å høre til og delta som likeverdige i skolens ordinære faglige, sosiale og kulturelle fellesskap. Dette ble ansett som viktigere enn individrettede tiltak, forebygging og behandling.

Med forflytningen av elever med spesielle behov inn i den ordinære skolen fikk utfordringen med å balansere hensynet til individet og fellesskapet ny aktualitet. På den ene siden var realiteten at variasjonene i den samlede elevgruppens læreforutsetninger og behov ble større. Prinsippet om individualisering ble dermed mer krevende å skulle håndtere. På den andre

siden ble altså fokuset på den enkelte elevs tilgang til fellesskapet forsterket. Den *økende fellesskapsorienteringen* kommer til uttrykk i styringsdokumentene på denne tiden. For eksempel ble spesialundervisning definert, på lik linje med vanlig undervisning, til å inngå som *en del av* tilpasset opplæring for alle elever (St.meld. nr. 61, (1984-85)). Med Mønsterplanen for grunnskolen 1987 ble dette fokuset forsterket. Nå ble spesialundervisningen spesifikt fremhevet som en del av skolens ordinære virksomhet: «Spesialundervisning er en naturlig del av skolens arbeid med å legge til rette og gjennomføre tilpasset opplæring. Den enkelte kommune har ansvaret for at alle barn og unge får undervisning som samsvarer med deres forutsetninger og behov» (Mønsterplanen for grunnskolen 1987, s. 27). Det ble videre vist til at tilpasset opplæring utgjør en lovbestemt rett til ”nødvendig forskjellsbehandling” relatert til ulike forutsetninger og behov blant elevene; som tilpasning til alle elever (Opplæringslova, 1998,§1-2), og som særskilt tilpasning til elever med spesielle behov (Opplæringslova, 1998,§5-1).

I St.meld. nr. 23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* ble balansen mellom individ- og fellesskapsorientering definert som et dobbelt pedagogisk siktemål:

Prinsippet om tilpassa opplæring og spesialundervisning som berande prinsipp for vidareutvikling av einskapsskulen ligg fast. Det er brei semje om eit dobbelt pedagogisk siktemål: å gi barn og unge del i eit sosialt, fagleg og kulturelt fellesskap og å gi vekstvilkår for individuelle føresetnader og forskjellar. (s. 22)

Med innføringen av Læreplanverket for den 10årige-grunnskolen av 1997 (L-97) ble fokuset på fellesskapet forsterket ytterligere:

Innebygd i forståinga av likeverd ligg føresetnaden om fellesskap mellom menneske. Likeverd er grunnlaget for prinsippet om rett til opplæring i en felles skule utan omsyn til bakgrunn eller føresetnader. Likeverd er ikkje noko ein har – det er noko ein skaper. Skulen skal derfor utvikle, grunngi og praktisere fellesskap og tilpasning og fremje likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. (s. 55)

Spesielt gikk det frem at elevenes læring skulle skje innenfor et romslig og inkluderende fellesskap. Fellesskap og tilpasning ble fremstilt som to gjensidig avhengige prinsipper for

opplæringen. Oppvekst- og læringsmiljøet ble fremhevet som et selvstendig prinsipp. Dessuten ble elevenes læring gjennom samarbeid formidlet å stå som et helt sentralt prinsipp for skolens virksomhet:

Opplæringa må leggje vekt på å styrkje samarbeids- og samhandlingsevna til elevane både i formelle og uformelle samanhengar. Når elevane arbeider saman, lærer dei av kvarandre. Dei utviklar sosial dugleik og får innsikt i demokratiske arbeidsformer. Gjennom å uttrykkje tankar og meiningar, drøfte idear og lytte til synspunkta til andre lærer elevane å kommunisere. Gjennom samarbeid skal dei lære å planleggje og fordele oppgåver, finne svar på utfordringar og vurdere resultatet av innsatsen. Samarbeid mellom elevane må derfor stå sentralt i aktivitetane i skulen. (L-97, s. 62)

Dermed hadde styringsdokumentene fra slutten av 1960-tallet og frem til og med L-97 et klart fokus på at alle elever skulle ha rett til å ta del i faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet. Sosiokulturell læringsteori ble i økende grad vektlagt, både i styringsdokumentene og i fagfeltet generelt: Kunnskap må ikke sees som en gitt størrelse som overføres til den enkelte elev isolert. Kunnskap konstrueres aktivt i den enkelte elev som handlende deltaker i en større sosial kontekst. De kognitive prosessene, eller læringsprosessene, er innvevd i, og avhengig av den sosiale konteksten (Dysthe, 2001).

I perioden som følger deretter, fra L-97 og frem til og med Kunnskapsløftet 2006, ser det imidlertid ut til at *fokuset på fellesskapet svekkes*. I St.meld. nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring* blir ikke lenger betydningen av et felles læringsmiljø vektlagt. Begrepet tilpasset opplæring gis heller ingen klar mening, ut over at likeverd forutsetter differensiering (individualisering) i opplæringen:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. (s. 85)

Begrepet ”inkluderende opplæring” blir altså fortsatt nevnt, men hva som ligger i dette utdypes ikke nærmere og begrepet gjentas heller ikke flere ganger i meldingen. Meldingen

vektlegger dessuten læringsmål i form av basiskompetanse definert som ferdigheter i redskapsfagene (lesing, skriving, regning og tallforståelse), engelsk og digital kompetanse. Sosial kompetanse, som forløperen, Kvalitetsutvalgets innstilling *I første rekke* (NOU 2003:16) regnet inn i denne basiskompetansen, er utelatt. Dermed spores en endring i innhold, der det er den enkelte elevs individuelle faglige prestasjoner som skal vektlegges, og *ikke* at disse skal oppnås i en setting der eleven tar del i et læringsfellesskap. Innsnevringen kan oppfattes som et verdiskifte i norsk skolepolitikk.

I Kunnskapsløftet 2006 er den kollektive identiteten som preget L-97 markert nedtonet. Når den nye læreplanen under den såkalte «Læringsplakaten» viser til 11 prinsipper for opplæringen, fokuseres det i alle de 6 første på utvikling og læring for den enkelte elev. De 5 siste angår lærerens rolle og ansvar for et godt læringsmiljø, og samarbeid med hjem og lokalsamfunn, uten at orienteringen mot fellesskapet går klart frem i noen av dem. Det fremstår på denne måten et klart forsterket fokus på *den enkelte elevs individuelle opplæringsløp*. Videre vektlegger den nye læreplanen at elever skal lære grunnleggende *ferdigheter* som forutsetning for utvikling av fagkompetanse. Det fremheves at eleven skal være *aktivt lærende*, og at elevaktive arbeidsmetoder skal prioriteres. Fokuset på det felles nasjonale læringsinnholdet i skolen tones dermed ned. Løvlie (2004) beskriver denne utviklingen som et instrumentalistisk mistak, og forklarer dette med at metoder eller ferdigheter aldri kan løsrives fra et læringsinnhold. Ferdighetene må utøves og prøves i forhold til *noe*. Da er læringsinnholdet og ferdighetene gevinsten.

Bachmann og Haug (2006) mener at læreplanens fokusskifte bort fra det som samler elevene og over til deres individuelle læringsløp gjenspeiler en generell liberaliserings- og individualiseringstendens i samfunnet. Spørsmålet er om dette er tendenser som kommer elevene til gode i det lange løp. Skolen *er* først og fremst en arena der elever som enkeltindivider skal lære fag. Samtidig; i følge sosiokulturell læringsteori er altså læringsfellesskap og individuelt læringsutbytte to sider av samme sak (Dysthe, 2001). Selv om Kunnskapsløftet 2006 kan sies å referere dette sosiokulturelle synet på læring, er likevel dette fokuset altså betraktelig redusert, sammenlignet med i L-97.

Flere fagfolk uttrykker bekymring for en utvikling i skolen der fellesskapet som arena for læring neglisjeres (Bjørnsrud, 2004; Imsen, 2004; Klette, 2008). E.M. Skaalvik (2004) og Skaalvik og Skaalvik (2006) viser i sin forskning til at alle elever har behov for å oppnå

opplevelser av tilhørighet, trivsel, mestring og selvaksept i opplæringsfellesskapet. Hvis ikke dette ivaretas på en god nok måte, mener de at elevenes læringsutbytte vil svekkes. Skaalvik og Skaalvik er på dette grunnlaget kritisk til utviklingen mot et ensidig faglig prestasjonsfokus i skolen. Spesielt viser de til at dette kan føre til at flere elever faller utenfor og at andelen elever som trenger spesialundervisning vil øke. Og kanskje er vi her ved en paradoksall kjerner i Kunnskapsløftet 2006? I verste fall kan målet om «kunnskapsløft» føre til et «kunnskapsfall» blant elevene i norsk skole, samlet sett.

Inkludering som prosess

Inkludering som overordnet mål for skolens virksomhet ble, som nevnt tidligere, først aktualisert i forlengelsen av integreringsreformen. Etter en mislykket integreringsreform var det naturlig å stille det kritiske spørsmålet om *hvorfor* reformen ikke ble realisert slik den var tenkt. I evalueringen kom det frem at integreringsbegrepet var forstått til å gjelde en fysisk omplassering av elever med spesielle behov, fra spesialskolen og inn i den ordinære skolen. Videre gikk det frem at integrering ble oppfattet som en tilstand som skulle oppnås automatisk med selve forflytningen. Problemet viste seg å være at mål om likeverd og deltakelse ikke enkelt lar seg realisere i praksis: Spesialundervisningen ble fortsatt praktisert segregert, utenfor den ordinære opplæringen. Elever med spesielle behov befant seg like mye utenfor det ordinære læringsfellesskapet som før. Når dette ble klart ble altså inkluderingsbegrepet tatt i bruk, ment å markere at utfordringen var å innlemme elever med spesielle behov i skolens ordinære opplæring. Som en skarp kontrast til å forstå integrering som ”fysisk omplassering” og ”tilstand”, ble det derfor lagt vekt på at inkludering skulle forstås som et *prosessbegrep*: Inkludering er ikke et statisk, objektivt eller målbart fenomen som oppnås en gang for alle. Likeverd og deltakelse må skapes og omskapes på nytt og på nytt. Den store variasjonsbredden i elevers læreforutsetninger og behov forutsetter en mer fleksibel praksis, der lærere og spesialpedagoger samarbeider og har felles ansvar for alle elever (Ainscow, 1999; Blichfeldt, 2003; Dahl, Klewe & Skov, 2004; Dalen, 2002; Emanuelsson, 1995; Kristiansen, 1995; Nordahl & Overland, 1997, 1998; Tronvoll, 1998; Udvari-Solner & Thousand, 1995).

Forståelsen av inkludering som prosess kommer tydelig frem i styringsdokumentene som ble utarbeidet på denne tiden:

Målet om integrering omfatter imidlertid også pedagogiske og sosiale forhold, det å

legge til rette for meningsfylt samhandling med andre og aktiv deltakelse på egne premisser. Det er her tale om en inkluderende prosess som må pågå hele tiden, og hvor holdningen til alle dem som er involvert i skolens arbeid og organisering, har svært mye å si for hvilke muligheter en ser, og hva en klarer å gjennomføre. (NOU 1995:18, s. 121)

Det finnes per i dag flere ulike beskrivelser av inkludering som prosess. Nes et al. (2004b) beskriver det som en løpende innovasjon. Det er den enkelte lærer i møte med den enkelte elev, i de ulike situasjonene og kontekstene, der alt stadig skifter - som avgjør om opplæringen er likeverdig og deltakende for denne eleven. Det er alltid *noen* og *noe* det skal tilpasses til. Og det er alltid et verdispørsmål; om respekt og aksept, språk, holdning og handling som rommer mangfoldet. Haug (2003) illustrerer inkludering som prosess ved å vise til Skjervheims (1992) skille mellom tekniske og praktiske handlinger. Tekniske handlinger gir klare retningslinjer for hvordan et mål skal nås, innenfor en klart avgrenset ramme og basert på verifisert eksperimentell kunnskap. Dette er handlinger som kan sammenlignes med en oppskrift. Den brukes der den passer inn og gjør det enkelt å nå målet som er satt. Tekniske handlinger egner seg for eksempel godt i en sykkelfabrikk. Praktiske handlinger derimot, skjer i sosiale samhandlingssituasjoner og reguleres av dem og det som er i konteksten. Slike handlinger kan derfor ikke bestemmes eller forutses en gang for alle. Det som er riktig i en situasjon, kan være helt feil i en annen. I skolen, med elever samlet innenfor et sosialt fellesskap, er de praktiske handlingene best egnede.

Skrtic (1995) beskriver at skolen har tradisjon for tekniske handlinger, en form for ”profesjonelt byråkrati”: Lærerne har utført arbeidet etter standardiserte programmer rettet mot gjennomsnittet blant elevene. Undervisningen har dermed hatt et begrenset repertoar av undervisningsmetoder. Denne byråkratiske formen er i følge Skrtic uegnet til å imøtekomme mangfoldet som elevene representerer. Den store naturlige spredningen i elevenes læreforutsetninger og behov stiller krav til lærerne om at de til enhver tid må praktisere en ”form” for *kontinuerlig tilpasning*. Denne formen forklarer Skrtic som et ad-hoc-rati. Ad hoc betyr ”for dette formål”. Ad-hoc-ratiet er bygd på prinsippet om innovasjon eller forandring, i motsetning til byråkratiets standardisering. Andre benevnelser som brukes er ”moving school” og ”thinking school”(Ainscow, 1999; Skrtic, 1995; Stangvik et al., 1998). Det felles fokuset er at skolen må utvikles til å bli en kontinuerlig problemløsende organisasjon som kritisk evaluerer sin praksis for å møte mangfoldet blant elevene.

I lys av prinsippet om inkludering som prosess er det interessant å se nærmere på avskaffelsen av klassen som ramme for opplæringen: Fra 2003 ga ikke opplæringsloven lenger elevene rett til å være en del av en klasse. I stedet vises det til at elevene kan deles inn i grupper etter behov (Ot.prp. nr. 67 (2002-2003)). De skolepolitiske intensjonene bak opphevingen av klassedelingsreglene fremsto diffuse, og reformen ble omtalt som ”den navnløse reformen” (Brøyn, 2007). Et sentralt spørsmål innenfor rammen av denne studien er om denne lovendringen kan forstås som et tiltak ment å støtte opp om det overordnede målet om en inkluderende skole?

Tiltaket legger opp til en økt frihet og fleksibilitet for lærere, der de sammen må vurdere disponible lærerressurser opp mot en gitt elevgruppe de står ovenfor. Vi kan derfor tenke oss at tiltaket vil fremme større grad av felles ansvar og pedagogisk refleksjon hos lærere, og at dette kan støtte opp om deres muligheter til å lykkes med tilpasset opplæring for alle elever innenfor rammen av et inkluderende læringsfellesskap. I lovendringen gikk det også fram at det nye handlingsrommet på skolenivå ikke skal resultere i sammenslåinger og omorganiseringer med sikte på økonomiske innsparinger. Tilsynsmyndigheten hos Fylkesmannen fikk et mandat til å gi kommunen pålegg om at eventuelle skjevheter i tildeling skal rettes opp (Ot.prp. nr. 67 (2002-2003), s. 14). Kriteriet ble satt til at opplegget skal være ”pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg” (s. 36). Garantien for at tiltaket ikke handlet om økonomisk innsparing ga god grunn til å tro at tiltaket hadde inkludering som mål. Reformen ble da også gjennomført uten nevneverdig debatt.

Kunnskapstestene

Med innføringen av Kunnskapsløftet 2006 fremheves at elevenes faglige læring skal være et prioritert område for skolens virksomhet. Som en del av et nytt målstyringsprinsipp i skolen innføres standardiserte kunnskapstester og «accountability» av skolens ansatte, der de blir gjort ansvarlige for elevenes resultater på kunnskapstestene. Flere fagfolk uttrykker en bekymring for at dette fører til at lærere velger innhold og metoder for opplæringen slik at elevene har best mulige resultater på disse testene (Bjørnsrud, 2004; Dalin, 2002; Hargreaves, 2003). Frisettingen fra et felles læringsinnhold som følger med Kunnskapsløftet 2006 kan forsterke en slik prioritering hos lærerne. Når de ikke har et klart definert læringsinnhold de skal undervise i, kan kunnskapstestene komme til å utgjøre ”den egentlige læreplanen”. Det er testene de blir målt på, som en vurdering av om de er gode nok lærere eller ikke. Dette kan i

tilfelle bety at fokuset på det inkluderende læringsfellesskapet svekkes. Hvis lærere vurderes og belønnes for gode testresultater for sine elever, kan scenariet være at elever med spesielle behov blir oppfattet som en byrde på den måten at de ikke bidrar til gode resultater på kunnskapstestene.

Videre kan det vise seg at tiltaket der klassedelingsregelen ble opphevet, og det økte handlingsrommet som følger av dette, også utnyttes til en ensidig satsning på elevenes faglige læring og gode prestasjoner på kunnskapstestene. I denne sammenhengen er det viktig å ta i betraktning at vi står ovenfor endringer i samfunnet i sin helhet, der andre verdier enn de som ligger til grunn for målet om inkludering vinner terreng (Hargreaves, 2003; Skogen & Holmberg, 2002; Vislie, 1995). Hvis det er slik at inkluderingsideologien oppfattes som selvfølgelig og noe vi allerede har realisert, kan det være vanskelig å gjennomskue at økt lokalt handlingsrom og opphevingen av klassedelingsregelen faktisk *ikke* fører til inkludering: Tiltak som begrunnes med å ha elevmangfoldet som mål lar seg ikke enkelt avdekke som et tiltak som fører til ensretting.

Innenfor denne studien vil det være sentralt å belyse hvordan det økende fokuset på elevenes prestasjoner på kunnskapstester påvirker spesialpedagogenes arbeidsforhold. Hva er deres erfaringer innenfor skolens ordinære opplæringstilbud? Erfarer de at denne bærer preg av mangfold eller ensretting? Hva oppfatter spesialpedagogene at rektorer og lærere er opptatt av i sitt arbeid? Faglig sterke elever eller alle elever? Opplever spesialpedagogene å ta del i en felles kultur med felles verdier ved sine skoler? Eller blir de stående alene om ansvaret for elever med spesielle behov og spesialundervisningen? Hva betyr i tilfelle dette for deres trivsel og motivasjon i arbeidet?

Oppsummering

I denne studien er det interessant å studere nærmere hvordan føringer for tilpasset opplæring får konsekvenser for spesialpedagogenes rolleutforming og praksis. Sentralt i det pedagogiske prinsippet om tilpasset opplæring ligger at skolens virksomhet utfordres på å skulle ta hensyn til den enkelte elev, læreforutsetninger og behov på den ene siden, og eleven som en del av et større læringsfellesskap på den andre. Begrepene individ og fellesskap peker seg altså ut som helt sentrale for å forstå spesialpedagogenes rolleutforming og praksis i skolen i dag.

I dette avsnittet har vi sett at føringene for tilpasset opplæring har utviklet seg fra å ha mål om

balanse mellom vektlegging av individ og fellesskap, til mer ensidig å ha mål som angår individet, og individets faglige læring. I denne sammenhengen er det viktig å huske på at prinsippet om segregering og spesialskolepraksis hadde bakgrunn i en vurdering av at dette var en organiseringsform som ga elever med spesielle behov den beste opplæringen, med tilstrekkelig ressurser og kompetanse rettet mot seg. Spesialskolene var m.a.o. faglig begrunnet i et *individorientert* perspektiv. Et sentralt spørsmål som må stilles knyttet til utviklingen i skolen i dag er om den økende individualiseringstendensen fortsatt har intensjon om det beste for elever med spesielle behov? Mye kan tvert i mot tyde på at nåtidens individualiseringstendens *ikke* har elever med spesielle behov som målgruppe, men derimot faglig sterke elever. Hvis det er slik at elever med spesielle behov oppfattes som en byrde og et hinder for å leve opp til de nye målstyrte kunnskapskravene kan scenariet i verste fall være at disse elevene *verken* prioriteres i et individorientert perspektiv, *eller* ønskes velkommen inn i det ordinære læringsfellesskapet.

Drøftingene i dette kapitlet underbygger at vi står ovenfor makt og verdibarrierer i bestrebelsene på å oppnå en inkluderende skole. Hvis disse barrierene i tillegg skjules av en retorikk om inkludering, der inntrykket er at vi allerede har lyktes, kan det vise seg at spesialpedagogene opplever både forvirring og frustrasjoner i arbeidet. Dette underbygger betydningen av å lytte til spesialpedagogene og deres erfaringer. Det er de, med sine daglige erfaringer sammen med elevene, som kan formidle realitetene slik de konkret ser ut, her og nå, for den enkelte elev, i det enkelte klasserom, ved den enkelte skole. Hvordan utfordres spesialpedagogene hvis elevene de har ansvar for ikke utgjør en verdsatt eller prioritert elevgruppe i dagens skole? Hvordan opplever de arbeidet hvis elever med spesielle behov faller utenfor læringsfellesskapet og mistrives? Dette er spørsmål som vil være sentrale for både valg av teori og forskningsmetodiske valg videre i studien.

En sentral forskningsmetodisk utfordring som peker seg ut så langt vil være å ha en tilnærming under intervjuene som får spesialpedagogene til å fortelle åpent og detaljert om arbeidet sitt. Hvis de står ovenfor makt- og verdibarrierer, og de i tillegg er alene om å erfare disse, er det en fare at de opplever stort ubehag i arbeidet. Hvis de av hensyn til enten kolleger, elever eller seg selv opplever at det er vanskelig å snakke fritt, vil intervjusituasjonen kunne oppleves ubehagelig for dem. Det vil på dette grunnlaget være et sentralt mål å utarbeide en intervjuguide og planlegge intervjuene slik at spesialpedagogene opplever tilstrekkelig trygghet til å kunne beskrive realitetene slik som de erfarer dem.

Føringer for spesialundervisning

I dette avsnittet ser jeg nærmere på føringene for spesialundervisning i dagens skole, og hvordan disse får konsekvenser for spesialpedagogers rolleutforming og praksis. Jeg tar utgangspunkt i skolepolitiske føringer for tilpasset opplæring, og ser nærmere på hvordan spesialundervisning er ment å skulle praktiseres som en del av dette pedagogiske prinsippet. Videre blir fellesskapsorienterte føringer problematisert med bakgrunn i at spesialundervisning er en lovbestemt individuell rettighet. Til slutt tar jeg for meg teori og forskning som belyser spesialpedagogens kompetanse og rolleutforming innenfor rammen av en inkluderende skole.

Systemorientert spesialpedagogikk

Innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet har det utviklet seg ulike teoretiske tilnærminger som har hatt innflytelse på praksisfeltet, både det spesialpedagogiske- og det allmennpedagogiske praksisfeltet (Alm Andreassen & Grut 1995, Dyson & Millward, 1997; Flem, 2000; Haug, 1995, 1997, 1999; Nordahl & Overland, 1997; Ogden, 1999; Skidmore, 1996, 1999; S. Skaalvik, 1991; Solli, 2005; Tetler, 2009a). Tradisjonelt har spesialpedagogikken hatt bakgrunn i en individorientert teoretisk tilnærming, der spesielle behov forklares med bakgrunn i eleven selv, uavhengig av utenforliggende forhold. Vansker forklares enten medisinsk, som biologisk, organisk eller funksjonelt betinget, eller sosialpatologisk, som sosialt betinget. Fokuset i denne tilnærmingen er å sørge for tilstrekkelige spesialpedagogiske ressurser og kompetanse i opplæringen for disse elevene. På dette grunnlaget begrunnes en opplæring atskilt fra den ordinære skolen, i segregerte tiltak og i spesialskoler. Med integreringsreformen på 1970 -tallet oppsto imidlertid et markant skille i måten å forklare spesielle behov på; fra en individorientert- til en systemorientert teoretisk tilnærming. Her fokuseres på å forstå spesielle behov i lys av oppfatninger i samfunnet, institusjonalisert praksis og sosiale prosesser.

Skidmore (1996, 1999) omtaler systemperspektivet som to ulike tradisjoner i det spesialpedagogiske fagfeltet: Den sosiologiske- og den organisatoriske tradisjonen. Den sosiologiske tradisjonen har fokuset på politisk nivå og utfordringen med å reformere skolesystemet for å forhindre produksjon av ulikhet. Den organisatoriske tradisjonen har fokus på skolens praksis og opplæringens organisatoriske løsninger. Med bakgrunn i dette systemiske perspektivet endret den spesialpedagogiske praksisen kurs, fra å avhjelpe spesielle behov på individnivå, til å fokusere på barrierer for deltakelse i skolesystemet og nødvendige endringer på systemnivå for å øke deltakelsen for denne gruppen elever. Det ble lagt vekt på

at tiltak på systemnivå vil forhindre at spesielle behov oppstår og utvikler seg, på individnivå.

Når integreringsreformen ble evaluert ble det klart at det systemorienterte fokuset innenfor spesialpedagogikken måtte forsterkes: Elever med spesielle behov var fortsatt like lite deltakende i ordinære læringsfellesskap, som da de var plassert i spesialskoler. I styringsdokumentene som følger blir det dermed lagt vekt på tiltak som kan støtte opp om en endring bort fra den ensidig individorienterte spesialpedagogiske tradisjonen. Dette gjenspeiles bl.a. i NOU 1995:18, der myndighetene legger klare føringer for en økt satsing på tilpasning til *alle* elever i den ordinære opplæringen. Målet er å redusere behovet for spesialundervisning:

Siden retten til spesialundervisning må ses på bakgrunn av elevens mulighet for utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, vil en elev som rett til spesialundervisning i én skole, ikke nødvendigvis ha rett til dette i en annen skole dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevenes behov. [...] Det er også i dag enighet om at det i større utstrekning bør satses på pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak i den ordinære opplæringen fremfor å gi spesialundervisning knyttet til enkeltelever. (s.123).

Både i NOU 1995:18, Ot. prp. nr. 36 (1997-97), og i den påfølgende St.meld. nr. 23 (1997-98) kan vi lese et gjennomgående mindre fokus på diagnoser og vansker. Det er kontekstuelle systemet som vektlegges, og sammenhengen mellom skolens evne til å drive tilpasset opplæring og behovet for mindre omfang spesialundervisning. Segregert spesialundervisning beskrives å utgjøre en barriere for at skolen skal bli bedre på å håndtere det naturlige mangfoldet elevene representerer. Individuelle opplæringsplaner skal utarbeides med utgangspunkt i elevens totale læringskontekst. Dermed er grunnlaget lagt for klare føringer om å redusere omfanget spesialundervisning. Når det gjelder L-97 viser Telhaug (1997) til at denne læreplanen ikke gir noen omtale av spesialundervisningen og at dette bare kan oppfattes som at myndighetene ønsker å oppheve skillet mellom ordinære opplæring og spesialundervisning.

Det systemorienterte fokuset i spesialpedagogikken kommer tydeligst frem i NOU 2003:16 *I første rekke*. Her foreslår Kvalitetsutvalget, bestående av både forskere og praktikere, å fjerne retten til spesialundervisning i opplæringsloven. Forslaget blir begrunnet med ønske om å

bryte den segregerende spesialpedagogiske tradisjonen og at elever med spesielle behov skal få sin opplæring i ordinære læringsfellesskap. Tanken er at i det øyeblikket enkeltelever ikke har rett til spesialundervisning så vil skolen og lærerne tvinges til å endre praksis. Utvalget skriver da også at »Inkludering handler først og fremst om miljøet» (NOU 2003:16, s. 84). Fokuset rettes m.a.o. i hovedsak mot systemet. Svaret på en inkluderende opplæring blir ensidig definert til å ligge i en mer rommelig ordinær opplæring.

Utviklingen i retning et ensidig systemperspektiv blir imidlertid sterkt kritisert av flere fagfolk. De kritiske innspillene blir begrunnet med bakgrunn i en ny holistisk- eller antropologisk teoretisk tilnærming til spesielle behov (Alm Andreassen & Grut, 1995; Dyson & Millward, 1997; Flem 2000; Harbo, 2002; Kristiansen, 1995; Nordahl & Overland, 1997; OECD, 1994; Ogden 1999; Skidmore, 1996, 1999; Skogen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2006; Stangvik, 1998; Stangvik et al., 1998; Tetler, 2000a). Det legges vekt på at mål om inkludering må ha to sentrale og like viktige fokus: *Både* å satse på tilpasset opplæring for alle elever i et systemperspektiv, og å sørge for tilstrekkelige spesialpedagogisk kompetanse og ressurser for elever med spesielle behov, i et individperspektiv. Skidmore (1996, 1999) benevner dette nye fokuset for en anti-reduksjonistisk tradisjon: ingen tradisjon er nok i seg selv.

Med mål om en inkluderende skole er det på dette grunnlaget retten til å være forskjellig og å bli behandlet ulikt som bør fokuseres: Noen grupper mennesker har spesielle behov som alltid vil ha bakgrunn i individuelle, biologiske og medisinske forhold. Inkludering handler i stor grad om å anerkjenne dette, også i form av ulike tilbud til elevene. Som en konsekvens av de kritiske innvendingene ble da heller aldri forslaget i NOU 2003:16 om å fjerne retten til spesialundervisning fulgt opp. I oppfølgeren, St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, går det frem at spesialundervisning fortsatt skal inngå som en individuell juridisk rettighet innunder skolens tilpassede opplæring. Like fullt gir meldingen en kort og overraskende tynn begrunnelse for dette. Videre blir det presentert tre hovedutfordringer for spesialundervisningen, som gjenspeiler en aksept for flere av argumentene som ble lat til grunn for forslaget i NOU 2003:16 om å fjerne retten til spesialundervisning:

Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag. Samtidig er det behov for å bedre kvaliteten på den spesialundervisningen som gis. Det er også viktig at skoleeier vurderer modellene

for tildeling av ressurser til skolene i lys av målet om en bedre tilpasset opplæring for alle elevene (St.meld. nr. 30 (2003-04), s. 87).

De klare systemorienterte føringene blir dermed videreført og forsterket i overgangen fra L-97 til Kunnskapsløftet 2006. I L97, under «Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen» beskrives at fellesskap og tilpasning utgjør hovedprinsipper i opplæringa (s. 56). Under individuell tilpasning nevnes også spesifikt at elever med spesielle behov skal ha individuell tilpasning på en slik måte at de tar likeverdig del i fellesskapet. I Kunnskapsløftet 2006 er disse to prinsippene utelatt, og fokuset mot elever med spesielle behov er redusert til kun å henvise til Opplæringslova, 1998 og læreplanens generelle del. Med Kunnskapsløftet 2006 fremgår det altså som et klart mål at alle elever skal få sin opplæring innenfor ordinære læringsfellesskap og at det skal gis mindre spesialundervisning. Det beskrives at i de tilfellene spesialundervisning er vurdert som nødvendig, skal denne organiseres inn i den ordinære opplæringen.

Føringene for spesialpedagogenes arbeid i dagens skole fremstår å være sammensatt. På den ene siden ser *føringene for tilpasset opplæring* ut til å ha bakgrunn i et økende prestasjonsfokus i skolen, med mål om å heve den enkelte elevs kunnskapsnivå. Som en konsekvens av dette kan det tenkes at spesialundervisningen til elever med spesielle behov nedprioriteres. Muligens kan det også etableres en økende aksept for at disse elevene får en opplæring utenfor ordinære læringsfellesskap, stikk i strid med den overordnede målsettingen for en inkluderende skole. På den andre siden ser det ut til at *føringene for spesialundervisning* fortsatt har bakgrunn i inkluderingsideologien med mål om full deltakelse i det ordinære tilbudet for elever med spesielle behov. Hvis føringene er uklare og motsetningsfylte, hva blir da realitetene i skolen?

Et sentralt spørsmål innenfor rammen av denne studien er om så vidt forskjellige føringer gir seg utslag i svært uklare rolleforventninger til spesialpedagoger i dagens skole? Skal det være spesialundervisning i dagens skole, og hvordan skal denne i så fall praktiseres? Og hvis føringene spriker, hvem er det som har makt og myndighet til å bestemme den enkelte spesialpedagogs rolleutforming og praksis? Skogen (2009) viser til at debatten i dag handler om man er for eller i mot spesialundervisning. Flere fagfolk har dessuten vist til at når det er stor avstand mellom ideologisk baserte krav og det som oppleves som praktisk mulig å

gjennomføre, er det en fare at nettopp tilfeldige forhold bestemmer hva som skjer i skolen (Dyson & Millward, 1997; Haug, 1997, 1998; Jenkinson, 1997; Ogden, 1999; Stangvik, 1995, Stangvik et al., 1998; Söder, 1997; Haug, 2003). En antakelse inn i denne studiens empiriske del er derfor at det er at rammene for spesialpedagogenes arbeid varierer fra kommune til kommune og fra skole til skole, og at dette kan bety at spesialpedagoger står ovenfor ulike utfordringer i arbeidet.

Spesialundervisning - en individuell rettighet?

Hvis det er slik at det eksisterer uklarheter omkring spesialpedagogens rolleutforming og praksis i skolen i dag, er det interessant å studere nærmere de juridiske rettighetene som elever med spesielle behov har pr. i dag. Utgjør lovbestemte rettigheter på individnivå en buffer for de uklarhetene som så langt er tegnet for spesialundervisningen og spesialpedagogens arbeid?

I Opplæringslovas § 5-1 (1998) fremheves at ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Dermed er spesialundervisning avgrenset fra andre tiltak som skolen setter i verk for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Tiltaket forutsetter et kommunalt vedtak basert på en sakkyndig vurdering, etter enkeltvedtak. Det juridiske innholdet i vedtaket er knyttet til individuelle rettigheter, særskilte ressurser og individuell opplæringsplan (Solli, 2005; Utdanningsdirektoratet, udatert a).

Til tross for at spesialundervisning defineres som en individuell juridisk rettighet, gis det rom for stor grad av skjønn når vilkårene for spesialundervisning skal bestemmes (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) Det er elvens *utbytte* av den ordinære opplæringen som er avgjørende. Når utbyttet vurderes som ikke tilfredsstillende har eleven *spesielle behov og dermed rett til spesialundervisning*. Det er den enkelte skole og lærer som skjønsmessig skal vurdere hva som er tilfredsstillende utbytte eller ikke. Skjønnsbasert regulering av spesialundervisning er valgt for å forhindre at elevens vansker forstås og praktiseres ensidig som et individrelatert problem. I tråd med den systemorienterte tilnærmingen er hypotesen at bedre tilpasning i den ordinære opplæringen fører til at flere elever får utbytte av denne, og dermed ikke har behov for spesialundervisning.

I lys av drøftingene så langt i dette kapitlet gir denne skjønnsbaserte retten til

spesialundervisning grunn til bekymring. Hvis skolens virksomhet innrettes mot andre formål enn inkludering, og elever med spesielle behov oppfattes som å være til hinder for gode resultater på kunnskapstestene, vil en skjønnsbasert rett til spesialundervisning kunne resultere i en svekket rett til spesialundervisning. Skogen (2006, 2009) påpeker i denne sammenhengen at Kunnskapsløftet 2006 systematisk underkommunerer spesialundervisning som juridisk rettighet. Spesielt reagerer Skogen negativt på den sentral rapporten *Forskning om tilpasset opplæring* (Bachmann & Haug, 2006) som ble bestilt fra skolepolitisk hold, som oppfølging av den nye læreplanen. I denne rapporten omtales ikke spesialundervisningen som en individuell rettighet. Tvert i mot vises det til at det er spesialundervisningen, med en segregerende tradisjon, som utgjør kjerneutfordringen for endring i retning en inkluderende skole.

Som allerede nevnt har det i fagfeltet blitt reist kritiske spørsmål til om en ensidig systemorientert tilnærming til skolens virksomhet vil kunne ivareta elever med spesielle behov på en god nok måte (Alm Andreassen & Grut, 1995; Dyson & Millward, 1997; Flem 2000; Harbo, 2002; Kristiansen, 1995; Nordahl & Overland, 1997; OECD, 1994; Ogden 1999; Skidmore, 1996, 1999; Skogen, 2006, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2006; Stangvik; 1998; Stangvik et al., 1998; Tetler, 2000a). Spesielt vises det til grupper av mennesker som er født med handicap som varer livet ut. Det beskrives at dette er grupper av elever som vil ha behov for ekstra spesialpedagogiske ressurser og kompetanse, uavhengig av graden av tilpasning i den ordinære opplæringen. Ensidig systemorientering kan føre til en tildekking eller usynliggjøring av disse elevgruppene og deres spesielle behov. Det advares på dette grunnlaget mot å svekke den individuelt baserte retten til spesialundervisning. Mål om likeverd kan realiseres først når forskjellene aksepteres, også gjennom *ulik* behandling i form av rett til spesialundervisning. I et rettighetsperspektiv argumenteres det for at spesialundervisning ikke utgjør en barriere, men tvert i mot en *grunnleggende forutsetning* for at elever med spesielle behov skal delta som likeverdige innenfor et ordinært læringsfellesskap.

Med bakgrunn i et holistisk perspektiv vil det være naturlig å beholde spesialundervisningen som en individuell rettighet. For å kunne berettigg dette i et inkluderingsperspektiv vises det til "empowerment" som en grunnleggende forutsetning: Eleven og foreldrene skal bli hørt og meningsberettiget når tiltak skal utformes. Det er individets opplevelse av sin totale livssituasjon som er av betydning (Alm Andreassen & Grut 1995; Dalen, 2002; Nordahl &

Overland, 1997; Ogden, 1995, 1999; E.M. Skaalvik; 2004; Stangvik et al., 1998). Skaalvik og Skaalvik (2005, 2006) påpeker i denne sammenhengen at det har vært fokusert for lite på elevenes *opplevelse* av inkludering praktisert. De mener at opplevelseskriterier må utgjøre et selvstendig kriterium, eller kjennetegn på inkludering. Opplevelseskriterier defineres da til elevenes opplevelse av skolen i vid forstand, sosialt, emosjonelt og kognitivt. Det er elevenes opplevelse av å høre til og mestre, deres motivasjon, trivsel og trygghet – her og nå - og i stadig forandring, som viser hvor inkluderende skolen reelt er. Faglig læring og utvikling inngår i opplevelseskriteriene, men Skaalvik og Skaalvik presiserer at det kan være hensiktsmessig å skille ut opplevelse som et eget kriterium, mest for å markere at faglige prestasjoner og inkludering ikke står i motsetning til hverandre. Først og fremst er det elevenes subjektive opplevelser som er barometeret for i hvilken grad vi kan bestemme om en skole er inkluderende eller ikke.

Argumentet for å fjerne retten til spesialundervisning, eller i det minste å redusere omfanget spesialundervisning, er at skoler og lærere tvinges til å endre praksis i retning mål om en inkluderende skole. Drøftingene så langt viser at det er på tide å stille seg spørsmålet om ”tvang” er et egnet virkemiddel i et realiseringsperspektiv. For det første vil en nedbygging av det spesialpedagogiske støttesystemet utgjøre en trussel for likeverd som grunnleggende prinsipp i det norske utdanningssystemet. For det andre vil det være stor risiko forbundet med å redusere spesialundervisningen *før* vi kan slå fast at de nye praktiske løsningene for tilpasset opplæring i det ordinære er realisert. For det tredje representerer inkluderingsideologien krav om nye roller og praksis, slik at det er urealistisk å kreve at skolen og lærerne skal håndtere dette på egen hånd. Mye er prøvd, og belastningene på skoler og lærere har vært store (Lysberg & Uthus, 2004; Uthus, 2011). Hvis ressurser til spesialundervisningen reduseres i håp om å tvinge frem endring, vil dette kunne utgjøre store belastninger på både lærere og spesialpedagoger. For spesialpedagogene, som er fokuset i denne studien, kan situasjonen være at de ikke får praktisert til det beste for elever med spesielle behov. Hvis det er slik, kan vi anta at de opplever store utfordringer i arbeidet sitt.

Spesialpedagogens rolle og kompetanse

Så langt har gjennomgangen og analysen av de ytre betingelsene for spesialpedagogens arbeid vist at spesialpedagogene kan stå ovenfor store utfordringer relatert til avstanden mellom idealer og realiteter i dagens skole. Tradisjonell *segregert spesialundervisning* har som nevnt bakgrunn i den individsentrerte teoretiske forståelsen av spesielle behov; spesielle

behov forstås og tas på alvor i form av tilstrekkelige ressurser og kompetanse på individnivå. Spesialundervisningen har dermed hatt tradisjon for å være blitt sterkt spesialisert, og spesialpedagogen har vært ”spesialisten” som tar seg av elevene med spesielle behov (Dyson & Millward, 1997; Ellehammer Andersen & Lambert, 1977; Ogden, 1999; Stangvik, 1997). Bailey (1995) viser til at spesialpedagoger har mindre erfaring med omstrukturering av sin rolle enn lærere, og at det er grunn til å tro at de vil være utsatt for ekstra store utfordringer i arbeidet innenfor rammen av en inkluderende skole. I denne studien vil det være et mål å studere nærmere hvordan spesialpedagogene opplever overgangen, fra en mer individorientert- og til en mer fellesskapsorientert praksis.

I fagfeltet beskrives at mål om inkludering forutsetter at spesialpedagogens kompetanse skal omfatte *mer* enn spisskompetanse rettet mot ulike diagnoser og behov. Spesialpedagogens rolle skal angå mer enn elever med spesielle behov. Likeverdig deltakelse for alle elever forutsetter at lærere og spesialpedagoger utvikler et felles ansvar og en ”vi-holdning” til alle elever. Spesialundervisningen og den ordinære opplæringen må koordineres, både når det gjelder planlegging, praksis og etterarbeid. Inkluderende praksis skapes av lærere og spesialpedagoger som er en del av en større støttende og tverrfaglig samarbeidende kontekst. *Samarbeid* går dermed igjen som en nøkkelfaktor og en helt avgjørende forutsetning for inkluderende praksis og tilpasset opplæring (Ainscow, 1995; Clark et al., 1997; Dalen, 2002; Dyson & Millward, 1997; Emanuelsson, 1995; Meijer et al., 1997; Nordahl & Overland, 1997; Porter, 1997; Probst, 1998; E.M. Skaalvik & Fossen, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Stangvik, 1997; Udvari-Solner & Thousand, 1995; Ware, 1995; Zigmund & Baker, 1996).

Med mål om inkludering er det videre hensiktsmessig å skille mellom spesialundervisning og spesialpedagogiske praksis. Mens spesialundervisning er den opplæringen en elev får basert på en individuell juridisk rettighet, kan spesialpedagogisk praksis forstås som en styrking av skolens ordinære opplæring, der en spesialpedagog bidrar i samarbeid med lærere for å gi bedre tilpasning til alle elever innenfor rammen av en inkluderende skole. Denne formen for samarbeid og kompetanseutveksling vil kunne berike både lærernes og spesialpedagogenes profesjonelle utvikling og skape økt trygghet og optimisme i forhold til krav om endring og nye roller (Fullan, 1992; E.M. Skaalvik, 2004; Ware, 1995). Inkluderende praksis fordrer både samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger og samarbeid mellom spesialpedagoger og støttesystemet (Dalen, 2004a; Skogen, 2006)

I St.meld. nr. 54 (1989-90) fremheves betydningen av å utnytte ulike spesialpedagogiske spisskompetanse og ressurser i spesialpedagogiske team. Schultz, Hauge og Støre (2004) finner at spesialpedagoger opplever at teamet er viktig i forhold til å kvalitetssikre arbeidet deres. En slik organisering kan videre gi spesialpedagogene en sterkere og mer positiv yrkesidentitet, de kan få klarere føringer for egen rolle og praksisutforming på skolenivå. Samtidig kan spesialpedagogiske team internt ved skolene sørge for at skolene blir mindre avhengig av ekstern hjelp, og også bedre i stand til å utnytte slik hjelp. Fylling og Sandvin (1996) påpeker imidlertid at slike team også kan ha negative signaleffekter med tanke på en vedvarende ansvarsfraskrivelse hos lærere i det ordinære. Faren er at spesialpedagoger fortsatt blir overlatt det totale opplæringsansvaret for elever med spesielle behov.

I tråd med det systemorienterte perspektivet og føringer for en samarbeidende rolleutforming og praksis viser flere forskere til at det ikke bør skilles mellom spesialpedagogisk og allmennpedagogisk kompetanse. Med bakgrunn i en evaluering av svensk spesialundervisning mener Haug (2004) at spesialundervisning i en inkluderende skole ikke er prinsipielt forskjellig fra annen undervisning. Haug viser til at spesialundervisningen ikke fordrer *spesiell* kompetanse, men dreier seg om generell tilpasning (mindre grupper, lavere progresjon, økt konkretisering, annet lærestoff). Tankerekken synes å være at ved hjelp av tilpasset opplæring (les god *nok* allmennpedagogisk kompetanse) vil behovet for spesialpedagogisk kompetanse opphøre.

I lys av drøftingene i dette kapitlet, der det nye holistiske perspektivet er vektlagt, er det grunn til å stille kritiske spørsmålsteget ved en ensidig systemorientert definisjon av spesialpedagogisk kompetanse. Uavhengig av hvor godt elever med spesielle behov innlemmes i ordinære læringsfellesskap, vil mange av disse elevene like fullt ha behov for individorientert spesialpedagogisk kompetanse. Det finnes mange former for funksjonstap, lærevansker eller utviklingshemninger som fordrer en kompetanse som er prinsipielt forskjellig fra allmennpedagogisk kompetanse: Ikke prinsipielt forskjellig på den måten at den må skilles vekk fra det ordinære, men prinsipielt forskjellig i den forstand at det er snakk om elever som har behov for noe radikalt ”annerledes” for å kunne delta som likeverdige i det ordinære læringsfellesskapet. Nettopp fordi det er et mål å samle alle elever i den samme skolen, er behovet for spesialpedagogisk spisskompetanse knyttet til slike spesifikke opplæringsbehov stort. Flere fagfolk viser dessuten til et stort behov for økt klinisk spesialpedagogisk kunnskaps- og kompetansebase, og kompetanse på kompensering av

funksjonshemming, som for eksempel datamaskin, kalkulator, alternativ organisering og struktur for elever med atferdsproblemer (Dalen, 2004a; Skogen, 2006; E.M. Skaalvik, 2004). Skaalvik fremhever i tillegg et behov for økt kompetanse på å forstå hvordan elevene deltar som hele mennesker i læringsmiljøet. Det løftes frem at elever med spesielle behov, i kraft av sin forskjellighet og sine vansker, alltid vil stå ovenfor større utfordringer i skolen enn medelevene. Derfor blir det avgjørende at lærere og spesialpedagoger har kunnskap om hvordan læringsmiljøet virker inn på sosioemosjonelle og motivasjonelle prosesser i eleven, og hvordan dette eventuelt forebygger eller forsterker spesielle behov.

Oppsummering

Redegjørelsen så langt i dette kapitlet tyder på at spesialpedagoger i dagens skole står ovenfor uklare og motsetningsfylte rolleforventninger. På den ene siden er spesialpedagogene forpliktet på elevenes individuelle opplæringsbehov og – rettigheter. På den andre siden er de forpliktet på elevens rett til å ta del i og mestre innenfor det ordinære læringsfellesskapet. Mens føringer for tilpasset opplæring i et historisk perspektiv har hatt mål om optimale betingelser for elevenes læring og utvikling i et helhetlig perspektiv, kan det i dag se ut til at de samme føringene har utviklet seg til et ensidig mål om å heve kunnskapsnivået blant norske elever. Føringene for spesialundervisningen derimot har fortsatt bakgrunn i mål om en inkluderende skole. Styringsdokumentene viser konsekvent til betydningen av å utvikle et mer rommelig læringsfellesskap innenfor det ordinære læringsfellesskapet. Målet er å forebygge at spesielle behov oppstår og utvikler seg, for slik å redusere behovet for spesialundervisning. For å underbygge sammenhengen mellom tilpasning i det ordinære og behovet for spesialundervisning, er elevenes juridiske rettigheter utviklet til å være skjønnsbaserte. Hvorvidt elever skal ha rett til spesialundervisning skal bestemmes etter en vurdering av elevens utbytte i den ordinære opplæringskonteksten (Opplæringslova, § 5-1, 1998). Faren øker for at det er de rådende makt- og verdibarrierer som bestemmer realitetene i dagens skole.

Hvis det er et sprik mellom det som ideelt forventes av spesialpedagogene, og det de har muligheter til å innfri, vil dette utgjøre en belastning for dem i arbeidet. Da er det viktig å huske på at det er spesialpedagogene som har det daglige ansvaret for elever med spesielle behov. Hvis det i tillegg er slik at det råder en oppfatning blant skolens ansatte om at spesialpedagogikken ikke skiller seg vesentlig fra allmennpedagogikken, kan det vise seg at spesialpedagogene erfarer ikke å verdsettes for den jobben de gjør. Dette vil i tilfelle kunne utfordre dem på deres profesjonalitet og yrkesstolthet, og dermed deres trivsel og motivasjon i

arbeidet.

Utfordringene

Hvordan erfarer spesialpedagogene arbeidet hvis realitetene er at skoler ikke lykkes med å etablere inkluderende læringsmiljø? Hva sier forskning om hvordan spesialundervisning reelt praktiseres i norsk skole i dag, og hva forklarer utfordringene med å lykkes?

Status i forskningen

Som nevnt tidligere, at det er stor variasjon i skolers praksis når det gjelder inkludering og tilpasset opplæring generelt. Faktisk blir tilpasset opplæring helt bokstavelig forstått som mangfold og variasjon i arbeidsmåter, organiseringsmåter, tidsbruk og læremidler (Bachmann & Haug, 2006; Flem, 2000; Fylling, 1998; Grøgaard et al., 2004; Haug, 2003; Imsen, 2003; Langfeldt, 2005; Skråbrevik, 2001; E.M. Skaalvik, 2000; Solli, 2005; Solstad & Rønning, 2003; Tetler, 2000a, 2000b) Videre tyder forskning på at skolen ikke klarer å favne elever med de største problemene: Tilpasset opplæring synes vanskelig å realisere i praksis (Dalen, 2002, Emanuelsson, 1995; Finstad & Kvåle, 2003; Flem 2000; Haug, 1995, 1997, 2003, 2006; Imsen; 2003, 2004, Ogden, 1999; E.M. Skaalvik & Fossen, 1995; Stangvik, 1995, 1997). Det er den kollektivt orienterte undervisningen som dominerer. Læreren underviser med utgangspunkt i læreboka, der elevene kan kommentere og stille spørsmål. Tilpasning gis i form av at elever får individuell hjelp i individuelt arbeid. De arbeider stort sett med samme lærestoff, bare i ulikt tempo og dermed i ulik mengde. Lærestoffet varieres lite i innhold og vanskelighetsgrad, og opplæringen organiseres i liten grad i mindre grupper (Haug 2003; Imsen, 2003). Til tross for at nye forskrifter pålegger klasselærere ansvaret for det totale opplæringstilbudet for *alle* elever, blir ansvaret for elever med spesielle behov i realiteten overlatt til spesialpedagogene. Dermed oppleves heller ikke behovet for tilpasset opplæring så prekært. Det tegnes en ond sirkel, der manglende endring i det ene fører til manglende endring i det andre (Probst, 1998; Stangvik, 1997). I et slikt system, der roller holdes atskilt og beskyttes, kan spesialiseringen bli et mål i seg selv; alle ønsker å være god på sitt område. Risikoen ligger i ansvarsforflytning og ansvarsfraskrivelse, slik at ingen har ansvaret for elevens totale situasjon (Cederstrøm; 1994; Ogden, 1995; Porter, 1997).

Videre kan nyere forskning tyde på at spesialisert og segregert spesialpedagogisk praksis har vært gjeldende gjennom integreringsreformen, og er det fortsatt (Grøgaard et al., 2004; 1998;

Langfeldt, 2005; E.M. Skaalvik, 1998; Solli, 2005). Spesialpedagogen tar ansvar for elever med spesielle behov, både opplæringen de får innenfor den ordinære rammen og i segregerte tiltak. Når spesialundervisningen er integrert i det ordinære, skjer det på det ordinæres premisser og gjerne med bruk av assistent. En ensidig individualsentrert spesialpedagogisk praksis ser altså ut til å vedvare, til tross for en økende bevissthet om elevene har behov for at den spesialpedagogiske praksisen orienteres mot det ordinære læringsfellesskapet.

Samtidig viser forskningen til et praksismangfold i spesialundervisningen (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2004; Skogen, 2006). Variasjonene forklares med den skjønsmessige definisjonen av spesielle behov som følger av Opplæringslovas § 5-1 (1998) skaper store forskjeller mellom skoler, både når det gjelder *antall elever* som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, *organisering og bruk av spesialpedagogiske ressurser*. Det gis spesialundervisning både i spesialskoler og i ordinær skole. I den ordinære skolen gis også spesialundervisning innenfor den ordinære opplæringen, som tolærerundervisning, eller ved bruk av assistent, og i segregerte enetimer eller gruppetimer, på fast basis eller etter behov. Markussen et al. (2003) viser i denne sammenhengen til interessante funn, der organisering av spesialundervisning ikke er avgjørende for elevenes faglige og sosiale utvikling. Det avgjørende er *hvordan* opplæringen (les innhold, metoder, arbeidsformer) foregår i praksis, innenfor de ulike organisatoriske løsningene.

Når det gjelder ressurser til spesialundervisning har det vært vanlig å anta at mer ressurser til spesialundervisning gir økt omfang individrettede segregerte tiltak (Fylling, 1998). Fylling finner imidlertid i sin studie at ulik bruk av ressurser og ulik organisering ikke nødvendigvis gir ulikheter i innhold og arbeidsmåter i opplæringen. Faktisk gjenspeiles en ”omvendt praksis” der ressurser til spesialundervisning brukes fleksibelt og til tiltak som kommer flere elever til gode, mens ressurser fra skolens egen ramme brukes til individualiserte tiltak. Fyllings funn bekreftes av Grøgaard et al. (2004), som finner at noen skoler også gir spesialundervisning til elever *uten* enkeltvedtak. Videre viser Skråbrevik (2001) til funn som tyder på at økte ressurser til tilpasning innenfor den ordinære opplæringen ikke fører til færre elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, eller til mindre ressurser til spesialundervisning. Slik underbygges at det ikke lenger er interessant ensidig å studere omfang, ressurstildeling og organisering av spesialundervisningen. Det er ikke slik at kommuner og skoler som kan vise til færre ressurser til spesialundervisning, representerer mer inkluderende og tilpasset opplæring. Faktisk kan slike former for statistiske ”bevis” bli et mål i seg selv i de ulike

kommunene og skolene; ”jo mindre spesialundervisning jo mer tilpasset opplæring”. I realiteten kan altså kommuner og skoler skilte med lite ressurser til spesialundervisning mens den ordinære opplæringen fortsette som f r, med det resultatet at elever med spesielle behov ikke f r et forsvarlig opplæringstilbud, verken når det gjelder individuell læring og utvikling, eller behovet for å høre til og delta i fellesskapet (Fylling, 1998; Solli, 2005).

Det foreligger få studier av elevers utbytte av spesialundervisning i Norge. Forskningen har i hovedsak fokusert på omfang, organisering og arbeidsm te. De få studiene som har vurdert utbytte av spesialundervisning viser til motstridende funn, fra negativ eller ingen effekt (Haug, 1999; Nordahl & Overland, 1998), til begrenset effekt (Grøgaard et al., 2004, Markussen et al., 2003, Nordahl & Overland, 1998; E.M. Skaalvik, 2000) til positiv effekt (Markussen et al., 2003). Dette taler for å ta Bremnes og Fastings (2008) perspektiv på alvor: De viser til at vurdering av elevers utbytte av spesialundervisning er en tilnærmet umulighet, da denne er et individuelt anliggende i mye større grad enn den ordinære opplæringen. Utbytte kommer an på elevenes og foreldrenes perspektiv. Dette kommer frem i Opplæringslova av 1998, § 5-4 som påpeker at spesialundervisningen ”skal så langt som råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn”. I tillegg vil den ordinære opplæringssituasjonen til den enkelte elev ha betydning for elevens utbytte av spesialundervisningen. Det som er gode læringsbetingelser for en elev i ett klasserom, kan være betingelser som segregerer eller hemmer læring for en annen elev i det samme klasserommet, eller enda mer for en annen elev i et annet klasserom. Videre vil effektstudier kreve kontrollgrupper, med fokus på om eleven ville ha samme utbytte også *uten* spesialundervisning. Tatt i betraktning at den enkelte elev har unike behov og læreforutsetninger, vil slike studier være krevende og nærmest umulig å gjennomføre.

Elevene

Utfordringene med å omsette ideologi om inkludering i praksis er så langt forsøkt forklart med bakgrunn i mer overordnede forhold på samfunns- og skolenivå. Maktstruktur- og verdikonflikter viser deg å være bestemmende for føringene for skolens innhold og virksomhet, både innenfor den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen. Dette er tema som går igjen både i den skolepolitiske debatten, den faglige diskursen og i forskningen. Det færre ser ut til å være opptatt av, er om utfordringene også bør forstås i lys av de *individuelle forskjellene* som elevene representerer. Inkluderingsideologien har intet mindre enn hele elevmangfoldet som målgruppe. Kriteriet for om vi lykkes er altså satt til at absolutt

alle elever er samlet i ett og samme læringsfellesskap, og at hver og en av dem opplever å høre til og å mestre, lære og utvikle seg optimalt i fellesskapet, sosialt og faglig. Mer ambisiøs kan vel ikke en målsetting for en så omfattende virksomhet som skolen tenkes være.

Spørsmålet er hvordan spesialpedagogene, med ansvar for de svakeste elevene, erfarer denne målsettingen? I det videre vil jeg vise til noen studier og teorier som kan belyse dette nærmere.

Sosial sammenligningsteori

Teori om sosial sammenligning (Festinger, 1954) sier at hvis vi har et valg, vil vi forsvare vår selvoppfatning ved å sammenligne oss med andre som er lik oss selv. En hovedfag-studie (Fjellstad, 1993), der elever har tilgang til sosial sammenligning både i ordinær opplæring og i spesialklasse er interessant i denne sammenhengen. Til tross for de to ulike referansegruppene viser det seg at elevene konsekvent bruker spesialklassen som sammenligningsgruppe, uavhengig av hvilken situasjon eller hvilket miljø de befinner seg i. Det vises til at elevenes opplevelser i de to miljøene er svært ulike, og at dette i sin tur også har innflytelse på deres selvoppfatning. Elevene opplever spesialklassen som et trygt og beskyttet sted der de har positive vennskap og faglige mestringsopplevelser. I det ordinære tilbudet opplever de liten grad av sosial og faglig mestring og tilhørighet. Her mistrives de i større grad og er utrygge. Selv om de opplever en stemplingseffekt med å gå i spesialskolen, opplever de også det samme i det ordinære læringsfellesskapet; de blir eksponert for et skjult budskap om å være annerledes og ikke mestre det samme som de andre. Stangvik (1972) viser i sin studie, i likhet med Fjellstad, til at elever som går i spesialklasser har høyere akademisk selvoppfatning enn de integrerte elevene. I likhet med Fjellstad forklarer også Stangvik dette med sosial sammenligningsteori.

Referanserammeteori tar for seg sosial sammenligning når det gjelder akademiske evner (Marsh & Parker, 1984). Teorien har en hypotese om at elever sammenligner sin egen akademiske evne med sine jevnaldrende. Videre bruker elevene inntrykket fra denne sosiale sammenlikningen som basis for å forme sin egen akademiske selv vurdering.

Sammenligningens effekt på selv vurdering blir beskrevet som Big-Fish-Little-Pond-Effect (BFLPE), dvs. at det er bedre for elevens selv vurdering å oppfatte seg selv som en stor fisk i en liten dam (relativt flink i svak klasse) enn å oppfatte seg selv som en liten fisk i en stor dam (relativt svak i en flink klasse). Denne effekten utdyper utfordringene med å plassere elever med spesielle behov innenfor skolens ordinære opplæringstilbud. Marsh og Craven

(2000) viser til at forskning gir klar støtte for at elevers akademiske selvvrdering er vesentlig påvirket av hvor flinke de andre i klassen er.

Målet om en skole for alle har tradisjonelt blitt begrunnet med at akademisk svake elever blir stigmatisert når de plasseres i spesialklasser sammen med andre akademisk svake elever. Som kontrast til dette kan altså sosial sammenligningsteori og referanserammeteori begrunne segregerte opplæringstiltak: Akademisk svake elever vil ha høyere akademisk selvoppfatning når de er i gruppe med andre akademisk svake elever. Dermed vil disse teoriene utgjøre en viktig innvending mot å satse på full inkludering for absolutt alle elever.

Sosial bytteteori

Thibaut og Kelley (1959) og Homans (1961) har utarbeidet grunnlaget for sosial bytteteori. Teorien forklarer at de følelsene vi har i en sosial relasjon, positive eller negative, avhenger hva vi oppfatter er belønningene og kostnadene i relasjonen. Belønning forklares som alt som bidrar til å skape behag eller tilfredshet i samhandlingen, som for eksempel å bli møtt med vennlighet, få hjelp og støtte eller å bli bekreftet på meninger. Likeså oppfattes det å bli vurdert positivt av den andre som belønning. Kostnader forklares som utrygghet eller konflikt, eller at relasjonen utgjør en begrensing for å gjøre det vi helst vil. Hvis kostnadene i en relasjon klart overstiger belønningen vil motivasjonen for å opprettholde relasjonen svekkes eller opphøre.

Befring (2008) viser til bytteteori i sin redegjørelse for berikelsesperspektivet: Barn samhandler med barn som de har glede og nytte av å samhandle med. Han mener derfor at utfordringen i et inkluderingsperspektiv er å sørge for at elever med spesielle behov - i kraft av de variasjonene de representerer - fremstår som verdifulle og interessante for sine medelever. Det er altså ikke tilstrekkelig at elever med spesielle behov tildeles status som hjelpe- eller omsorgstrengende. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er *hva* eleven med spesielle behov representerer, som oppleves interessant og verdifullt for medelevene. Er det slik at positive bytterelasjoner lar seg etablere og vedlikeholdes uavhengig av graden av forskjeller som eleven med spesielle behov representerer?

Stensaasen og Sletta (1996) skiller i denne sammenhengen mellom indre og ytre belønning eller verdi. Mens indre belønning er knyttet til det positive i *relasjonen* til den andre og

samhandlingen i seg selv, er ytre belønning knyttet til at relasjonen gir en *fordel*. Samhandlingen vil i det siste tilfellet være et middel for å oppnå noe som ligger utenfor selve relasjonen. En studie utført av Sletta (1985) viser at elever i skolen velger medelever både basert på indre- og ytre belønning. De kan for eksempel foretrekke å være i gruppe med venner. I tillegg kan de velge å samhandle med medelever som de vurderer som faglig sterke, og som kan være til hjelp for å mestre oppgaven de står ovenfor. Dermed er det viktig å holde oppe utfordringene med berikelsesperspektivet, slik legges til grunn for inkluderingsideologien. Det er ikke sikkert at det enkelt lar seg gjøre å legge til rette for at elever med spesielle behov, i kraft av sin forskjellighet, oppleves verdifulle å samhandle med.

Jenkinson (1997) viser til at vennskap bygger på spontanitet mellom mennesker som deler mål, interesser, verdier og måter å betrakte verden på. Hun refererer til nedslående resultater fra forskning omkring sosialt utbytte av inkludering, og stiller seg kritisk til om inkludering kan sikre alle elever ekte vennskap og tilhørighet. Monica Dalen er inne på det samme når hun beskriver at inkluderingsideologien har en grense; ”Vi kan vedta å bygge hus for utviklingshemmede i vanlige nabolag, men vi kan ikke vedta at naboen skal bli din venn.» (Dalen, 1998, s. 4). Spørsmålet er om vi med inkluderingsideologien ønsker å hjelpe elevene til et ”normalt” liv, definert ut fra våre idealer og normalitetskriterier, heller enn ut fra elevenes egne erfaringer og om situasjonen er tilfredsstillende for dem på deres egne premisser (Dalen, 2002; Jenkinson, 1997; Söder, 1997). Fallgraven ligger i at vi undervurderer relasjonene mellom elever med funksjonshemninger, og relasjonen mellom elev og voksen/lærer. Forskning viser til at elever opplever både ensomhet og isolering innenfor den ordinære skolen. (Dalen, 1998, 2002; Flem & Keller, 2000; Muren, 2001).

Det spesialpedagogiske dilemma

Relatert til målet om en inkluderende skole omtales ofte spesialundervisningen som et dilemma (Fylling, 1998; Tetler, 2000a). Fylling beskriver dette dilemmaet som et «Janus-ansikt». Janus var guden med to ansikter, ett som skuet fremover mot det gode, og et som så bakover på det vonde: På den ene siden er spesialundervisning ment godt, som et nødvendig tiltak for å sikre nødvendig individuell tilpasning og likeverdig tilbud. På den andre siden kan spesialundervisning bli vondt, på den måten at det kan innebære sortering, utestenging og stigmatisering. Det spesialpedagogiske dilemma består på denne måten av å oppnå en balanse mellom hensynet til den enkelte elevs individuelle behov og hensynet til elevenes behov for å

ta del i et fellesskap. Et sentralt spørsmål for denne studien blir dermed hvordan spesialpedagoger erfarer det beskrevne dilemmaet som oppstår i spenningsfeltet mellom hensynet til individet på den ene siden og individet som en del av fellesskapet på den andre siden.

Hvis det er slik at ordinære læringsmiljø fortsatt er innrettet mot gjennomsnittet i elevgruppen, øker sjansen for at elever med spesielle behov oppleves som forstyrrende og problematisk i skolen i dag. I denne situasjonen kan det oppstå et behov hos spesialpedagogen for å beskytte elevene med spesielle behov. Behovet for å beskytte springer i utgangspunktet ut fra et oppriktig ønske om elevens beste. Problemet er at dette behovet kan skape et tett, nesten symbiotisk forhold mellom de to, som ikke blir til det beste for eleven (Dyson & Milward, 1997; Ellehammer Andersen & Lambert, 1977). Ferguson, Meyer, Jeanchild og Juniper (1992) beskriver dette symbiotiske forholdet med uttrykket "bubble kid": Voksenstøtten danner en usynlig boble utenpå eleven, slik at han blir isolert og utilgjengelig for kontakt med andre. Fordi eleven beskyttes og isoleres vil han aldri kunne oppnå status som likeverdig deltaker i fellesskapet. Beskyttelse kan i verste fall forsterke elevenes handikap.

Hvis den ordinære opplæringen ikke er endret tilstrekkelig til at elever med spesielle behov ivaretas på en forsvarlig måte der, kan det være vanskelig for spesialpedagoger å gå ut av en beskytterrolle. På den ene siden betyr dette at de ikke innfrir krav om en fellesskapsorientert praksis. På den andre siden gjør de likevel det de oppfatter som mest hensiktsmessig under de gitte betingelsene. Over tid kan vi anta at dette er forhold som utgjør belastninger i arbeidet for spesialpedagogene.

Oppsummering

Gjennomgangen i dette avsnittet illustrerer at spesialpedagoger kan stå ovenfor mange og sammensatte utfordringer i arbeidet innenfor rammen av en inkluderende skole. Utfordringene har så langt få svar. Spørsmålene er derimot mange. Forskning viser at tradisjonell rolleutforming og praksis vedvarer, både for lærere og spesialpedagoger. Dessuten kan det se ut som vi har begrenset innsikt i spesialundervisningen slik den praktiseres i skolen i dag. Variasjonene i organisering og ressursbruk er store, og effektstudier er i seg selv utfordrende og vanskelig å basere seg på. Vi vet ikke om skoler som kan vise til mindre ressurser til spesialundervisning betyr at disse lykkes med å gi bedre opplæring for elever med spesielle behov i skolens ordinære tilbud. Stilt opp mot en utvikling der ansatte i skolen forpliktet på

kunnskapstester og målbare resultater på disse, kan en skjønsmessig definisjon av retten til spesialundervisning være problematisk. Hvordan har de det egentlig, elevene med spesielle behov i skolen i dag? Hvilke betingelser har spesialpedagogene for å praktisere spesialpedagogikken til det beste for elever med spesielle behov?

Hvis det er slik at spesialpedagogene fortsatt har ansvar for elever med spesielle behov og praktiserer en tradisjonell individsentrert spesialpedagogisk praksis, så er det god grunn til å undersøke *hvorfor* det er slik. Gjennomgangen i dette kapitlet har vist at en valgt beskytterrolle for spesialpedagogene kan ha helt andre forklaringer enn det som er å finne i spesialpedagogene selv. Teori om sosial sammenligning (Festinger, 1954; Marsh & Parker, 1984) og sosial bytteteori (Thibaut & Kelley, 1959; Homans, 1961) kan utgjøre viktig bakgrunnskunnskap og hjelp til å forstå de utfordringene som spesialpedagoger i dagens skole kan stå ovenfor. Likeså vil metaforen om «janus-ansiktet» (Fylling, 1998) og «bubble-kid» (Ferguson et al., 1992) utgjøre viktig innsikt om kan hjelpe oss å fokusere på bakgrunnen for spesialpedagogenes rolleutforming og praksis, og deres opplevelser i arbeidet.

Avsluttende kommentar

I denne studien rettes søkelyset mot spesialpedagogikken og spesialpedagogens rollehåndtering i en inkluderende skole. Begrepsavklaringene viser at en studie med fokus på spesialpedagogene ikke kan isoleres fra, eller utelukke et fokus på skolens ordinære opplæring. Spesialpedagogens rollutforming og praksis i dagens skole er nært knyttet til både mål om inkludering, det pedagogiske prinsippet om tilpasset opplæring, til spesialpedagogisk praksis i en skole for alle og til spesialundervisning som en individuell juridisk rettighet.

Drøftingene i denne første delen av teorikapitlet tar utgangspunkt i det holistiske perspektivet innenfor spesialpedagogikken, der spesielle behov forklares som en kombinasjon av faktorer på individ- og systemnivå (Skidmore, 1996, 1999). Perspektivet gir klare signaler for spesialpedagogens rolle og praksis i en inkluderende skole: Den må utøves både mot individet og mot det systemet individet er en del av:

1. Tilpasset opplæring må realiseres, slik at skolen rommer elevmangfoldet innenfor skolens ordinære opplæring og ikke skaper spesielle behov (systemperspektiv).
2. Spesialundervisning i form av ekstra ressurser og spesialpedagogisk kompetanse må

inngå som en naturlig del av et tilpasset læringsmiljø, slik at elever med spesielle behov får et likeverdig opplæringstilbud (individperspektiv).

Spesialundervisning har hatt tradisjon for å være et individorientert tiltak, med hensikt å gi elever med spesielle behov en optimal pedagogisk differensiert opplæring. Noen elever har varige og vesentlige spesielle behov: De trenger spesialpedagogisk kompetanse og spesialpedagogiske ressurser direkte rettet mot seg. Samtidig har spesialundervisning blitt skolens svar på problemet med å håndtere det mangfoldet som elevene representerer. På den måten har ikke spesialundervisningen bare dekket elevenes behov, men kanskje like mye skolens behov. Så lenge spesialundervisningen tar seg av elever med spesielle behov, kan lærere konsentrere seg om en mer ensartet gruppe elever i skolens ordinære opplæring.

Hvordan forhindre at spesielle behov oppstår og utvikles som et resultat av praksis i skolens ordinære opplæring? Hvordan få til at elever med spesielle behov tar del som likeverdige medlemmer i fellesskapet? Dette er spørsmål som danner bakgrunn for føringene for systemorientert spesialundervisning: Målet er å endre systemet, eller skolens ordinære opplæringstilbud, slik at elevmangfoldet rommes der, og at omfanget spesialundervisning reduseres (NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). Systemfokuset er altså nødvendig og viktig. Problemet, slik det er belyst i det foregående, er at systemfokuset alene ikke er tilstrekkelig som grunnlag for å gi elever med spesielle behov forsvarlige opplæringstilbud. Utfordringen, slik det går frem i det holistiske perspektivet er å anerkjenne individ- og systemperspektivet som *like viktige perspektiver*. Perspektivene er ikke motstridende eller konkurrerende med hverandre. Selv om mange forskere påpeker dette, gis det systemorienterte perspektivet likevel ofte et positivt fortegn - og det individorienterte et negativt, slik som for eksempel hos Bachmann og Haug (2006). Noen fagfolk, bl.a. representanter for Kvalitetsutvalget og NOU 2003:16 *I første rekke*, går så langt at de argumenterer for et *ensidig systemperspektiv* (å avvikle spesialundervisning som en individuell rettighet). Dette er bekymringsfullt av to særlige grunner.

For det første er ensidig systemorienterte føringer for spesialundervisningen bekymringsfullt fordi det nå over mange tiår har vist seg at tilpasset opplæring i skolens ordinære tilbud ikke er enkelt å få til i praksis. Scenariet kan vise seg å være at det spesialpedagogiske opplæringstilbudet for elever med spesielle behov er svekket, *før* disse elevene har gode nok vilkår for å ta del og mestre i den ordinære opplæringen. For spesialpedagogene kan

situasjonen da utgjøre et nærmest umulig dilemma: Da vil de ikke kunne sørge for opplæringen til disse elevene på en forsvarlig måte, verken i et individperspektiv, eller i et systemperspektiv. For det andre er ensidig systemorienterte føringer bekymringsfullt på den måten at idealet om inkludering har en generell svekket oppslutning i samfunnet og i politikken. Med innføringen av den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2006 er det et sentralt mål at kunnskapsnivået blant elever i norsk skole skal økes. Kunnskapstester er innført og rektorer og lærere blir gjort ansvarlig for testresultatene. Individualiseringstendensen er gjennomgående, mens fokuset på læringsfellesskapet er svekket (Bachmann & Haug, 2006; Dale, Wærness & Lindvig, 2005; E.M. Skaalvik, 2004). Stilt opp mot en slik utvikling kan de samtidige systemorienterte føringene for spesialundervisningen, med implisitt mål om mindre omfang spesialundervisning, vise seg å få fatale konsekvenser: Konsekvensen kan være at elever med spesielle behov ikke lenger har forsvarlige opplæringstilbud. Hvordan blir dette for spesialpedagogene? Hvordan vil en slik utvikling påvirke spesialpedagogenes arbeidsforhold, deres motivasjon, trivsel og belastninger?

En overordnet hypotese for denne studien er at avstanden mellom idealer og realiteter utgjør utfordrende dilemmaer for spesialpedagogene. De står ovenfor krav om å innrette sin rolle og praksis mot det ordinære læringsfellesskapet. Samtidig er ikke nødvendigvis betingelsene for å innlemme elever med spesielle behov i det ordinære tilstede. Spesialpedagogenes dilemma i denne situasjonen er at de ikke enkelt kan forlate sine tradisjonelle roller *før* det ordinære læringsfellesskapet rommer elevene med spesielle behov. Ennå er det sannsynligvis spesialpedagogene som er sterkest forpliktet på denne elevgruppen, og på deres mestringsopplevelser, trivsel og selvverd. Hvis disse elevene utgjør en nedprioritert gruppe elever, og kanskje til og med oppleves som en byrde av skolens ansatte, kan vi anta at spesialpedagogene opplever store belastninger i sin arbeidshverdag.

Som nevnt innledningsvis i denne studien etterlyses studier som undersøker nærmere erfaringene hos de som jobber i skolen (Bachmann & Haug, 2006; Bjørnsrud, 1999; Emanuelsson et al., 2001; Haug, 1995; Ogdén, 1999; Stangvik, 1997; Stangvik, Rønbeck & Simonsen, 1998; Söder, 1997; Zigmond & Baker, 1997). I denne sammenhengen er det viktig å huske på at spesialpedagogene er de som tross alt befinner seg nærmest elevene med spesielle behov i skolehverdagen. Det er de som erfarer utfordringene, både utfordringene som følger av de faktiske forskjellene i behov og læreforutsetninger som disse elevene representerer, og utfordringene som ligger i de ytre betingelsene for at disse skal ha gode

opplæringstilbud. Utgangspunktet for den empiriske undersøkelsen i denne studien vil med dette være å fokusere på spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser, og ta deres perspektiv.

DEL 2. DE INDRE PROSESSENE: SPESIALPEDAGOGENE

Med mål om å forstå spesialpedagogers erfaringer og opplevelser i arbeidet i dagens skole, vil det være behov for teorier som kan belyse deres *indre kognitive og emosjonelle prosesser*. En sentral hypotese som er utledet av del 1 i dette kapittelet er at spesialpedagoger i skolen i dag kan stå ovenfor til dels store utfordringer i arbeidet sitt. Det er grunn til å anta at utfordringene har bakgrunn i en vedvarende avstand mellom idealer og realiteter i en inkluderende skole. Teorier som kan belyse dette spenningsfeltet mellom idealer og realiteter vil være nyttige.

Spesialpedagogene står ovenfor ulike forventninger i arbeidet, både forventninger de har til seg selv og forventninger de opplever at andre har til dem. Disse forventningene vil gi viktig bakgrunnsforståelse for hvordan de erfarer og opplever det arbeidet de *faktisk* utfører. Enkelt sagt kan vi anta at om det er samsvar mellom forventninger til rolleutforming og praksis og det de praktiserer, vil spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer være av positiv valør. Hvis de praktiserer i strid med forventningene, kan vi motsatt anta at deres opplevelser og erfaringer er av negativ valør. Teori om sosiale roller og forventninger er valgt for å belyse dette (Merton, 1957).

Videre vil teori som kan belyse spesialpedagogenes selvoppfatning og motivasjon stå sentralt. Banduras teorier om human agency og mestringsforventning er derfor valgt som analyseredskap (Bandura, 1997, 2006). Teori om human agency omhandler behovet for selvbestemmelse, og kan bidra til å forstå spesialpedagogens erfaringer når det gjelder målet om inkludering og balansen mellom samarbeid og selvstendig arbeid. I lærerforskningen har lærernes mestringsforventninger fått økende oppmerksomhet den senere tiden (Skaalvik & Skaalvik, 2007b). Når lærere har tro på egen evne til å organisere og gjennomføre aktiviteter, og nå oppsatte mål for elevene, trives de bedre, er mer motiverte, arbeider hardere og er mer utholdende. Teori og forskning om mestringsforventning fremstår på dette grunnlaget som et interessant analyseredskap i denne studien: Har spesialpedagogenes forventninger om mestring i sitt arbeid? Hva forklarer deres mestringsforventninger eller mangel på denne?

Hvordan kan deres mestringsforventninger styrkes og bidra til at de får økt trivsel og motivasjon i arbeidet?

Videre er det interessant å benytte teorier som belyser at spesialpedagogenes arbeid er nært forbundet med *verdier*. På den ene siden representerer føringene om inkludering bestemte verdier; verdier som de er pålagt å representere i arbeidet. På den andre siden har spesialpedagogene med seg egne verdier som setter standarder for arbeidet og avgjør hva de er opptatt av. Hvis det er samsvar mellom de profesjonelle verdiene og de personlige verdiene, kan vi anta at de erfarer og opplever arbeidet positivt. Motsatt, ved mangel på verdisamsvar kan arbeidet antas å oppleves utfordrende. Betydningen av verdier belyses ved hjelp av teori om verdier (Wigfield & Eccels, 1992), teori om verdisamsvar; kontekstuell konsonans og dissonans (Rosenberg, 1977, 1979), og kognitiv konsonans og dissonans (Festinger, 1957).

Rolleteori

Spesialpedagoger befinner seg i en sosial rolle. Med sosial rolle menes en persons sosiale posisjon, relatert til andre personer innenfor samme sosiale system. Inkludert i rollebegrepet ligger at det knyttes forventninger til personen fra andre personer. Merton (1957) beskriver at de forventningene som ulike grupper har til en person utgjør personens rollesett. I følge Merton er alle sosiale systemer komplekse, også de som gir inntrykk av å være enkle. Dette gjelder for skolen. Spesialpedagogenes sosiale rolle utgjør ikke én rolle med én forventning knyttet til seg, men derimot *ett sett av roller, der det for hver enkelt av rollene knytter seg ulike forventninger til deres atferd*. Mens spesialpedagogene for eksempel har én rolle ovenfor elever, har de en annen rolle ovenfor sine kolleger. Vi kan lett forestille oss at det kan knytte seg forskjellige, og også motsetningsfylte forventninger til spesialpedagogene sett fra et elevperspektiv og et kollegaperspektiv. For eksempel, i lys av forskning som viser til økende tidspress i læreryrket (Skaalvik & Skaalvik, 2009a), kan vi tenke oss at allmennlærere kan forvente at spesialpedagoger tar ansvar for elevene med spesielle behov. Kanskje noen lærere til og med forventer at spesialpedagoger skal gi elever med spesielle behov spesialundervisning utenfor den ordinære opplæringen. Dette kan komme til å stå i motsetning til de behovene elevene har for å ta del i fellesskapet. Ulike forventninger fra lærere og elever vil da føre til at spesialpedagogene befinner seg i et *konfliktfylt rollesett*.

Spesialpedagogenes rollesett kan altså studeres ut fra forventninger fra flere andre. For eksempel kan også foreldre, skolens rektor, andre i skolens ledelse og samarbeidspartnere i det spesialpedagogiske støtteapparatet ha ulike forventninger til spesialpedagogens rolle. Videre kan spesialpedagogene stå ovenfor forventninger som er nedfelt i styringsdokumenter, både kommunalt og nasjonalt.

Det er ikke bare spesialpedagogene som har sine rollesett. Medlemmene i spesialpedagogenes rollesett står også i *sine* rollesett, med andre medlemmer og andre forventninger rettet mot seg. Derfor vil medlemmene i spesialpedagogens rollesett ha forventninger til spesialpedagogen som kan forklares med bakgrunn i deres rollesett. Rektors forventninger til spesialpedagogen kan for eksempel ha bakgrunn i forventninger fra nasjonalt eller kommunalt hold, om å redusere omfanget spesialundervisning. Dette kan føre til at rektor forventer av spesialpedagogene at de skal ha ansvar for flere elever med spesielle behov uten å måtte ta i bruk flere spesialpedagogiske ressurser. På den måten kan rektor oppnå økt status fra sentrale medlemmer i *sitt* rollesett.

I del 1 av dette teorikapittelet ble det drøftet hvordan føringene for spesialpedagogens rolle i dagens skole fremstår både uklare og motsetningsfylte. Det er dermed sannsynlig at spesialpedagoger har ulike forventninger rettet mot seg. De ulike medlemmene i spesialpedagogenes rollesett kan i sum representere ulike meninger, verdier og interesser. Slik kan spesialpedagogene bli subjekter for motsetningsfylte og uforenelige rolleforventninger. Spørsmålet er i følge Merton (1957) *hvor stor* ustabilitet forventningene i rollesettet i sum representerer. Merton viser til at jo større ustabilitet, jo mer avgjørende er det å identifisere og få innblikk i de sosiale mekanismene som skaper denne ustabiliteten. Bare på denne måten kan forventningene artikuleres. Artikulerte forventninger reduserer i følge Merton opplevelsen av konflikt hos den som befinner seg i den sosiale rollen.

Ulike sosiale mekanismer avgjør grad av stabilitet i rolleforventningene til spesialpedagogen:

1. Hvis spesialpedagogene opplever å ha høy status i sin rolle, vil de ha høyere tålegrense for ulike forventninger fra medlemmene i rollesettet. Likevel er det slik at de vil være sårbare ovenfor medlemmer i rollesettet som har forventninger som truer deres egne profesjonelle standarder. Spesielt sårbare vil spesialpedagogene

være hvis de står ovenfor motsetningsfylte forventninger fra noen i rollesettet som har høyere status enn de selv, og som i tillegg er sterkt involvert i arbeidet deres.

2. Medlemmene i spesialpedagogenes rollesett har ulik innflytelse når det gjelder å påvirke spesialpedagogenes rolle og praksis. Derfor kan det utvikles maktkoalisjoner blant medlemmene i rollesettet, som øker ustabiliteten i forventningene som rettes mot spesialpedagogene. Det kan for eksempel være slik at foreldre krever at ressurser til spesialundervisning skal komme barnet deres til gode i enetimer, mens det fra nasjonalt hold forventes at spesialundervisningen skal integreres inn i det ordinære tilbudet. Hvis rektor i sitt rollesett er forpliktet sterkt på de nasjonale føringene, kan det oppstå en maktkoalisjon. Rektor, med nasjonale føringer i ryggen, har større innflytelse til å bestemme, enn det foreldre har. Denne situasjonen kan naturlig nok oppleves utfordrende for spesialpedagogene. Samtidig viser Merton (1957) til at motsetningsfylte forventninger kan gi opplevelse av økt autonomi og frihet til selv å bestemme utforming av egen rolle. Hvis spesialpedagogene har mulighet til det, kan de altså i en slik situasjon gjøre det de selv mener blir best for elevene.
3. Spesialpedagogenes nærhet til, eller samarbeid med de ulike medlemmene i rollesettet varierer i hyppighet og omfang. Generelt vil det være slik at jo lenger et medlem befinner seg ut av skolen, jo mindre interaksjon med spesialpedagogene og jo mindre mulighet til å kontrollere deres praksis. I denne situasjonen kan spesialpedagogene praktisere på tvers av forventninger nedfelt i styringsdokumenter, uten at de nødvendigvis opplever ubehag eller stress. Inntil noen eventuelt kontrollerer hva de gjør kan de praktisere det de selv tror på, og ikke det som myndighetene har bestemt. I følge Merton (1957) finnes en optimal sone av kontroll, der det er balanse mellom autonomi og gitte standarder for praksis.
4. Spesialpedagogene som gruppe vil oppleve gjensidig støtte fordi de befinner seg i samme type rollesett. Fordi de erfarer noenlunde de samme motsetningsfylte forventningene fra medlemmene i rollesettet, trenger de ikke å oppleve at utfordringene er noe de må håndtere privat. Likevel, hvis spesialpedagogene

praktiserer isolert fra andre spesialpedagoger, blir de i realiteten stående alene med utfordringene.

5. I utgangspunktet vil det være slik at jo høyere samsvar i rolleforventningene, jo mer stabilitet i spesialpedagogens rollesett, jo lettere vil det være for spesialpedagogene å mestre rollen. Hvis det er lavt samsvar i rolleforventningene må spesialpedagogene selv definere hvordan de skal utforme sine roller. Ved mangel på samsvar i rolleforventningene kan spesialpedagogene tildeles en rolle som «tertius gaudens», dvs. at de blir oppfattet som å være en tredje part som drar fordeler av konflikten mellom to andre parter. For eksempel hvis rektor mener elever med spesielle behov skal få spesialundervisning innenfor den ordinære opplæringen, mens klasselærere ønsker elevene ut, blir spesialpedagogen den tredje part som kan oppfattes å stå friere til å gjøre som han eller hun selv vil. Videre kan det i følge Merton utvikles en holdning til den som drar fordel av konflikten, om at vedkommende også er den som er ansvarlig for å rydde opp. Spesialpedagoger kan på dette grunnlaget altså bli tillagt stort ansvar for opplæringstilbudet til elever med spesielle behov. Merton advarer mot en slik ansvarliggjøring som følge av ustabile rolleforventninger. Teorien belyser at alle parter i rollesettet er ansvarlig for å ta de motstridende forventningene opp til diskusjon og bidra til å etablere høyere konsensus i sine felles forventninger.
6. Hvis en eller flere medlemmer i rollesettet forsvinner, kan dette skape økt konsensus i rolleforventningene for spesialpedagogene. Eksempelvis kan vi forestille oss at en rektor med manglende interesse eller vilje til å prioritere spesialundervisningen ved en skole slutter. For spesialpedagogene gir dette håp om økt konsensus i rolleforventninger. Problemet i denne sammenhengen er i følge Merton (1957) at sosiale strukturer sjelden endres. Det kommer alltid en ny rektor. Håpet for spesialpedagogen ligger da i at den nye rektorens rolleforventninger samsvarer bedre med de andre medlemmenes forventninger. Dette vil igjen avhenge av hvilke forventninger rektor er forpliktet på i sitt rollesett.

Oppsummering

I denne studien er det et mål å forstå spesialpedagogers erfaringer og opplevelser i arbeidet innenfor rammen av en inkluderende skole. Som presentasjonen i teorikapittelets del 1 viste,

ser det ut til at forventningene til spesialpedagogers rolle i skolen i dag er både uklare og motsetningsfylte. Slik vil Mertons rolleteori (1957) kunne bidra til å belyse spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser som følger av ulike forventninger til egen rolle og praksis. Hvilke ulike roller innehar spesialpedagogene, og hvilke forventninger knyttes til disse rollene? Har de en felles forventning rettet mot seg om å utøve og praktisere den spesialpedagogiske rollen innenfor skolens ordinære opplæring? Eller spriker forventningene, slik at noen ønsker at de skal utforme sin rolle i segregerte tiltak? Opplever spesialpedagogene da frihet til å praktisere slik de selv mener er riktig? Hvilken status opplever spesialpedagogene å ha ved sine skoler? Opplever de sterkest forpliktelse mot elevene, som er de er i posisjon nærmest og mest involvert i i arbeidet sitt? Og hva da, hvis rektors forventninger til dem ikke samsvarer med det de mener blir best for elevene? Hvordan opplever spesialpedagogene at forventninger fra lærere og rektorer blir påvirket av forventninger som disse har rettet mot seg, i *sine* rollesett? Hvis det er slik at spesialpedagogene som skal intervjues i denne studien opplever motstridende forventninger, vil Mertons teori kunne være til hjelp i forhold til å få klarhet i rollesettet til spesialpedagogene. Teorien vil også belyse forhold som kan bidra til å redusere spesialpedagogenes opplevelse av konflikt i rollesettet.

Sosialkognitiv teori og human agency

Sosialkognitiv teori er utviklet av Albert Bandura og hans medarbeidere (Bandura, 1997). Teorien vektlegger at mennesket har evne til og er motivert for å ta styring over eget liv. Slik bringer Bandura inn begrepet «human agency» som et nøkkelbegrep i teorien. Begrepet viser til at mennesket har potensiale til å være agent i eget liv. Å være agent i eget liv innebærer i følge Bandura (1997, 2006) at vi har tro på egen evne til å oppnå ønskede effekter av egne handlinger. I dette ligger at vi har vilje og evne til selvkontroll og intensjonale handlinger: Vi er ikke bare produkter av sosiale systemer, men også produsenter av disse systemene. De kognitive ressursene vektlegges. Ikke bare setter vi oss mål, vi vurderer også hva som skal til, og vår egen mulighet til å nå målet. Implisitt i dette ligger en evne til å planlegge, strukturere og gjennomføre et arbeid, overvåke og reflektere over arbeidsprosessen og vurdere resultatet. På denne måten er vi i stand til å orientere oss mot nye mål, tåle at prosessen innebærer prøving og feiling og være åpen for å søke hjelp.

Innenfor denne studien kan teori om human agency (Bandura, 1997, 2006) være interessant med tanke på å belyse spesialpedagogenes evne, vilje eller mulighet for å utforme sin rolle og

praksis selvstendig, slik de mener er best for elevene med spesielle behov. Bygger arbeidsforholdene deres innenfor rammen av en inkluderende skole opp om dette agentperspektivet? I del 1 i dette kapittelet gikk det fram at det er flere forhold som kan begrense en slik handlefrihet for spesialpedagogene. Makt- og verdibarrierer i endringsprosessen i retning en inkluderende skole ble bl.a. beskrevet som betingelser som kan ramme inn og begrense spesialpedagogenes muligheter til å bestemme tiltak, metoder og innhold for opplæringen til elever med spesielle behov. Hvis det ordinære læringsmiljøet bærer preg av en ensidig prestasjonsorientering, kan for eksempel spesialpedagogene erfare at en elev med omfattende lærevansker faller utenfor. Spørsmålet er om spesialpedagogene da vil ha mulighet til å påvirke situasjonen til det bedre for eleven. Videre har vi sett at samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger vektlegges som en av de mest sentrale forutsetningene for inkludering. Hvis spesialpedagogene pålegges utstrakt samarbeid med lærere, vil de da oppleve at de har for lite selvbestemmelse i arbeidet?

Mestringsforventning

«Self-efficacy» er det andre nøkkelbegrepet i Banduras teori (1986; 1997). Bandura forklarer begrepet som “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s. 3). Begrepet viser altså til vår evne til å bedømme hvorvidt vi er i stand til å planlegge og gjennomføre handlinger som skal til for å lykkes med bestemte oppgaver.

Banduras teori om mestringsforventning er nært knyttet opp til det mer omfattende forskningskonseptet *selvoppfatning*. Selvoppfatning brukes som en fellesbetegnelse på hvordan vi ser på oss selv (Bong & E.M. Skaalvik, 2003). Når Bong og Skaalvik definerer begrepet selvoppfatning skiller de mellom selvoppfatning som en vurdering av oss selv, og som en forventning til oss selv. Begrepene viser til to ulike måter å beskrive selvoppfatning på, og gjenspeiles i to forskjellige forskningstradisjoner. Vurderingstradisjonen vektlegger generelle selvvurderinger og emosjoner knyttet til disse. Forventningstradisjonen, som Bandura tilhører, har sitt tyngdepunkt på det kognitive området. Mens selvvurderinger holder seg relativt stabile, vil forventning om mestring variere, alt etter hva som skal mestres og situasjonen det skal mestres i. Dermed er også forventning om mestring lettere å endre enn selvvurderinger.

Bandura (1997) forklarer altså at mestringsforventning er spesifikt knyttet til ulike utfordringer, aktiviteter og situasjoner. Mestringsforventning er dermed ikke en generell bedømmelse av egne evner. Stilt overfor en utfordring i en gitt aktivitet og i en gitt situasjon, vil manglende tro på å lykkes føre til at vi reduserer innsatsen, gir opp eller unngår aktiviteten og situasjonen. Motsatt vil tro på egen kapasitet til å lykkes føre til økt engasjement, innsats og utholdenhet. Forventning om mestring påvirker dermed hvordan vi føler, tenker, motiverer seg selv, tar valg og handler (Bandura, 1994, 2006; Pajares & Miller, 1995; Pajares, 1997).

Når det gjelder forskningen på læreres mestringsforventninger har denne pågått, i hovedsak i USA, siden midten av 70-tallet. I norsk utdanningsforskning har Skaalvik og Skaalvik (2007a, 2007b) tatt i bruk konseptet. Når Skaalvik og Skaalvik (2007b) definerer begrepet viser de til Banduras teori og relaterer mestringsforventninger til elevene og *målene* for opplæringen: «Lærernes tro på egen evne til å organisere og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å nå oppsatte mål, både faglige og sosiale mål» (s. 52). Forskningen viser at mestringsforventning har stor betydning for lærernes mestring av arbeidet og for elevenes utbytte av opplæringen (Webb & Ashton, 1987; Brownell & Pajares, 1996; Guskey, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, Woolfolk & Hoy, 1990). Lærere med høy mestringsforventning håndterer bedre at arbeidet oppleves krevende. De er for eksempel mer positive til og utholdende i utdanningsreformer med krav om praksisendring (Guskey, 1988; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Brownell og Pajares (1996) slår fast at mestringsforventning er den faktoren som er viktigst i forhold til at lærere skal være positivt innstilt til, og lykkes med inkluderende praksis. Lærere med høy mestringsforventning har høyere terskel for å henvise elever til utredning for spesialundervisning (Meijer & Foster 1988; Soodak & Podell, 1993), de viser økt toleranse og utholdenhet i forhold til elever som strever (Webb & Ashton, 1987; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) og de er mer positive til å prøve ut ulike og mer innovative metoder som er tilpasset elevens behov (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988). Lærere med høy mestringsforventning har også mindre tendens til å utvikle utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b, 2008).

Teori om mestringsforventning tilsier at spesialpedagoger med høy mestringsforventning har tro på seg selv og på muligheten til å påvirke at elever med spesielle behov har positivt utbytte av opplæringen, faglig og sosialt (Berman & McLaughlin, 1978; Guskey & Passaro, 1994). Dette gir grunnlag for at de trives bedre, er mer motiverte, arbeider hardere og er mer

utholdende. Banduras teori om mestringsforventning fremstår på dette grunnlaget som et interessant analyseredskap i denne studien.

Forventning om å mestre og forventning om konsekvens

Bandura (1997) skiller i sin teori mellom *efficacy expectations*, definert som en forventning om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave, og *outcome expectations*, definert som en forventning om konsekvensen, eller hva en vil oppnå hvis en mestrer oppgaven. Det er snakk om to samtidige og gjensidig avhengige forventninger, både en fremtidsrettet vurdering *om en selv vil greie* å utføre en bestemt oppgave, og hva som vil være *effekten* om en selv greier det. Begge disse forventningene har i følge Bandura betydning for motivasjon, innsats og utholdenhet. Spesialpedagoger kan altså forvente å mestre å utøve sin rolle innenfor den ordinære opplæringen, men gi opp å prøve fordi de ikke forventer at dette vil ha positiv effekt (konsekvens) for elevene med spesielle behov. De kan for eksempel være av den prinsipielle oppfatningen at elevene er best tjent med å få sin opplæring i spesialskoler. Motsatt kan spesialpedagogene ha forventning om positiv effekt av deltakelse i det ordinære tilbudet for elevene, men gi opp å prøve fordi de ikke har forventning om å mestre det arbeidet som kreves. Bandura mener at forventning om mestring er en forutsetning for forventning om konsekvens, og han tillegger derfor forventning om mestring størst vekt av de to.

I forskningen på læreres mestringsforventninger har det vært uenigheter knyttet til om forventning om konsekvens angår *personlige konsekvenser* for lærerne selv, og ikke bare konsekvens (utbytte) for elevene. Skaalvik og Skaalvik (2007b) utelukker en slik forventning om personlig konsekvens i sin definisjon av mestringsforventning. Overført til spesialpedagogene betyr dette at de ikke vil ta personlige konsekvenser i betraktning, når de vurderer egne muligheter for å lykkes i arbeidet: Det å lykkes i arbeidet er relatert til elevene med spesielle behov og deres utbytte av opplæringen. Det er eventuelt *etter at* spesialpedagogene har erfart å lykkes eller mislykkes i arbeidet med elevene, at dette vil angå dem på et personlig plan. *Da* kan de for eksempel være opptatt av å oppnå status som dyktig spesialpedagog.

Oppgavespesifikk mestringsforventning

Med bakgrunn i Banduras teori (1986, 1997) definerer Skaalvik og Skaalvik (2007b) at lærernes mestringsforventning er en områdespesifikk oppfatning av- og tro på egen

kompetanse. Det vil si at det er *spesifikke arbeidsområder, oppgaver eller mål* for opplæringen lærerne vurderer seg selv opp mot. Målene er som nevnt rettet mot elevene og deres utbytte av opplæringen (Webb & Ashton, 1987; Skaalvik & Skaalvik, 2007b, Soodak & Podell, 1996; Wheatley, 2005). I sin forskning viser Skaalvik og Skaalvik (2007a, 2007b) til at læreres mestringsforventning *ideelt sett* skulle vært målt i konkrete situasjoner, der de står ovenfor spesifikke oppgaver med klart spesifiserte mål for elevene. Slike studier vil imidlertid være vanskelig å gjennomføre i praksis. Studiene vil også ha begrenset verdi, da de ikke kan relateres til andre forhold enn det som nøyaktig er målt. Skaalvik og Skaalvik har derfor utviklet et instrument som inneholder områdespesifikke, men generelle mål for mestringsforventning. I forskningen finner de at lærere kan ha ulik forventning til å mestre de ulike arbeidsområdene de står ovenfor, i tråd med Banduras teori.

Gjennomgangen i del 1 av dette teorikapittelet har vist at spesialpedagogenes arbeid innenfor rammen av en inkluderende skole ikke utgjør én rolle og en praksis, men tvert i mot mange roller og arbeidsoppgaver. Dette er allerede belyst ved hjelp av Mertons rolleteori (1957). Det mest opplagte skillet i spesialpedagogens arbeid går mellom deres rolleutforming og praksis i et *individorientert perspektiv*, rettet mot elevenes spesielle behov og læreforutsetninger, og et *felleskapsorientert perspektiv*, rettet mot elevens deltakelse og mestring i det ordinære læringsfellesskapet. Når det gjelder tradisjonell spesialpedagogisk praksis så er denne orientert mot individet, de spesielle behovene, diagnoser og metoder som er ment å gi best mulig læringsutbytte. Målet på dette arbeidsområdet er altså forholdvis klart definert og avgrenset, og gjelder for den enkelte elev. Dette vil gi spesialpedagogene lettere tilgang til mestringserfaringer og dermed kunne øke deres mestringsforventninger. Fellesskapsorientert praksis derimot, med mål om å oppnå at elever med spesielle behov tar del og mestrer i ordinære læringsfellesskap, gir ikke like enkel tilgang mestringsforventning. Her er målet mer omfattende, det angår flere forhold og har ikke like klare metodiske retningslinjer. Med uklare målspesifikke mestringskriterier vil det være vanskeligere for spesialpedagogene å vurdere om de lykkes, og dermed altså ikke like lett utvikle mestringsforventninger på dette arbeidsområdet. Antagelsen for denne studien kan på dette grunnlaget utledes til at spesialpedagogene har lavere forventning om å mestre krav om en fellesskapsorientert praksis, enn individorientert praksis

På grunnlag av teori om mestringsforventning og betydningen av oppgavespesifikke mål utledes at det overordnede målet om inkludering vil være problematisk for alle ansatte i

skolen: det gir ikke tilgang til et oppgavespesifikt mål for arbeidet. Som allerede nevnt fremstår inkluderingsbegrepet uklart og uegnet til å styre og samle virksomheten i skolen (Haug, 2003; 2004; Meijer, Pijl & Hegarty, 1997; E.M. Skaalvik, 2004, Skaalvik & Skaalvik, 2006; Ørstad, 2001). Mål om inkludering er dessuten komplisert på den måte at det er knyttet til verdier. Når kan vi si at vi har oppnådd likeverd og deltakelse dette for elevene? Det vil altså være utfordrende for lærere og spesialpedagoger å oppnå mestringsforventning knyttet til mål om inkludering. Wheatley (2005) underbygger dette i sin forskning som viser at lærere har lave forventninger om å mestre det *verdibaserte målet* «demokratisk danning». På samme måte som mål om inkludering, er mål om demokratisk danning verken klart definert, avgrenset, kontrollerbart eller angår umiddelbar fremtid. Jo mer diffust og omfattende målet for opplæringen er, jo vanskeligere er det for lærerne å vurdere sine erfaringer, og om de faktisk oppnår dette målet for elevene.

Selv om spesialpedagogene ikke har klare kriterier å vurdere egen mestring opp mot knyttet til mål om inkludering, er det viktig å være åpen for at de likevel kan ha forventning om å mestre dette likevel. En kvalitativ kasusstudie med fokus på en lærers arbeid med å avmystifisere fordommer mot afro-amerikanere viser at mestringsforventning også kan oppnås til tross for at mestringskriteriene ikke er klart definerte (Milner & Woolfolk Hoy, 2002). Mestringsforventningene til læreren i denne studien ble forklart med at hun husket og gjenskapte tidligere mestringserfaringer fra lignende mål for opplæringen, samt at hun vektla egen faglig utvikling gjennom høyere utdanning, og tidligere erfaringer med å bli verdsatt av elever og foreldre. Dessuten tilskrev hun stress eller negative følelser til konteksten, og ikke egne mangler.

Kontekstspesifikk mestringsforventning

Læreres mestringsforventning beskrives å være kontekstspesifikk, dvs. at den varierer med konteksten eller situasjonen som lærerne befinner seg i (Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b). Dette er i tråd med Banduras teori (1986, 1997, 2006) som viser til at atferd, kognisjon og *miljømessige faktorer* påvirker hverandre gjensidig. På bakgrunn av dette vil spesialpedagogenes forventninger om å mestre variere med de kontekstuelle rammebetingelsene de står ovenfor. Dette kan være for eksempel tilgang til materiell, ressurser til spesialundervisning, muligheter for samarbeid med lærere, ledelse og foreldre.

Når det gjelder forskningen på mestringsforventninger har det ikke blitt fokusert i særlig grad

på kontekstuelle betingelser. I den senere tiden har imidlertid både Bandura selv og andre forskere fokusert *mer* på hvordan kontekstuelle forhold har betydning for mestringserfaringer, og dermed for mestringsforventning (Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Gist & Mitchell, 1992; Wood & Bandura, 1989). Relatert til læreres forventninger om å mestre mål om inkludering viser Brownell og Pajares (1996) til at det er på tide å bevege seg videre fra å dokumentere lærernes holdninger til målet om inkludering, til å studere de kontekstuelle betingelsene for disse holdningene. De finner at mestringsforventning påvirker lærernes holdninger til inkludering, men at det samtidig er mulig å påvirke lærerne til å bli *mer* positive innstilt til inkludering innenfor rammen av gode og støttende kontekstuelle betingelser.

Forskningen på lærernes mestringsforventninger bekrefter betydningen av kontekstuelle betingelser for mestringsforventning hos lærere: Rektors lederegenskaper og prioriteringer generelt viser seg å ha betydning for lærernes mestringsforventninger (Goetz et al., 2002; Guskey, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2007b; Tschannen-Moran et al., 1998). Brownell & Pajares (1996) finner at lærere som får konkret støtte fra rektor i forhold til inkluderende praksis opplever sterkere kollegial støtte, både fra allmennlærere og spesialpedagoger. De finner videre at rektor må ha spesialpedagogisk kompetanse for å kunne gi slik støtte. Videre viser de til at realisering av inkluderende praksis forutsetter at allmennlærere får kunnskap om, og erfaring med spesialundervisning. Flere studier viser at lærernes mestringsforventninger er høyere ved skoler som legger til rette for samarbeid mellom lærerne, og der foreldrene er involvert i skolens arbeid (Brownell & Pajares, 1996; Milner, 2002; Rosenholtz, 1989; Skaalvik & Skaalvik, 2007b). Jo større muligheter lærere har til å dele ekspertise, søke råd og observere hverandre, jo tryggere er de på å håndtere utfordringer i arbeidet, jo høyere er forventningene om å mestre. Labone (2004) viser til at lærersamarbeid og kollegaobservasjon kan gi mer spesifikk informasjon om oppgaven eller målet, og slik gjøre det lettere å vurdere egne prestasjoner. Goetz et al. (2002) finner at teamsamarbeid øker lærernes forventninger om å mestre at elever med spesielle behov tar del i den ordinære opplæringen. Videre beskrives at teamsamarbeidet fører til at elevene reelt blir mer deltakende i det ordinære. En kvalitativ studie av Webb og Ashton (1987) finner at en positiv bekreftelse av yrkesprofesjonen utenifra er av stor betydning for læreres mestringsforventning. Urimelige krav til yrkesrollen, inadekvat lønn, lav status, manglende anerkjennelse og isolasjon er faktorer som har en negativ innvirkning på lærernes mestringsforventninger. Andre studier viser at lærere som opplever å ha innflytelse på egen arbeidssituasjon har høyere mestringsforventning (Tschannen-Moran et al., 1998; Skaalvik & Skaalvik 2007b).

Det eksisterer altså liten tvil om sammenhengen mellom kontekstuelle betingelser og mestringsforventning. Hvis spesialpedagogene *ikke* har gode kontekstuelle betingelser i arbeidet, kan de oppleve at kravene de står ovenfor er urealistiske og uoppnåelige. De vil da kunne gi opp å prøve. Samtidig er det i følge Bandura (1997) slik at det å mislykkes under utilfredsstillende kontekstuelle forhold ikke trenger å svekke forventning om mestring. Vi har da noe å forklare nederlagene med. Hvis vi derimot mislykkes under optimale kontekstuelle betingelser vil vår forventning om senere mestring svekkes.

Flere forskere mener at det i fremtiden vil være behov for mer kvalitativ forskning på hvordan kontekstuelle forhold har betydning for lærernes mestringsforventninger (Guskey, 1998; Wheatley, 2005). Dermed er det samsvar mellom forskning på lærernes mestringsforventning og forskning på mål om inkludering generelt, der det også etterlyses flere studier av hvordan kontekstuelle betingelser hemmer eller fremmer inkludering (Blichfeldt, 2003; Finstad & Kvåle, 2003; Imsen, 2004; Klette, Grøver Aukrust, Hagtvat & Hertzberg, 2003; OECD 1999, E.M. Skaalvik & Fossen, 1995; Stangvik, 1997; Tiller, 1999). I denne studien vil det derfor være relevant å fokusere på kontekstuelle forhold og hvordan spesialpedagogene formidler at dette har betydning for deres mestringsforventninger.

Forskningen på læreres mestringsforventninger har i hovedsak fokusert på læreres vurdering av kompetanse *som de allerede innehar* (Tchannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Wheatley, 2005). Dette kan forklares både med bakgrunn i det oppgave- og kontekstspesifikke kriteriet for mestringsforventninger. Med fokus på mål inkludering definert som «prosess» (NOU, 1995:18), slik det ble drøftet i del 1 av dette teorigapitetet, kan det imidlertid også være interessant å rette fokuset mot spesialpedagogens tro på seg selv som lærende individer. Tchannen-moran et al. (1998) viser til at lærere opplever ubehag og stress i endringsprosesser. Fullan (1992) utdyper dette når han beskriver endringsprosesser som «the implementation dip»: når vi prøver noe nytt, blir ting verre før de blir bedre. Krav om nye roller kan svekke spesialpedagogenes mestringsforventninger. Det er den tradisjonelle rollen de har forventning om å mestre. Men etter hvert, hvis de erfarer at de faktisk håndterer det som er nytt, og samtidig ser at elevene vinner på det, kan mestringsforventningene øke igjen. Også Bandura (1997) belyser dette i sin teori når han sier at erfaringer med å mestre krevende oppgaver ved store anstrengelser gir forventning om mestring. Banduras teori underbygges i forskning som viser at lærere som deltar i utviklings- og forskningsprosjekter øker

mestringsforventningene (Henson, 2001). Overført til denne studien betyr det at krav om nye roller ikke nødvendigvis trenger å resultere i at spesialpedagogene får lavere forventninger om å mestre. Over tid, med store anstrengelser, kan spesialpedagogene øke sine mestringsforventninger.

Påvirkning av mestringsforventning

Bandura (1986, 1997) viser til fire kilder til forventning om mestring:

- Autentiske mestringserfaringer
- Vikarierende erfaringer
- Verbal overtalelse
- Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

De fire ulike kildene fungerer som informasjonsgrunnlag når en person skal vurdere egen kompetanse i forhold til muligheten for å lykkes i møte med en konkret utfordring.

Bandura (1997) forklarer ***autentiske mestringserfaringer*** som tidligere erfaringer med å mestre oppgaver som er lik den de står ovenfor på et gitt tidspunkt. Autentiske mestringserfaringer den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong og E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Mestringserfaringene lagres som etablerte skjema eller strukturer i selvet. Tidligere erfaringer med å lykkes danner grunnlag for positive, sterke og stabile mestringsforventninger. Omvendt gir erfaring med å mislykkes negative, svake og ustabile mestringsforventninger. Tidligere erfaringer avgjør med andre ord hva vi legger merke til i arbeidet og hvordan nye prestasjoner forklares.

Bandura (1997) viser til at tidligere mestringserfaringer bearbeides i en *kognitiv prosess*. Det fremheves at denne prosessen innebærer stor grad av følelsesmessig involvering; det er snakk om hva vi *tror* vi kan mestre, altså en subjektiv opplevelse heller enn en objektiv størrelse. Mestringsforventning er dermed noe annet enn å være dyktig. På dette grunnlaget kan forventning om å mestre være vel så avgjørende for prestasjonen, som det evner og anlegg tilsier at mennesket reelt er i stand til å prestere (Bandura, 1997; 2000; Wheatley, 2005). På denne bakgrunnen vil det i denne studien være et poeng å få tilgang til spesialpedagoger med et bredt erfaringsgrunnlag. Deres *tidligere erfaringer* med å lykkes og mislykkes vil til sammen kunne forklare deres trivsel, motivasjon og belastninger i arbeidet *slik det fremstår i dag*.

Med *vikarierende erfaringer* menes å erfare gjennom sosiale modeller. Spesialpedagoger som observerer at andre i samme rolle lykkes ved iherdig anstrengelse, får økt tro på at de selv også kan lykkes i liknende aktiviteter. Motsatt vil det å observere at andre mislykkes til tross for iherdig anstrengelse svekke spesialpedagogenes egen forventning om mestring, og dermed svekke motivasjonen for å prøve. Det er i følge Bandura (1986) viktig at vi oppfatter at de sosiale modellene er mest mulig lik oss selv. Hvis vi oppfatter at modellene er forskjellig fra oss, vil ikke forventning om mestring påvirkes nevneverdig.

Det er altså grunn til å anta at spesialpedagoger vil øke sine mestrings forventninger hvis de gis mulighet til å samarbeide med kolleger. Ved å observere at andre i samme rolle som de selv lykkes, vil de se at det er mulig å lykkes, selv også oppgaver de i utgangspunktet trodde var uoverkommelige. Dette vil øke deres tiltro til egne muligheter for å lykkes. Dyson og Millward (1997) og Pijl og Meijer (1997) viser i denne sammenhengen til at skolenettverk, eller "Cluster of schools", der flere skoler går sammen og utveksler effektiv praksis, ideer og erfaringer, vil gi en nødvendig "ballen-ruller-effekt" i skoleutvikling med mål om inkludering. Ved å se at noen skoler får det til, vil ansatte ved andre skoler få økt tro på at de også kan klare det.

Verbal overtalelse er i følge Bandura (1986) en tredje kilde til mestringsforventning. Hvis spesialpedagogene blir overtalt til å tro at de innehar den kapasiteten som trengs til å beherske en gitt aktivitet, vil de kunne mobilisere mer, og yte større innsats for å mestre aktivitetene. Det er imidlertid viktig, mener Bandura (1997), at den som prøver å overtale blir oppfattet som troverdig, hvis ikke oppnås ingen effekt på forventning om mestring. Verbal overtalelse som kilde til mestringsforventning kan i skolesammenheng sies å vise til en bestemt ledelsesform. Hvis skolens ledelse går inn for å støtte og oppmuntre spesialpedagogene, kan de få økt tro på at de har tilstrekkelig erfaring, kunnskap og kompetanse til å håndtere kravene som stilles til dem.

Den fjerde måten å øke spesialpedagogenes mestringsforventninger er å legge til rette for at de har positive følelser i arbeidshverdagen og redusere stress og negativ emosjonell tendens. Banduras teori (1986, 1990, 1997) viser til at tidligere *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* lagres som etablerte skjema, eller strukturer i selvet, og vekkes til live i nye situasjoner. Tidligere *positive* reaksjoner vil bidra til å øke forventningen om å mestre en gitt situasjon.

Tidligere *negative* reaksjoner vil bidra til å svekke den. Denne kilden til mestringsforventning viser til betydningen av en skoles ”klima”, der lærernes generelle følelse av trivsel og arbeidsglede er avgjørende for deres innstilling til arbeidet. Banduras teori tilsier at spesialpedagoger med tidligere positive fysiologiske og emosjonelle reaksjoner vil styre sin energi mot å forsøke å løse problemene, og dermed bedre håndtere det stresset som følger av krav om nye roller og praksis i en inkluderende skole. Som kontrast vil spesialpedagoger som har tidligere negative fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i stedet bruke sin energi innover, mot sitt følelsesmessige stress.

De fire kildene til mestringsforventning kan øke spesialpedagogenes mestringsforventninger på hver sin måte, men størst effekt oppnås gjennom en kombinasjon av informasjon fra de ulike kildene:

Efficacy beliefs are best instilled by presenting the pursuit as relying on acquirable skills, raising performers' beliefs in their ability to acquire skills, modelling the requisite skills, structuring activities in masterable steps that ensure a high level of initial success, and providing explicit feedback of continued progress. (Bandura, 1997, s. 105)

Drøftingen i del 1 i dette kapitlet har vist at mål om inkludering ikke er lett å realisere i praksis. Det er det grunn til å anta at det ikke er enkelt for spesialpedagogene å oppnå mestringsforventninger i arbeidet. Når det gjelder krav om *ny og ukjent praksis* viser flere forskere til at det blir spesielt viktig at lærere får tilgang til informasjon om egen mestring fra *alle de fire* informasjonskildene (Mulholland & Wallace, 2001; Milner, 2002).

Kollektiv mestringsforventning

Bandura (2000) beskriver at «People's shared beliefs in their collective power to produce desired results are the key ingredient of collective agency» (s. 75). Kollektiv mestringsforventning handler om hvordan hvert enkelt individ i en gruppe produserer et *miljø* av mestring og mestringsforventning: “For example, it is not uncommon for groups with members who are talented individually to perform poorly collectively because the members cannot work well together as a unit” (Bandura, 2000, s. 76). Kollektiv mestringsforventning er altså mer enn summen av de enkeltes forventning om å mestre (Bandura, 1995, 1997, 2000; Goddard & Goddard, 2001)

Skaalvik og Skaalvik (2007b) definerer kollektiv mestringsforventning hos lærere til å angå «lærernes 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. 57). Kollektiv mestringsforventning kjennetegnes av at lærere *sammen* finner måter å håndtere krav og utfordringer på. Et tegn på manglende kollektiv forventning om å mestre er at samtalene mellom lærerne ved en skole dveler ved det de opplever som uoverkommelige problemer i arbeidet. Kollektiv mestringsforventning har vist seg å være spesielt viktig for nyutdannede lærere mens de sosialiseres inn i lærerprofesjonen (Tschannen-Moran et al., 1998).

Både Soodak og Podell (1996) og Skaalvik og Skaalvik (2007b) finner at en må skille mellom individuell og kollektiv mestringsforventning hos lærere, på den måten at de eksisterer selvstendig på samme tid. Dette samsvarer med Banduras teori (1995, 1997, 2000) som sier at troen på en gruppes muligheter har lite å gjøre med troen på en selv. Lærere kan for eksempel ha liten tro på lærere generelt/yrkesprofesjonen, men ha stor tro på egen kapasitet. Når det gjelder *sammenhengen* mellom de to bekrefter imidlertid forskningen at kollektiv mestringsforventning ved en skole har betydning for mestringsforventningene hos den enkelte lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2007a; Tschannen-Moran et al., 1998). Overført til denne studien betyr det at i en skole med sterk kollektiv mestringsforventning, vil spesialpedagoger med lav mestringsforventning prestere bedre. Eller motsatt, i en skole med lav kollektiv mestringsforventning vil spesialpedagoger med sterk individuell mestringsforventning oppleve at egen innsats ikke gir avkastning, noe som kan svekke mestringsforventningen deres på sikt. Slik belyses at kollektiv mestringsforventning vil ha betydning for spesialpedagogenes arbeid innenfor rammen av en inkluderende skole.

Mål om inkludering forutsetter at alle ansatte i skolen arbeider kollektivt. Hvis skolens personale vurderer seg selv som maktesløse i forhold til å sikre alle elever likeverdig deltakelse i skolens ordinære fellesskap, vil dette skape en negativ gruppefølelse som kan gjennomsyre hele skolemiljøet. Som motsetning vil et samlet personale som vurderer seg selv som i stand til å lykkes, påvirke skolen med en positiv atmosfære for utvikling (Fullan, 1992). Et interessant fokus for denne studien vil dermed være hvordan spesialpedagogene formidler å være en del av et større kollegium ved skolen, med delt tro på å oppnå at absolutt alle elever trives, lærer og utvikler seg i et inkluderende læringsfellesskap.

Oppsummering

Det er grunn til å tro at teori om mestringsforventning kan utgjøre viktig analyseredskap på den måten at den gir innsikt i de erfaringene og opplevelsene som spesialpedagoger har i arbeidet i dagens skole. Hvilke tidligere mestringserfaringer har spesialpedagogene? Opplever de å ta del i et arbeidsfellesskap der de ser kolleger mestre og der de blir overbevist om de selv også innehar den kapasiteten som skal til for å lykkes? Beskriver de negative eller positive emosjonelle og fysiologiske reaksjoner? Hvilke arbeidsområder har de forventninger om å mestre, individuelt og kollektivt? Hvilke forhold bør det satses på for å øke deres forventninger om å mestre i fremtiden? Gjennom å forsøke å besvare disse spørsmålene er det et mål at studien kan frembringe ny kunnskap om hvordan spesialpedagoger konstruerer mening knyttet til ulike arbeidsoppgaver, kontekster og skolekulturer. Dette vil i beste fall kunne ha en sekundær gevinst på den måten at vår forståelse for nye og viktige dimensjoner i lærernes mestringsforventninger. Milner & Woolfolk Hoy (2002) og Tschannen-Moran et al. (1998) mener at kvalitativ forskning på lærernes mestringsforventninger gir et positivt bidrag til den kvantitative forskningen, på den måten at de kvantitative forskningsinstrumentene utvikles til å ta flerdimensjonale hensyn.

Verdier

I teorikapittelets del 1 ble verdier fremhevet som en sentral faktor i arbeidet med å realisere den inkluderende skolen (Arneberg, 2000; Ainscow, 1995, 1999; Booth et al., 2001; Fullan, 1992; Nes & Strømstad, 2002). Dermed vil det være interessant å velge teorier om verdier som analysegrunnlag for å forstå spesialpedagogenes trivsel, motivasjon og belastninger i arbeidet. I dette avsnittet vil jeg gjøre nærmere rede for teori om verdier (Wigfield & Eccles, 1992) og verdisamsvar; kontekstuell konsonans og dissonans (Rosenberg, 1977, 1979) og kognitiv konsonans og dissonans (Festinger, 1957). Fokuset rettes mot å etablere en bedre forståelse for de verdiene som spesialpedagogene selv legger til grunn for arbeidet, verdier de oppfatter at andre har, og realitetene, med vekt på verdisamsvar eller – verdikonflikt.

Teori om verdier

Wigfield og Eccles (1992) har videreført Banduras teori om forventning om mestring ved å vektlegge verdier som betydningsfullt for motivasjon. Stilt ovenfor en oppgave viser Wigfield og Eccles til at motivasjon er et resultat av både våre forventninger om å mestre oppgaven, og den verdien oppgaven har for oss. Oppgavens verdi blir bestemt av holdninger,

selvoppfatning, forventninger i miljøet, sosiale roller og rolleforventninger. Hvis oppgaven har en verdi for oss øker vår motivasjon for å mestre den.

Wigfied og Eccles (1992) skiller mellom fire aspekter ved verdien av en aktivitet; personlig verdi, indre verdi, nytteverdi, og kostnad. Hvis en aktivitet er nært knyttet til selvoppfatningen vår har den en stor *personlig verdi*. Slike aktiviteter vil ha stor betydning for oss, på den måten at de bekrefter den oppfatningen vi har av oss selv. Forskning tyder på at mennesker som velger å utdanne seg til spesialpedagog har et sterkt ønske om å gjøre en forskjell for elever med spesielle behov, og at dette kan tilskrives spesielle egenskaper nettopp hos de som velger dette yrket (Beck & Gargiulo, 1983; DeShong, 1981; Stempien & Loeb 2002). Hvis målet om å gjøre en god jobb for elever med spesielle behov viser til en personlig egenskap hos spesialpedagoger kan vi anta at arbeidet har en personlig verdi for dem.

Indre verdi beskrives som glede og interesse vi har for en aktivitet. Spesialpedagoger som opplever stor glede i arbeidshverdagen i samværet med elevene, eller har et sterkt engasjement i arbeidet, har altså en indre verdibasert motivasjon. Både personlige verdier og indre verdier fører til indre motivasjon, dvs. at det er egne personlige tanker og følelser som er drivkraften for arbeidet, ikke ytre utenforliggende forhold. For en spesialpedagog vil det si at gleden med å erfare at elevene har det bra på skolen er det som motiverer dem i arbeidet, ikke lønn, ros eller bekreftelse fra kolleger. Indre verdi er således lik personlig verdi, og de to kan i følge Wigfied og Eccles (1992) være vanskelig å skille.

Hvis aktiviteten har betydning for å nå fremtidige mål har den en *nytteverdi*. For eksempel kan en spesialpedagog arbeide etter en bestemt metode for leseopplæring, med mål om i fremtiden å videreutdanne seg innenfor dette feltet. Dermed har aktiviteten en verdi for vedkommende som går ut over selve handlingene, hendelsene og situasjonen her og nå. Nytteverdi kan sammenlignes med Banduras teori om mestringsforventning og «forventning om konsekvens» (Bandura, 1997), men kan innenfor forskning på lærere sies å fokusere mer på *egen nytte* (effekt), enn elevenes nytte.

De negative konsekvensene av aktiviteten beskrives av Wigfied og Eccles (1992) som *kostnad*. Jo større kostnad, jo mindre verdi får oppgaven for oss. Det er for eksempel kostnad forbundet med å måtte velge én aktivitet fremfor en annen. Angst for selve aktiviteten eller

anstrengelser som følger med den er også kostnader. Hvis aktivitetens vanskegrad overstiger personens forutsetninger øker kostnaden.

*Hva spesialpedagogene legger mest vekt på i arbeidet vil på bakgrunn av Wigfield og Eccles teori (1992) være et resultat av både hvilke aktiviteter de forventer å mestre og hvilke aktiviteter som har verdi for dem. Siden selvoppfatning utvikles gjennom å mestre det som en opplever seg selv flink i, er det grunn til å tro at krav om nye roller og ny praksis kan være forbundet med kostnad. Spesialpedagogene vil da i lys av teorien foretrekke en tradisjonell rolle som de føler at de mestrer. Likevel, hvis arbeidet med å skulle håndtere en ny spesialpedagogisk rolle har personlig eller indre verdi for spesialpedagogene, vil de ha *økt motivasjon* for å håndtere utfordringene de møter. For eksempel hvis de tror på inkludering som overordnet mål for skolen, vil de uttrykke glede og interesse for arbeidet, til tross for at de ikke har erfaringer med å mestre dette fra før. På samme måte vil de være motivert hvis de ser det som en personlig utfordring å skulle jobbe mot å nå nye profesjonelle mål, altså hvis det er en nytteverdi som er drivkraften deres. Videre kan spesialpedagogene på samme tid være motivert på grunnlag av både indre verdi og nytteverdi. Det er viktig å ta i betraktning at spesialpedagogene er pålagt å skulle endre praksis og roller, og at det derfor vil være minst kostnadskrevende å følge de nye retningslinjene for arbeidet, selv om arbeidet ikke skulle ha noen verdi for dem i det hele tatt. Hvis inkluderingsideologien derimot bryter med alt de tror på, vil de kunne oppleve så store kostnader at de velger ikke å følge de nye retningslinjene, men fortsetter å utøve en tradisjonell rolle som samsvarer med deres personlige og/eller indre verdier.*

Bandura fokuserer ikke på verdier i sin teori. Flere studier kan likevel tyde på at det er en sammenheng mellom læreres verdier og deres mestringsforventninger. I et 3-årig forskningsprosjekt med hensikt å sikre elever med spesielle behov faglig og sosial deltakelse i ordinære læringsfellesskap finner Goetz, Hunt og Soto (2002) at lærernes tro på - og felles forståelse for inkludering som overordnet mål er avgjørende for deres forventning om å mestre inkluderende praksis. Motsatt tyder andre studier på at mestringsforventning kan påvirke lærernes verdier. Brownell og Pajares (1996) finner at høy mestringsforventning hos lærere fører til at de har en mer positiv holdning til inkluderende praksis. Meijer og Foster (1988) og Soodak og Podell (1993) viser til en sammenheng mellom mestringsforventning og økt toleranse og utholdenhet i arbeidet med å håndtere elever som strever innenfor den ordinære opplæringen. Innenfor rammen av denne studien vil det derfor være interessant å

fokusere på sammenhengen mellom spesialpedagogenes verdier og deres forventninger om å mestre arbeidet innenfor rammen av en inkluderende skole. Hvilken betydning har spesialpedagogenes verdier for deres mestringsforventninger? Er det slik at spesialpedagoger som har mestringsforventninger i arbeidet har verdier i tråd med idealet om inkludering?

Teori om kontekstuell konsonans og dissonans

Når vi studerer betydningen av spesialpedagogenes verdier i arbeidet kan Rosenbergs teori (1977, 1979) om opplevelse av å befinne seg i et dissonant miljø være nyttig analyseverktøy. Hvis spesialpedagogenes verdier ikke er i samsvar med de rådende verdiene ved skolen kan de befinne seg i et dissonant miljø, eller i en dissonant kontekst. Hvis det er samsvar mellom deres egne verdier og de rådende verdiene ved skolen, vil miljøet oppleves konsonant. I følge Rosenberg er det altså ikke miljøet som er dissonant eller konsonant. Miljøet er dissonant dersom vi opplever å skille seg ut, og konsonant dersom de opplever verdisamsvar.

Rosenberg (1977, 1979) betrakter det sosiale miljøet som en kommunikasjonskontekst i den forstand at vi som deltaker i et sosialt system stadig mottar åpne eller skjulte signaler om hvilke verdier som verdsettes. Hvis spesialpedagogene opplever å ha verdier som skiller seg ut fra kollegenes verdier, for eksempel ved å mene at segregert spesialundervisning fortsatt er elevens beste, vil miljøet kommunisere budskap som er relevant for hans eller hennes vurdering av seg selv. Oppmerksomheten fokuseres da mot sider ved spesialpedagogene som vurderes negativt i miljøet. Hvis resten av kollegiet mener at elever med spesielle behov er beste tjent med å få opplæring innenfor den ordinære opplæringen, kan de signalisere at spesialpedagogene har endringsvegring, eller at de verner om sin yrkesprofesjon og ikke egentlig er opptatt av elevens beste. I denne situasjonen vil spesialpedagogene, i lys av Rosenbergs teori, føle seg annerledes, ensom og isolert. Det å skille seg ut vekker følelse av ubehag. Fravær av verdsettelse fra andre kan også føre til en negativ selvvurdering.

Rosenbergs teori (1977, 1979) beskriver at hvis verdien vi har med oss inn i miljøet er dypt forankret i oss, vil følelsene og selvvurderingene knyttet til det å skille seg ut være desto sterkere negativt betont. I en slik situasjon vil vi ha behov for å beskytte vår selvoppfatning. Vi kan da for eksempel gi opp det vi tror på og bli konform med miljøet eller å slutte å delta i det. En slik prosess er svært belastende og kan føre til psykiske vansker og utmattelse. I lys av Rosenbergs teori kan spesialpedagogene i en slik situasjon beskytte selvoppfatningen ved å forsøke å fokusere negativt tilbake på de andre i miljøet, «De har ikke innsikt i situasjonen til

elever med spesielle behov. Ikke har de kompetanse på dette feltet heller». Hvis spesialpedagogene derimot forsøker å adaptere verdiene som råder i miljøet, og lykkes med det, vil de stå i fare for å vurdere seg selv negativt: «Det viktigste er tross alt elevenes rett til å delta i fellesskapet». Hvis de erfarer at dette ikke er det beste for elevene, praktiserer de i strid med de verdiene de selv opprinnelig representerer. Dette kan over tid føre til at de får psykiske vansker og blir utbrent.

Teori om kognitiv konsonans og dissonans

Teorien om kognitiv dissonans ble først presentert av Festinger (1957). Teorien kan utgjøre et relevant analyseverktøy i denne studien ved at den fokuserer på den psykologisk ubehagelige tilstanden som oppstår når våre idealer strider med det vi gjør. Forskning tyder på at det er utfordrende for alle ansatte i skolen å skulle innfri krav om nye roller og ny praksis innenfor rammen av en inkluderende skole (Grøgaard et al., 2004; 1998; Haug, 2003; Imsen, 2003; Langfeldt, 2005; E.M. Skaalvik, 1998; Solli, 2005) Antagelsen som er utledet for spesialpedagogene er at de står ovenfor krav i sitt arbeid som ikke er enkle å realisere. Drøftingen i del 1 i dette teorigapittelet tilsier at det er avstand mellom deres egne idealer i arbeidet og det de reelt praktiserer.

Festinger (1957) definerer «et kognitivt element» til en persons oppfatning eller viten innenfor et avgrenset område. Et slikt element eller ”en bit av kunnskap” refererer til de tingene personen vet om seg selv, om sin atferd og om sine omgivelser. Forholdet mellom to slike elementer kan være *dissonant*, *konsonant* eller *irrelevant*. Hvis vi oppfatter at to elementer er motsatte av hverandre, eller ikke passer sammen, står disse i en dissonant relasjon til hverandre. Det som for én person oppfattes som dissonant, trenger ikke å oppfattes som dissonant for en annen. De to kognitive elementene er konsonante for personen når de underbygger og støtter hverandre. Dersom et kognitivt element oppfattes å overhodet ikke ha noe med det andre elementet å gjøre, er de irrelevante.

Festinger (1957) viser til at kognitiv dissonans innebærer en negativ følelsetilstand, eller et ubehag som vi er motivert for å redusere. Dett kan skje enten ved at vi endrer holdning, handling eller ved at vi legger til nye kognisjoner. Styrken i dissonansen forklares å være større jo viktigere kognisjonene er for oss. Overført til spesialpedagogene vil det si at hvis de har idealer for arbeidet basert på personlige eller indre verdier, vil de kunne oppleve et sterkt psykologisk ubehag hvis de i praksis gjør noe helt annet enn det de tror på.

Deci (1975) mener at vi er motivert for utfordringer. Derfor velger Deci å bruke begrepet ”challenge” fremfor dissonans, og fremhever dermed at vi ønsker å prøve ut dissonans. Overført til spesialpedagogene kan vi tenke oss at motsetningen mellom kravene og det de gjør kan sette i gang en refleksjonsprosess som fører til at de er motivert for å endre praksis. De kan se på utfordringen som en mulighet for å oppnå følelse av kompetanse og selvtilfredshet.

Festingers teori (1957) viser til tre ulike former for holdningsendring eller dissonansoppløsning. Basert på antagelsen som ligger til grunn for denne studien, om at spesialpedagogene erfarer en avstand mellom idealer og realiteter i arbeidet, er det sannsynlig at de tar i bruk ulike strategier for å prøve å redusere det ubehaget som oppstår.

For spesialpedagoger kan vi utlede at de to kognitive elementene som vi står i motsetning til hverandre er «idealene» på den ene siden, og «realitetene» på den andre. Sagt med andre ord er det sannsynlig at spesialpedagogene «ønsker å gjøre» noe annet enn det de «gjør»:

1. En endring i holdning til ett av de to elementene som oppleves som motsetningsfylt.

Relatert til denne studien kan for eksempel spesialpedagoger enten endre holdning til kravene som stilles om inkludering, eller til egen rolle og praksis. Endring i holdning til inkludering kan tenkes slik: «Likeverd og deltakelse er urealistiske mål å ha for opplæringene. Mennesket er egoistisk. Jeg tror ikke på inkludering». Eller de endrer holdning til sin egen praksis; ”Jeg synes det er riktig å gi elever med spesielle behov opplæring i spesialskoler, slik at de får nok ressurser og kompetanse direkte rettet mot seg”.

2. En endring i holdning ved å legge til andre elementer enn de to som står i motsetning til hverandre, slik at styrken ved den ene eller begge elementene reduseres.

Spesialpedagogene kan for eksempel kritisere dagens skolepolitikk: ”Skolereformene kommer og går, snart er det noe nytt som er populært igjen. Det blir stort sett med de fine ordene”. Eller ”Inkludering er ikke lenger et realistisk mål, stilt opp mot målet om en mer kunnskapseffektiv skole. Dessuten står vi ovenfor et tidspress og stadige ressursnedskjæringer som gjør det umulig».

3. *En endring i holdning ved å redusere viktigheten av de to dissonante elementene.*

Spesialpedagogene kan for eksempel ønske seg en annen jobb: ”Jeg har lenge tenkt på å søke stilling innenfor det spesialpedagogiske støtteapparatet. Der vil jeg få brukt kompetansen min best».

Festinger (1957) mener at teorien om kognitiv dissonans ikke har samme gyldighet hvis konteksten for dissonansen var utilfredsstillende. På bakgrunn av dette er det grunn til å anta at spesialpedagoger som opplever å arbeide under dårlige rammevilkår lettere kan leve med kognitiv dissonans: ”Avstanden mellom ideologi og praksis er ikke vår skyld, vi får ikke de midlene som vi trenger”.

Deci (1975) tar, i likhet med Festinger (1957), også for seg sammenhengen mellom dissonans og holdningsendring. Deci mener at en endring i holdning skjer når vi gjør noe vi ikke tror på men likevel føler ansvar for, og som samtidig har negative konsekvenser for oss. I en slik situasjon vil vi bli mer positiv til den aktuelle handlingen: En endring i holdning rettferdiggjør handlingen. Når spesialpedagoger jobber innenfor rammen av en inkluderende skole vil de i på bakgrunn av Deci's teori kunne endre holdning og bli mer positiv til inkludering selv om de i utgangspunktet ikke tror på inkludering: De føler ansvar for den jobben de er ansatt for å gjøre. Følelsen av å jobbe mot uoppnåelige mål skaper økt arbeidspress og en følelse av ikke å strekke til. Ved å bli mer positiv til inkludering rettferdiggjør de for seg selv at de har sagt ja til, og er med på dette. Tiller (1999) er opptatt av dette når han beskriver at lærerne tynges av sin egen utilstrekkelighet i møte med de ”umulige” ideologiske målene, og at de forsøker å opprettholde sin selvrespekt ved å bekjenne sin gode vilje og sin dårlige samvittighet. I følge Festinger vil imidlertid en person som over tid opplever å streve mot uoppnåelige mål leve med en følelse av dårlig samvittighet, noe som øker faren for utbrenthet.

Oppsummering

Skolen som verdikontekst har fått økende oppmerksomhet de siste årene (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Lærere og spesialpedagoger har med seg egne verdipreferanser i arbeidet. Samtidig blir de pålagt å praktisere i tråd med verdier nedfelt nasjonale og kommunale føringer for arbeidet. Internt ved skolen må de også forplikte seg på ulike visjoner, eller verdigrunnlag. Som drøftingene i første del av dette kapittelet viste, kan føringene for arbeidet i skolen i dag fremstå som å representere motsetningsfylte verdier. På den ene siden er det et overordnet mål å oppnå likeverd og deltakelse for absolutt alle elever. På den andre siden har

mål relatert til at elever skal prestere best mulig på standardiserte kunnskapstester fått en stadig økende oppmerksomhet. Prioritering av kunnskapseffektive tiltak kan vise seg å gå foran prioritering av tiltak som gir en best mulig opplæring for elever med spesielle behov. Videre kan føringene fremstå motsetningsfylte hva angår læreres handlingsrom. På den ene siden åpner styringsdokumentene for lokale valg av skolens innhold. Opphevingen av klassedelingsregelen er også ment å skulle åpne for mer fleksible valg av organiseringsformer for lærerne. På den andre siden er innføringen av kunnskapstester og vektleggingen av individorienterte arbeidsformer og metoder forhold som kan begrense den enkelte lærer og spesialpedagogs mulighet til å ta selvstendige valg i arbeidet.

I studiens empiriske del vil det være interessant å undersøke *hva* som er spesialpedagogenes egne verdier. Er det samsvar mellom deres egne verdier og verdiene som ligger til grunn for inkluderingsideologien? Opplever spesialpedagogene at det er samsvar mellom egne verdier og de rådende verdiene ved skolen? Opplever de seg presset til å forvalte verdier som ikke samsvarer med deres egne verdier. Oppfatter de i tilfelle også at dette gjelder for lærere og spesialpedagoger? Hvordan gir dette eventuelt seg utslag i spesialpedagogenes arbeid, deres trivsel og motivasjon? Hvilke strategier kan spesialpedagogene ta i bruk for å redusere en eventuell følelse av ubehag i arbeidet?

Avsluttende kommentar

Gjennomgangen og analysen i dette kapittelet belyser spesialpedagogenes arbeid på mange nivå. Bildet som tegnes er komplekst. De overordnede rammene på samfunnsnivå, forhold på skolenivå, elevgrunnlaget og ikke minst spesialpedagogene selv, og deres indre kognitive og emosjonelle prosesser vil til sammen virke inn og bestemme deres trivsel, motivasjon og belastninger i arbeidet. Målet med dette teorikapittelet har vært å belyse forhold som kan gi viktig bakgrunnsforståelse for å kunne forstå det spesialpedagogene formidler under intervjuene. En utfordring i overgangen til studiens empiriske del, vil være å velge en forskningstilnærming som gjør det mulig å få tilgang til de forholdene som så langt er belyst, og samtidig unngå at spesialpedagogene opplever situasjonen vanskelig. Med såpass mange og kompliserte tema som skal berøres kan det være krevende å utarbeide en god intervjuguide, med enkle og tydelige nok spørsmål til spesialpedagogene. Gjennomføringen av intervjuene kan også bli vanskelig. Hvis spesialpedagogene opplever situasjonen utfordrende eller kaotisk, vil datagrunnlaget kunne fremstå uoversiktlig, og dermed bli vanskelig å analysere. Tittelen på denne studien innehar begrepene idealer, realiteter, trivsel og belastninger. Disse

begrepene dekker som nevnt innledningsvis de sentrale spørsmål som ønskes besvart. Som hjelp videre vil derfor de samme begrepene legges til grunn, både for de forskningsmetodiske valg som er tatt, og valg knyttet til oppbygging og struktur i studiens empiri- og drøftingskapittel.

KAPITTEL 3. FORSKNINGSMETODE

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien har fokus på spesialpedagogers arbeidsforhold. Valg av fokus er gjort på bakgrunn av at spesialpedagogens rolle og praksis ser ut til å være uavklarte forhold relatert til målet om en inkluderende skole, både i skolepolitiske retningslinjer, fagfeltet og i gjeldende skolepraksis per i dag.

Min interesse for spesialpedagogers arbeid i skolen har vokst fram gjennom tidligere erfaringer og ervervelse av kunnskap, både fra allmennlærerutdanning, videreutdanning i spesialpedagogikk og praksiserfaringer fra spesialpedagogisk arbeid i barneskolen samt rådgivervirksomhet i det statlige pedagogiske støttesystemet. Interessen for utfordringene med å realisere en inkluderende skole utviklet seg spesielt i min praksis i barneskolen og videre gjennom hovedfagsstudien min, der jeg undersøkte faktorer som påvirker læreres muligheter til å realisere inkludering. Jeg hadde altså etablert en betydelig innsikt i både praksis og teori på feltet forut for denne doktorgradsstudien. Dette bekrefter Postholms (2010) beskrivelse av hvordan forskerens egne opplevelser og erfaringer, samt ulike teoretiske perspektiv gir retning for forskningsprosessen. Det vil alltid være en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, valg av metode, forskningsspørsmålene som stilles, og dermed hvordan data samles inn, analyseres og tolkes.

Presentasjonen av de ytre betingelsene for spesialpedagogenes arbeid, slik de ble presentert i Kapittel 2, illustrerer at spesialpedagogene i dagens skole står ovenfor komplekse sosiale prosesser. Det er snakk om mange ulike og samtidige forhold. På den ene siden skal spesialpedagoger sørge for en optimal utvikling og læring for barn med spesielle behov. De er forpliktet mot individet. På den andre siden skal de sørge for at barn med spesielle behov hører til, utvikler seg og lærer i det ordinære læringsfellesskapet, sammen med barn som ikke har spesielle behov. De er forpliktet mot individet som en del av fellesskapet.

Valgt hovedproblemstillingen er dermed som følger:

Hvilke erfaringer har spesialpedagogene med å mestre en praksis som balanserer hensynet til individet på den ene siden og individet som en del av et fellesskap på den andre siden?

Nettopp på grunn av det komplekse bildet er begrepene individ og fellesskap viktig for at jeg skal ha det som Postholm (2010) betegner som ”et fokusert blikk”. Jeg som forsker skal være bevisst på *hva* det er jeg ser etter i den sosiale prosessen. Dette «hva», altså de teoretisk forankrede kategoriene individ og fellesskap utgjør på dette grunnlaget studiens fenomen. Jeg har til hensikt å prøve å fange opp både helheten og kompleksiteten i dette fenomenet. Det er et mål få innblikk i forhold som virker støttende og belastende på spesialpedagogene, for slik å kunne si noe om hva som skal til for å redusere belastningene og dermed øke deres forventninger om å mestre arbeidet innenfor rammen av en inkluderende skole.

Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hva er spesialpedagogens idealer i arbeidet?
2. Hvilke forhold peker seg ut til å ha betydning for spesialpedagogens mestringsforventninger i arbeidet?
3. Hvilke forhold peker seg ut til å ha betydning for spesialpedagogens trivsel i arbeidet?
4. Hvilke utfordringer står spesialpedagogene ovenfor i arbeidet?
5. Hvordan kan vi i fremtiden sørge for at spesialpedagoger opplever økt mestring og trivsel innenfor rammen av en inkluderende skole?

Valg av forskningsmetode

Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om spesialundervisning innenfor rammen av en inkluderende skole. Eksisterende forskning viser imidlertid at spesialundervisning og spesialpedagogens rolle ikke lenger utgjør én definert praksis, men heller et utall ulike praksiser fra kommune til kommune, skole til skole og fra spesialpedagog til spesialpedagog. Mye tyder på at inkludering ikke er lett å realisere (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2004; Skogen, 2006). Som nevnt innledningsvis i studien mener Emanuelsson et al. (2001) at det derfor vil være avgjørende å få økt innsikt i spesialpedagogenes opplevelse av disse utfordringene; deres selvforståelse, rolleutforming og praksis. Nøkkelen til realisering kan ligge hos de som skal finne praktiske løsninger på en ikke-praktisk og komplisert ideologi om inkludering (Bjørnsrud, 1999; Haug; 1995; Ogden, 1999; Stangvik, 1997; Stangvik et al., 1998; Söder, 1997; Zigmond & Baker; 1997).

Studiens *fenomen* er som nevnt spesialpedagogers arbeid i balanse mellom individ- og fellesskapsorientert praksis. I denne sammenhengen er det viktig å presisere at det ikke er et mål å forstå og beskrive dette fenomenet i seg selv. Spesielt med tanke på at feltet bærer preg av manglende konsensus, vil det mest sannsynlig ikke være mest hensiktsmessig å avdekke *hvordan* spesialpedagoger praktiserer. Min antakelse er at en ny og utvidet forståelse for spesialpedagogenes virksomhet i en inkluderende skole kan ligge i *spesialpedagogenes egne personlige perspektiver* i arbeidet. Jeg ønsker å forstå og beskrive arbeidet slik det erfares og oppleves av dem. Dermed er det nærliggende å velge *det kvalitative forskningsintervjuet* som metode for datainnsamling. Patton (1980) uttaler at intervjuet er den beste metoden når formålet med undersøkelsen er å forstå "... what is in and on someone else's mind, to gather their stories" (s. 341). Forskningsintervjuets mål er å innhente beskrivelser av intervjuobjektets livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener. Intervjuet som metode er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en faglig konversasjon omkring det temaet forskeren er interessert i å vite mer om (Kvale & Brinkmann; 2009; Thagaard, 2009).

Forholdet mellom teori og data

Jeg har som nevnt med meg en vesentlig praktisk og teoretisk bakgrunnsforståelse *inn* i denne studien. Videre er studiens problemstilling direkte utledet av teoretiske drøftinger. Helt konkret består problemstillingen av de to teoretisk forankrede begrepene individ og fellesskap. Slik har studien et klart deduktivt utgangspunkt. Samtidig er altså hensikten med studien å forstå spesialpedagogenes subjektive erfaringer og opplevelser. *Metodisk utgjør denne overgangen fra deduksjon til induksjon en utfordring*. Det ble derfor tidlig i forskningsprosessen klart at jeg må etablere en bevissthet knyttet til de implikasjonene som følger av studiens deduktive utgangspunkt. Hvordan kan dette deduktive utgangspunktet utgjøre en utfordring i forhold til å få tilgang til spesialpedagogers subjektive perspektiver? Hvor mye vil min forhåndskunnskap og mine forhåndshypoteser virke inn og farge det jeg oppfatter at de formidler? Hvilke grep må jeg ta for å sikre meg *mest mulig* empirinære data for studien?

1. For det første har jeg valgt en sosialkonstruktivistisk tilnærming til intervjuene. Intervjusamtalen beskrives nettopp som et *inter view*, *inter* for det mellommenneskelige elementet, og *view* for meningen som skapes (Kvale & Brinkmann; 2009). Det sosialkonstruktivistiske perspektivet representerer et radikalt

brudd med positivistisk orientert forskning, der kunnskap betraktes som ”objektiv”, eller sann en gang for alle. Innenfor sosialkonstruktivismen betraktes mennesket som aktivt handlende og ansvarlig. Gjennom menneskelig samhandling skapes ny forståelse og mening. Det er i kraft av *relasjonen* mellom forskeren og de som blir studert, at intervjuet som forskningsmetode bringer frem nye refleksjoner og ny kunnskap hos begge parter. Med en sosialkonstruktivistisk tilnærming anerkjenner jeg egen teoretiske bakgrunnsforståelse som et viktig bidrag i forskningen, men er samtidig bevisst at denne vil utfordres og videreutvikles i møte med informantene mine.

2. For det andre har jeg altså valgt en abduktiv forskningsmetodisk tilnærming. Forskning som veksler mellom deduksjon og induksjon fremheves som abduktiv forskningsmetode (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Med ønske om å få tilgang til det som befinner seg i andres opplevelsesverden, har kvalitative studier naturlig nok tradisjon for en induktiv tilnærming. Tanken har vært at forskningen skal bestrebe seg på å være så empirinær som mulig. Fenomenologisk metode er et eksempel på dette. I denne metoden beskrives det som et mål at forskeren setter egne erfaringer og eget teoretisk ståsted så godt som mulig til side (epoche) (Moustakas, 1994). Han skal klargjøre sitt ståsted, men deretter forsøker han å være ”objekt i sin egen subjektivitet”. Slik kan det empiriske materialet behandles i en mest mulig ”ren” form under analysearbeidet (bracketing). Slike rene empirinære metoder har imidlertid den senere tiden blitt kritisert for at det er naivt å tro at forskeren kan forholde seg objektivt til sin egen erfaringsbakgrunn, sitt teoretiske ståsted og sine antakelser og hypoteser (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Det beskrives at målet tvert i mot må være å ta erfaringer og teoretiske perspektiver i bruk, som en viktig ressurs nettopp for bedre å kunne forstå og fremstille informantenes subjektive erfaringer og opplevelser. Gjennom sine praktiske og teoretiske «briller» kan forskeren fange opp og forstå informantenes erfaringer og opplevelser, og dermed sette disse inn i en adekvat teoretisk ramme i analyseprosessen. Det legges vekt på at kvalitativ forskning kan ha god nytte av et deduktivt utgangspunkt, på den måten at dette sikrer at datamaterialet fremskaffes, analyseres og tolkes innenfor en teoretisk ramme. Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen og vekslingen mellom deduksjon og induksjon vil gå igjen som en rød tråd i den videre redegjørelsen for metodisk fremgangsmåte.

Intervjuene

Allerede ved utarbeiding av intervjuguiden (Vedlegg 1) var det viktig å ta stilling til forholdet mellom deduksjon og induksjon. I tråd med den abduktive forskningstilnærmingen er det ikke noe mål i seg selv å legge teorien og de teoretisk baserte begrepene i problemstillingen til side. Som både Kvale & Brinkmann (2009) og Thaaard (2009) understreker, er teoretisk kunnskap om et fenomen nødvendig for å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene. Mine erfaringer og min teoretiske bakgrunnsforståelse kan hjelpe meg å stille de spørsmålene som gir meg den innsikten jeg søker, og å ta spesialpedagogenes perspektiv. Jeg valgte derfor bevisst å ta teori og problemstilling i betraktning i fasen før arbeidet med å utarbeide intervjuguiden startet. Målet har vært å ta velbegrunnede beslutninger for de valg jeg har tatt ved utarbeiding av intervjuguide.

Studiens innledende drøfting av de ytre betingelsene for spesialpedagogenes arbeid utledet en antakelse om at føringene de står ovenfor er uklare og motsetningsfylte. Hva om denne antagelsen var riktig? Var det da rimelig å anta at spesialpedagogene selv hadde oversikt over dette? Og hva om de ikke hadde oversikt? Kunne jeg da forvente at de var i stand til, eller ønsket å svare på spørsmål direkte knyttet til klarhetene og motsetningene? Hva om de opplevde arbeidet krevende, men ikke visste hvorfor? Min forhåndsantakelse var at jeg som intervjuer kom til å stå ovenfor komplekse sosiale prosesser i møte med. Mye talte for at en åpen og naiv tilnærming til dem var mest hensiktsmessig. Etter en ekstra gjennomlesing av egen bearbejdet teori, studier av metodelitteratur og refleksjoner omkring egne erfaringer som spesialpedagog i skolen, kom jeg på dette grunnlaget frem til at jeg ville utarbeide en intervjuguide der spørsmålene ikke skulle gjenspeile de teoretiske perspektivene eller problemstillingen. Dermed besluttet jeg på deduktivt grunnlag å utarbeide en induktivt orientert intervjuguide. Dette la føringer for både valg av intervjuform og spørsmål.

Valg av intervjuform

Med valget om en åpen forskningstilnærming, vurderte jeg en ustrukturert intervjuguide som aktuelt. Det ustrukturerte intervjuet vektlegger nettopp at samtalen skal utvikle seg fritt rundt et valgt tema (Thaaard, 1998). Hvis jeg tok utgangspunkt i temaet «arbeidet deres», ville spesialpedagogenes egne fortellinger være styrende. Dette ville opplagt være en styrke med tanke på utfordringen med å få tilgang til spesialpedagogenes subjektive perspektiv.

Samtidig måtte jeg ta stilling til om jeg med en ustrukturert intervjuguide ville klare å fange opp deres erfaringer og opplevelser med å mestre en praksis i balanse mellom individ og fellesskap. Mine forhåndsantakelser var at det valgte fenomenet for studien omhandlet komplekse og kanskje motsetningsfylte forhold ved spesialpedagogenes arbeid. Alternativ intervjuform var derfor en delvis strukturert tilnærming, et såkalt semistrukturert eller halvstrukturert intervju (Thagaard, 2009). I det semistrukturerte intervjuet er temaene bestemt på forhånd, men rekkefølgen på temaene kan tilpasses underveis. Antagelsen om at spesialpedagogene erfarte komplekse og motsetningsfylte forhold i arbeidet talte for valg av en slik fleksibel intervjuform. Med en semistrukturert intervjuguide ville jeg kunne følge opp temaer som de spontant kom inn på og var opptatt av underveis. Samtidig, med ønske om å fange opp hele variasjonsbredden i deres antatte komplekse erfaringer og opplevelser, ville altså spørsmål knyttet til forhåndsbestemte tema være viktig. Målet var å følge informantenes fortelling, men likevel sørge for å få tilstrekkelig informasjon til å belyse det valgte fenomenet for studien. Yin (2009) viser til at spørsmålene i intervjuguiden er intervjuerens påminnere om hvilken informasjon som skal fanges opp, og slik en hjelp til å styre intervjuet i riktig retning.

Introduksjonsspørsmålet

Med bakgrunn i beslutningen om i hovedsak å utarbeide en i induktivt orientert intervjuguide, valgte jeg å hente inspirasjon fra den fenomenologiske tilnærmingen til intervjuet, der informantenes subjektive erfaringer og opplevelser er i fokus. Intervjuguiden innenfor fenomenologisk metode tar oftest utgangspunkt i et åpent inngangsspørsmål som gir fokus for fenomenet som studeres. Dette spørsmålet er gjerne rettet mot hva informanten har *erfart* knyttet til fenomenet. Deretter stilles et nytt hovedspørsmål om hvilke situasjoner eller forhold som har hatt betydning for informantens erfaringer av fenomenet. Intervjuguiden i fenomenologisk metode er altså ikke ”teoretisert”, i den forstand at den direkte dekker viktige aspekter ved studiens teoretiske utgangspunkt og problemstilling (Moustakas, 1994).

I likhet med den fenomenologiske tilnærmingen, anbefaler også Kvale & Brinkmann (2009) å utarbeide et introduksjonsspørsmål som kan fremkalle spontane og rike beskrivelser.

Informantene skal selv kunne formidle det de opplever som hoveddimensjoner ved fenomenet som undersøkes. På dette grunnlaget ble det valgte introduksjonsspørsmålet for denne studien: *”Kan du beskrive arbeidet ditt for meg? Begynn med det som umiddelbart faller deg inn»*. Spørsmålet skulle danne bakgrunn for resten av intervjuet, ved at spesialpedagogenes egne

vektlegginger skulle få utgjøre en rød tråd i samtalen. Jeg ville prøve å unngå å legge føringer for deres fokus.

Ved å vektlegge fokuset på selve det praktiske arbeidet (handlingene/hva spesialpedagogene gjør) og frie beskrivelser, håpet jeg at jeg *indirekte* fikk innblikk i spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser knyttet til arbeidet med å prioritere, og balansere hensynet til individet og individet som en del av et fellesskap. Det de fortalte, ville være like viktig som det de ikke fortalte. Hvis spesialpedagogene under intervjuene for eksempel *ikke* kom inn på arbeid rettet mot det ordinære læringsfellesskapet, så var dette viktig informasjon å gripe fatt i under analysen. Hvorfor ble ikke dette vektlagt av spesialpedagogene? Var de ikke opptatt av det? Hvorfor ikke? Hva er det som gjorde at de heller vektla arbeidet rettet mot individet?

Oppfølgingsspørsmål

I arbeidet med å utarbeide oppfølgingsspørsmålene var det, i tråd med det valgte induktive utgangspunktet til intervjuguiden et mål fortsatt ikke å stille direkte spørsmål til de to teoretiserte kjernekategoriene, individ og fellesskap. Siden introduksjonsspørsmålet hadde fokus på beskrivelser av selve det praktiske arbeidet, var det naturlig å utarbeide oppfølgingsspørsmålene med samme fokus. Først prøvde jeg å formulere oppfølgingsspørsmål med mål om å fange opp sentrale arbeidsområder innenfor spesialpedagogenes arbeid, som utarbeiding av individuelle opplæringsplaner, spesialundervisning, lærersamarbeid etc. I denne prosessen skjønnte jeg imidlertid raskt at også slike spørsmål ville legge føringer for svarene jeg fikk. I det øyeblikket jeg for eksempel stilte spørsmål om spesialpedagogenes praksis innenfor den ordinære rammen, hadde jeg implisitt sagt at dette var noe de burde praktisere. Eller hvis jeg stilte de spørsmål om samarbeid med lærerne så kunne spesialpedagogene oppfatte det at jeg spør om det som oppfattes som «idealet» for arbeidet deres. Dermed, med mål om en induktiv tilnærming til intervjuene, forkastet jeg denne type oppfølgingsspørsmål.

I neste fase tok jeg utgangspunkt i mestringsbegrepet som inngår i problemstillingen. Dette begrepet gjenspeiler studiens mål om å få innsikt i spesialpedagogenes subjektive erfaringer og opplevelser, og viser dermed til studiens sosialpsykologiske teoretiske forankring: Det var ikke et mål å få innsikt i om spesialpedagogene praktiserer i tråd med nasjonale føringer. Målet var å forstå de indre mentale og emosjonelle prosessene, knyttet til utfordringene de erfarer i arbeidet med å realisere disse føringene. Dermed var det nærliggende å forsøke å

utarbeide spørsmål som kunne fange opp sentrale begreper *som mestringsforventninger, motivasjon og selvvurderinger.*

Med bakgrunn i beslutningen om å utarbeide en induktivt orientert intervjuguide, ønsket jeg heller ikke på dette stadiet å gå systematisk til verks i arbeidet med de sosialpsykologiske teoriene under denne fasen av studien min. Jeg ønsket heller at de skulle utgjøre et bakgrunnstepp, som kunne hjelpe meg å velge noen sentrale tema for oppfølgingsspørsmålene intervjuguiden. Underkategoriene som ble valgt for oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden ble dermed *utfordringene, gledene, bekymringene, forventningene, verdsettelse, arbeidsmiljø, medbestemmelse, samarbeid, arbeidet før og nå.* Med disse temaene ønsket jeg altså å få tilgang både til bredden i spesialpedagogenes arbeidsoppgaver, nyansene i arbeidet, samt å få tilgang til deres indre kognitive- og psykologiske prosesser. Gjennom en såpass bred innfallsvinkel, og med mer direkte og spesifikke oppfølgingsspørsmål til de ulike underkategoriene, håpet jeg å få innblikk i deres erfaringer med å mestre en praksis som balanserer hensynet til eleven på den ene siden og eleven som en del av læringsfellesskapet på den andre siden. Målet var å få tilgang til dette på mange ulike plan, eller fra flere ulike innfallsvinkler i arbeidet deres.

Spørsmål om verdier

I kapittel 2, der de ytre betingelsene for spesialpedagogenes arbeid ble presentert, gikk det frem at verdier kan ha stor betydning for spesialpedagogene i arbeidet deres, både deres egne verdier, verdier som er nedfelt i føringene for arbeidet deres og verder som de oppfatter råder ved skolene der de jobber. Dermed ønsket jeg oppfølgingsspørsmål som kunne avspeile spesialpedagogenes verdier. På dette grunnlaget besluttet jeg at siste del av intervjuguiden skulle være mer deduktivt orientert, eller ”teoretisert”, i den forstand at jeg utarbeidet spørsmål som jeg håpet ville gjenspeile spesialpedagogenes egne verdier. For eksempel ble et av spørsmålene formulert til; *Skolen skal favne elever med store forskjeller i forutsetninger og behov. Hvordan mener du at denne utfordringen best kan håndteres?* Spørsmålet ber spesialpedagogene om å beskrive sin ideelle oppfatning av hvordan elevmangfold best kan håndteres. Implisitt i spørsmålet ligger at de må forholde seg både til inkluderingsbegrepet og begrepet tilpasset opplæring. Likevel er ikke spørsmålet formulert som at noe er mer ønskelig eller riktig enn noe annet. Det er et åpent spørsmål. På denne måten håpet jeg at svarene skulle gjenspeile hvordan spesialpedagogene verdimesig forholder seg til mål om inkludering.

Intervjuguiden ble dermed bygd opp i tråd med det Thagaard (2009) beskriver som ”tre-med-grener-modell”: Stammen er hovedtemaet og grenene de enkelte deltemaene. Denne modellen har nettopp den fordel at de ufarlige, aktivitetsbaserte spørsmålene stilles først. Når de mer detaljerte og direkte utfordrende spørsmålene kommer mot slutten, vil de ikke nødvendigvis oppleves så utfordrende.

Verdispørsmålene ble dessuten utarbeidet med bakgrunn i antagelsen om at det er et språk mellom idealer og realiteter i spesialpedagogenes arbeid. Hva om de ikke vil, kan eller har mulighet til å arbeide i tråd med de verdiene som ligger nedfelt i de nasjonale styringsdokumentene? Hvordan blir det for dem å leve med mangel på samsvar mellom det de gjør og det de tror er riktig å gjøre? På dette grunnlaget var det et mål at verdispørsmålene skulle frembringe data som kunne analyseres ved hjelp av teori om kognitiv dissonans (Festinger, 1957), og kontekstuell dissonans (Rosenberg, 1977, 1979).

Intervjuguidens dynamiske del

Thagaard (2009) påpeker viktigheten av å stille spørsmålene slik at svarene knyttes opp mot *beskrivelser* av konkrete handlinger og hendelser. På denne måten unngås generelle data som er vanskelige å analysere. I følge Thagaard kan *vurderings- og opplevelsesspørsmål* med fordel stilles i neste runde, knyttet til de beskrevne handlingene og hendelsene. Med dette som bakgrunnskunnskap la jeg vekt på å skille mellom spørsmål der spesialpedagogene skulle beskrive arbeidet sitt, handlinger og hendelser, og spørsmål der de skulle formidle sine vurderinger og opplevelser knyttet til disse handlingene og hendelsene. Dette skillet ble konkret utformet ved å dele intervjuguiden opp i en tematisk del (beskrivelser) og en dynamisk del (vurderinger og opplevelser).

Kvale og Brinkmann (2009) mener at en slik oppdeling er hensiktsmessig også med tanke på å ivareta den intersubjektive, eller mellommenneskelige interaksjonen i intervjusituasjonen. Min valgte sosialkonstruktivistiske forskningstilnærming tilsa derfor at en dynamisk intervjudel var viktig på den måten at dette kunne bidra til å skape en positiv interaksjon mellom spesialpedagogene og meg. Mens den tematiske delen har til hensikt å få spontane og rike beskrivelser av spesialpedagogenes arbeid, skal den dynamiske delen være en hjelp til å etablere en god samtale og motivere informantene. Jeg håpet at jeg gjennom min

tilstedeværelse og aktive oppfølging undervis, sørget for at erfaringene og opplevelsene deres skulle bli gjenstand for refleksjon og forstått på en ny måte.

Valg av informanter

Jeg hadde som utgangspunkt å intervju 12 spesialpedagoger i denne studien. Kvalitative intervju som metode for datainnsamling begrenser antall informanter. Spørsmålet var om tolv informanter var mange nok? Thagaard (2009) hevder at man må oppnå et ”metningspunkt” i forhold til størrelsen på utvalget. Med det mener hun at man må ha så mange informanter at forståelsen av fenomenet som skal studeres kommer klart frem. Det er fenomenet som bestemmer ”metningspunktet”, ikke antallet informanter i seg selv. Spørsmålet jeg måtte stille meg var da om tolv spesialpedagoger ville gi meg en god nok forståelse av spesialpedagogene sin opplevelse av skolen som arbeidsplass, relatert til å mestre en praksis i balanse mellom individ og fellesskap?

Både ja og nei. Nei, fordi tolv spesialpedagoger alene ikke kan hjelpe meg til en fullkommen forståelse av det valgte fenomenet. Spesielt var det relevant å stille et kritisk spørsmål til om tolv informanter var nok med tanke på forskning som tyder på at spesialpedagogens arbeid ikke lenger utgjør én definert rolle eller praksis, men at dette varierer fra kommune til kommune, skole til skole og fra spesialpedagog til spesialpedagog (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2004; Skogen, 2006). Jeg kunne ha tatt med flere spesialpedagoger, representert fra flere kommuner og skoler, med ansvar for et bredere spekter oppgaver, elevdiagnoser og spesielle behov. Slik kunne jeg sagt mer om forskjeller og likheter i deres opplevelser, og om disse skyltes ulike kommuner, skoler, skolekoder, rammeforhold, elevgrunnlag og lærere og spesialpedagoger. Tolv informanter ville ikke være tilstrekkelig for å fange opp *hele* bredden i variasjoner i fenomenet som skal studeres.

Samtidig vurderte jeg at tolv informanter var nok, fordi målet ikke var å favne *alt* av hva spesialpedagogens arbeid består i, eller *alle* de forhold som påvirker hvordan de erfarer og opplever dette. Mitt forskerfokus var å forstå det unike og særegne i noen spesialpedagogers erfaringer og opplevelser fra skolen som arbeidsplass, med vekt på sammenhengen mellom føringene, ytre forhold og de indre mentale prosessene deres. Som Thagaard (2009) påpeker er det viktig at antallet informanter ikke er større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser. Med antakelsen om at spesialpedagogenes arbeidsforhold var

omfattende, komplekse og kanskje til og med motsetningsfylt, måtte jeg sørge for at datamaterialet var begrenset i omfang og var overkommelig for analyse i dybden.

Ved utvelgelsen av de 12 spesialpedagogene var det viktig å sikre en viss variasjon i deres erfaringsbakgrunn og arbeidsoppgaver. Med mål om å oppnå ny og utdypende forståelse av spesialpedagogenes arbeid ble informantene valgt strategisk etter følgende kriterier: De skulle være ansatt i 2 store og ulike kommuner, med en viss ulikhet i kommunestruktur og drift av skolens virksomhet. Når det ble valgt 2 kommuner og ikke flere enn 2, var det fordi ulike forhold på kommunenivå måtte tas i betraktning, samtidig som dette ikke skulle være en sentral del av den innsikten jeg søkte. Videre måtte kommunene være store nok til at jeg kunne velge spesialpedagoger fra både små og store skoler, samt skoler med trinn 1-7, trinn 8-10 og trinn 1-10. Med valg av store kommuner kunne jeg muligens i tillegg ha et bredere utvalg av spesialpedagoger av begge kjønn, ulik alder og med tilstrekkelig og ulik spesialpedagogisk utdanning og erfaring. Valg av store fremfor små kommuner ble også besluttet på bakgrunn av at jeg ikke hadde tilgang til forskning som kunne tyde på at spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser varierte innenfor disse kategoriene.

Informantene ble videre valgt strategisk i forhold til egenskaper og kvalifikasjoner som var relevante for problemstillingen, slik Thagaard (2009) anbefaler. Jeg stilte som krav at informantene skulle jobbe i grunnskolen og ha ansvar for spesialundervisningen til med elever som hadde ressurser til spesialundervisning etter enkeltvedtak. Videre skulle de ha minimum ett års utdanning innen spesialpedagogikk, og ha praktisert som spesialpedagog med ansvar for spesialundervisning i minst fem år. Dette bl.a. i lys av Banduras teori (1997) og vektleggingen av autentiske mestringserfaringer som den viktigste kilden til mestringsforventning. Uten et kriterium om en viss erfaringsbakgrunn som spesialpedagog kunne jeg risikere å få et feil bilde av deres mestringserfaringer.

For å få kontakt med spesialpedagoger i de valgte kommunene, og fra de ulike skoleslagene, ble ulike strategier brukt. Jeg ønsket først å få forslag til skoler gjennom å ringe en ansatt på kommunenivå, som kjente kommunen og skolene og som i tillegg hadde ansvar for kommunens drift av spesialundervisningen. I den ene kommunen lyktes dette, og vedkommende foreslo fire spesialpedagoger, som alle sa seg interesserte i å delta. I den andre kommunen fikk jeg ikke kontakt med en nøkkelperson på kommunenivå. Hun som jeg fikk kjennskap til og fremsto aktuell hadde ingen skoler eller spesialpedagoger å foreslå, og hun

visste heller ikke om noen andre som var egnet til å foreslå skoler og spesialpedagoger. Under analyseprosessen slo det meg at vedkommende ikke ønsket at jeg skulle intervju spesialpedagoger som representerte denne kommunen.

For øvrig foretok jeg et tilgjengelighetsutvalg i begge kommunene. Først ble forespørsel sendt pr. brev (Vedlegg 2) til skoler utvalgt etter variasjonskriteriene nevnt ovenfor. Brevene ble postsendt til rektorene. Jeg fikk ingen henvendelser som følge av disse brevene, og opplevde også at det var svært vanskelig å få tak i rektorene pr. telefon. De rektorene jeg fikk kontakt med var alle negative innstilt til at spesialpedagoger ved deres skole skulle delta i studien. Likeså var flere fra skolens ledelse med ansvar for spesialundervisning negativt innstilte. Etter hvert ble jeg nødt til å oppsøke skolens ansatte-lister på internett, og ringe spesialpedagoger direkte. Etter en møysommelig prosess hadde jeg til slutt 12 informanter, som alle representerte de satte kriteriene.

Til tross for at det var krevende å finne informantene, hadde jeg en følelse av å ha vært heldig med det endelige utvalget, både i forhold til de felles kriteriene og den variasjonen jeg ønsket meg. Det viste seg imidlertid å være svært vanskelig å finne mannlige informanter, og dermed ble det til slutt et utvalg bestående av 12 kvinner. De tolv hadde for øvrig ulik alder, ulik utdanning og erfaringsbakgrunn og de hadde forskjellige arbeidsoppgaver knyttet til stillingen sin. *Alle hadde høy utdanning og lang erfaring.* Et viktig skille gikk mellom de spesialpedagogene som underviste elever med spesielle behov, og de som var i kombinerte stillinger med ansvar for spesialundervisning og administrativt ansvar for skolens spesialundervisning. En av spesialpedagogene avvek fra kriteriene som var satt, da hun ikke hadde ansvar for spesialundervisning, men var ansatt i full administrativ stilling. Jeg valgte å ha henne med fordi hun hadde lang og bred erfaring (Informant 9, Grete). Spesialpedagogene representerte for øvrig skoler som organiserte og praktiserte spesialundervisning på ulike måter, og det var også som nevnt noe forskjell på kommunestruktur og drift av skolen i de to kommunene.

Alle de tolv spesialpedagogene ble bedt om å lese brevet som ble sendt som forespørsel til rektorene (Vedlegg 2). Brevet skulle gi dem et visst innblikk i hva jeg var ute etter, men samtidig ikke gi dem så mye informasjon at de kunne tenke gjennom hva de ville svare på forhånd. Det var deres spontane erfaringer og opplevelser jeg ville ha tilgang til. Det var også et mål at brevet ikke skulle gi spesialpedagogene en følelse av at deres praksis skulle studeres

opp mot forventninger og krav verken fra nasjonalt eller kommunalt hold. De teoretisk funderte begrepene individ og fellesskap ble ikke berørt.

Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte et pilotintervju med den ene av spesialpedagogene som jeg fikk tilgang til gjennom nøkkelpersonen i den ene kommunen. Hensikten var å skulle ”teste” intervjuguiden før jeg startet på intervjurunden. Dette intervjuet gav meg en indikasjon på at intervjuet ville vare ca. 90 minutter. Samtidig fikk jeg prøvd ut det tekniske utstyret. Jeg erfarte at intervjuguiden fungerte greit og valgte å beholde denne uendret. Alle spørsmålene fremsto relevante i forhold til målet om å få tilgang til bredden av forhold som kan ha betydning for spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser. Jeg erfarte imidlertid at intervjuguiden var omfattende med tanke på antall spørsmål. Selv om hovedvekten skulle legges på det som spesialpedagogene selv ønsket å formidle, ble det klart at jeg måtte holde fokus og guide spesialpedagogene inn på alle hovedtemaene underveis.

Thagaard (2009) viser til at forskning der man involverer mennesker har flere etiske dilemma. Min studie omhandler et felt som er sterkt preget av uklarheter og motsetninger. Jeg var forberedt på at spesialpedagogene kunne komme til å oppleve intervjusituasjonen som krevende, både i forhold til en usikkerhet på om de ville kunne svare på mine spørsmål, og i forhold til at de opplevde arbeidet sitt som utfordrende og kanskje svært belastende. Slik kunne intervjusituasjonen forsterke en fra før tøff situasjon for dem. Jeg prøvde på ulike vis å forebygge at intervjuene skulle oppleves som en tilleggsbelastning for spesialpedagogene. Både i den første kontakten over telefon, og før intervjuet startet, påpekte at jeg ikke er interessert i å høre om den perfekte spesialpedagog, men om hvordan de hadde det i arbeidshverdagen, på godt og vondt. Videre presiserte jeg at hensikten med studien er å finne måter å støtte dem på i arbeidet. Spesialpedagogene ble gjort kjent med at lydopptaket var frivillig, og at de kunne be om at den ble stoppet underveis i intervjuet.

Spesialpedagogene ble intervjuet ved skolene der de jobbet, våren 2009. Alle ble intervjuet hver for seg. Jeg gjennomførte alle intervjuene innenfor et tidsspenn på 4 uker. Jeg hadde en opplevelse av at atmosfæren under intervjuene var god. Spesialpedagogene var åpne og engasjerte. Noen ga uttrykk for at de trengte noen konkrete spørsmål i begynnelsen, men vegret seg ikke for å svare. Når de først begynte å fortelle ble min oppgave hovedsakelig å styre samtalen. De fikk stort sett alltid snakke uten å bli avbrutt, selv om de kom inn på tema

som i følge intervjuguiden skulle komme senere. Hvis de ikke svarte umiddelbart, fikk de tid til å tenke seg om. Til tross for at det var tema som var berørt, hendte det at jeg likevel på nytt stilte spørsmål om det samme temaet i tråd med formuleringene i intervjuguiden. På denne måten ønsket jeg å få utdypende beskrivelse av dette temaet, og få bekreftet at det var dette spesialpedagogen faktisk hadde berørt i første runde. De fleste spesialpedagogene kom for eksempel inn på ”gledene” i arbeidet under den innledende beskrivende delen av intervjuet. Likevel valgte jeg å stille spørsmålet om gledene i arbeidet deres på nytt, i tråd med intervjuguiden. På denne måten ønsket jeg også å sikre meg det Thagaard (2009) mener er en utfordring i kvalitative intervju, nemlig å få nyanserte svar. Hun viser til at spørsmålene, og dermed også svarene, lett kan bli for abstrakte og generelle. Dette ble bekreftet under den mer teoretiserte avsluttende delen av intervjuguiden, der målet var å stille spørsmål som kunne avspeile spesialpedagogenes mer grunnleggende verdier. Disse spørsmålene la opp til mer generelle refleksjoner, og ikke det konkrete arbeidet. Underveis i intervjuene erfarte jeg at svarene gjenspeilte spørsmålene: De ble mer generelle og uhåndgripelige. Når vi var kommet til denne delen av intervjuene, vurderte jeg samtidig at jeg for de fleste av informantene allerede hadde fått svar på det jeg lurte på, og at jeg dermed kunne gå raskt igjennom eller kutte ut spørsmål fra denne delen.

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i det jeg ønsket å vite, ut fra forskningsspørsmål som var utarbeidet på forhånd. Dette kunne føre til at jeg mistet av syne det jeg ikke visste om på forhånd. Jeg ønsket derfor å være forberedt på at spesialpedagogene kunne ha en annen bakgrunnsforståelse enn meg, og at de ikke nødvendigvis la det samme meningsinnholdet i spørsmålene som jeg gjorde. Kanskje satt de på kunnskap som var ny for meg? Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at forskerens utfordring i denne sammenhengen er å tolke den meningen informanten legger i spørsmålene som stilles. Hvordan kunne informantene oppfatte det jeg sa og ikke sa? Hvis jeg for eksempel gjentok et spørsmål, kunne det kanskje oppfattes som at jeg ville ha et annet svar? Jeg måtte være forberedt på å observere og kommunisere samtidig, og legge til rette for at spesialpedagogene fikk uttrykke seg på sin egen måte. Det var *deres* tolkning som jeg ønsket å ha i fokus. Utfordringen besto å se informantene som ”subjekter” og vitner til sin virkelighet, og samtidig skulle forholde seg til dem som ”objekter” og gjenstand for analyse. På en og samme tid skulle jeg ta del i deres fortelling og støtte meg til egen erfaring og kunnskap.

I følge Thagaard (2009) er det viktig at jeg som intervjuer gir tilbakemelding som viser at jeg har forstått informantens situasjon. Dette ønsket jeg å holde fokus på under intervjuene. Jeg erfarte at den dynamiske delen av intervjuguiden hadde relevante oppfølgings spørsmål som bidro til å skape en positiv interaksjon mellom informanten og meg. Denne delen av intervjuguiden var bearbeidet grundig før intervjuene, og jeg var ikke avhengig av å lese i den for å huske spørsmålene. Jeg erfarte at det å ha innarbeidet denne på forhånd var avgjørende for å kunne holde samtalen i gang på en naturlig og god måte, og motivere informantene til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser. Jeg opplevde å kunne følge opp spesialpedagogenes fortellinger med adekvate spørsmål og utsagn, slik at de fikk utdype svarene tilstrekkelig. Jeg var opptatt av å gi anerkjennende tilbakemelding til spesialpedagogene, vise at jeg lyttet og bekreftet positivt det de hadde å fortelle.

Hvert intervju ble tatt opp på lydbånd og varte i gjennomsnitt ca. 90 minutter.

Analyse

Analyseprosessen startet allerede i det øyeblikket jeg forsøkte å komme i kontakt med informantene. I følge Thagaard (2009) er det i dette øyeblikket at jeg som forsker, med min erfaringsbakgrunn og faglige bakgrunn, får en mer fremtredende innflytelse i forskningsprosessen. Uavhengig av hvor bevisst jeg forsøker å ta et ”innenfra-perspektiv” og strebe mot å forstå spesialpedagogene nøyaktig slik de forstår seg selv i arbeidet, så vil mitt ”utenfra-perspektiv” spille inn og farge analysen og tolkningen. Som Creswell (2007) beskriver, er forskningen verdiladet. Jeg som forsker er klar over at det jeg gjør aldri kan bli verdifritt eller objektivt. Jeg har allerede gjort meg erfaringer som spesialpedagog, og jeg har allerede fortolket teorier, forskning og føringer for spesialpedagogenes arbeid i skolen. Derfor har det, i likhet med det som metodelitteraturen vektlegger (Creswell, 2007; Patton, 1980; Postholm, 2010), vært et mål å være bevisst min egen subjektive forståelsesramme i analyseprosessen. I hvilken grad blir studiens empiri forstått og farget av meg og mine erfaringer, kunnskap og verdier? Målet var å være bevisst dette, fra den første kontakten med informantene, i selve intervjusituasjonen, under transkriberingen og under selve analysearbeidet og i skriveprosessen.

Valg av informanter

Under prosessen med å velge kommuner og skoler erfarte jeg å være i en stadig analytisk refleksjonsprosess. Hvorfor var rektorene nesten uten unntak negativt innstilte? Var de ikke

opptatt av spesialundervisningen ved sin skole, og derfor heller ikke interessert i at denne virksomheten ble belyst? Og den ene nøkkelpersonen i den ene kommunen, som jeg visst satt i en stilling der hun hadde oversikt over spesialpedagogene i sin kommune: Hvorfor var hun så negativ? Hvilke spesialpedagoger ville kunne gi meg de svarene jeg søkte? Skulle jeg ha tillit til at nøkkelpersonen i den ene kommunen ga meg tilgang til spesialpedagoger som var representative? Eller ville hun henvise meg til noen få utvalgte og dyktige spesialpedagoger, for å fremstille seg selv, arbeidet sitt og kommunen i et godt lys? Og kanskje ville disse spesialpedagogene igjen føle seg forpliktet av henne til å fremstille seg selv og arbeidet i et mer perfekt lys? Sto jeg i det heletatt i fare for å få informanter som ikke ville gi det hele og fulle bildet av arbeidet som spesialpedagog i dagens skole?

Uavhengig av svarene; hvordan ville disse tankene påvirke meg og min rolle som intervjuer i intervjusituasjonen? Thagaard (2009) viser i denne sammenhengen til at det er viktig at jeg som forsker har et kritisk blikk på om informanten har en selvstendig posisjon, eller om denne står i en underordnet posisjon som gjør det vanskelig å uttale seg på fritt grunnlag. Det er ikke nødvendigvis et mål å unngå at informantene står i en underordnet posisjon. De av spesialpedagogene som ble plukket ut av en ansatt i rådmannens stab representerer det hele bildet av hvordan spesialpedagoger arbeider i skolen i dag. Det kan derfor være interessant å fokusere analysen mot hvilke opplevelser disse har, som skiller seg fra de andre spesialpedagogenes opplevelser av skolen som arbeidsplass. Jeg besluttet derfor å ha med alle de fire informantene som var valgt ut gjennom en overordnet ansatt i kommunen. Alle disse fire hadde administrative arbeidsoppgaver knyttet til spesialundervisningen ved sine skoler.

Når det gjensto ett intervju i den ene kommunen bestemte jeg meg likevel for å bytte ut en av disse informantene. Beslutningen ble tatt med bakgrunn i at det som spesialpedagoger i administrative stillinger formidlet, fremsto å være mer felles og avgrenset enn for de andre spesialpedagogene. Jeg nådde derfor et metningspunkt for disse informantene. Spesialpedagogene som hadde ansvar for spesialundervisning representerte større variasjoner i erfaringer og opplevelser i arbeidet. På bakgrunn av dette avtalte jeg et nytt intervju på samme skole, med en spesialpedagog ansatt i hundre prosent undervisningsstilling. Dermed hadde jeg 6 spesialpedagoger som representerte kombinerte stillinger (7 spesialpedagoger inkludert prøveintervjuet) 5 spesialpedagoger i rene undervisningsstillinger.

Et annet spørsmål jeg måtte ta stilling til, var om det forelå feilkilder og skjevheter i datagrunnlaget på bakgrunn av at spesialpedagogene var vanskelige å få tak i? Hvem var det som *ikke* ville være med? Hvilke erfaringer og opplevelser hadde disse, som ikke nødvendigvis er representert i det aktuelle utvalget jeg til slutt fikk? Hva om de som sa nei til å delta var spesialpedagoger som opplevde de største utfordringer i arbeidet? Dette ville i tilfelle være synd, med tanke på studiens formål å bedre arbeidsforholdene til spesialpedagoger. Uten tilgang til deres reelle belastninger, vil det være umulig å avdekke forhold som bør endres.

Gjennomføring av intervjuene

Umiddelbart under intervjuene fremsto spesialpedagogenes fortellinger usammenhengende og abstrakte. Jeg tenkte flere ganger underveis at det var bakgrunnsforståelsen min som hjalp meg å være aktivt tilstede, fange opp meningen og fatte interesse og engasjement i det spesialpedagogene fortalte. Samtidig opplevde jeg også at erfaringsbakgrunnen og mitt teoretiske ståsted var utfordrende. I hvor stor grad påvirket dette min rolle og mine tolkninger av det som ble sagt i intervjusituasjonen?

I tråd med Thagaards anbefaling (2009) forsøkte jeg hele tiden å vurdere min egen intervjuerrolle i balansen mellom å være passiv og nøytral og å være aktivt deltakende. For å finne ut av denne balansen mellom tilbaketrekking og delaktighet, spurte jeg de to første informantene som ble intervjuet om hva de tenkte om min rolle i forhold til om jeg var for aktiv eller passiv. Begge uttrykte at de syntes jeg representerte en passe balanse. En av dem sa at hun selv var så engasjert og hadde så mye å fortelle, at jeg ikke trengte å tenke på å ta mer aktivt del i det hun fortalte. Dette ble på en måte en rettesnor for de videre intervjuene: Jeg skulle heller innta en nøytral rolle enn gjensidig åpen rolle.

Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2009) viser begge til betydningen av å starte analysearbeidet i et helhetlig perspektiv. Å analysere betyr å dele opp noe i biter. Noe som skal deles opp må i utgangspunktet ha vært en helhet. I min studie utgjør helheten informantenes perspektiv, deres fortelling og meninger, intervjusituasjon og den intersubjektive konteksten (det felles prosjektet som jeg og den enkelte spesialpedagog skapte). Med ønske om å innta et helhetlig analyseperspektiv skrev jeg kontinuerlige refleksjonsnotat umiddelbart etter alle intervjuene, både refleksjoner omkring den overordnede meningen i det den enkelte spesialpedagog fortalte, men også refleksjoner omkring

intervjuguiden og hvordan spørsmålene fungerte i forhold til intensjonene. For eksempel ble det, som allerede nevnt, klart at den siste teoribaserte delen av intervjuet ikke ga meg mer utfyllende informasjon enn jeg allerede hadde fått i de innledende spørsmålene. Dermed styrte jeg etter hvert intervjuene til å konsentrere mindre tid på denne delen.

Videre tegnet det seg etter de 4-5 første intervjuene et mønster spesialpedagogene hadde til felles ikke å beskrive arbeidet sitt til i særlig grad å angå den teoribaserte hovedkategorien "fellesskapet". Jeg ba aldri spesialpedagogene beskrive arbeidet sitt relatert til den ordinære opplæringen. Jeg ba dem åpent om å beskrive hva de gjorde, utfordringer, gleder, bekymringer etc. Når de ikke selv kom inn på tema relatert til den ordinære opplæringen måtte jeg underveis i intervjuene ta stilling til hvorvidt jeg skulle stille utdypende spørsmål som kunne gi meg et bilde av *hvorfor* de ikke nevnte dette. Var det at de ikke husket på det, eller tenkte på det som viktig? Var det fordi andre ting ble viktigere? Eller fordi de ikke fikk det til, eller ikke hadde mulighet, av ulike grunner? Disse refleksjonene førte til at jeg under de neste intervjuene stilte ett eller noen få oppfølgingsspørsmål som kunne utdype deres erfaringer i forhold til praksis innenfor den ordinære opplæringen. Oppfølgingsspørsmålene dreide seg da i hovedsak om elevene med spesiell behov, og hvordan spesialpedagogene erfarte at disse deltok faglig og sosialt i den ordinære opplæringen. Det var viktig for meg å unngå å stille spørsmål om hva spesialpedagogene selv gjorde for å støtte opp om elevens deltakelse i det ordinære tilbudet. Dette kunne oppfattes som implisitte forventninger til noe de burde gjøre. Hvis spesialpedagogene fortsatt ikke kom på banen ved hjelp av oppfølgingsspørsmål, lot jeg temaet ligge.

Når jeg først hadde tenkt tanken om at praksis i balanse mot fellesskapet utgjorde en utfordring i spesialpedagogenes arbeid, ble dette et mer bevisst fokus under den videre analysen. På et tidspunkt der flere intervjuer gjensto begynte jeg å utarbeide tankekart og underkategorier som kunne forklare dette mønsteret i datamaterialet. Samtidig var det viktig for meg ikke å overfokusere på dette som et funn i studien. Jeg var klar på at det var en utfordring at datagrunnlaget avspeilet studiens deduktive utgangspunkt så tidlig i analyseprosessen. Det gjorde det utfordrende for meg å opprettholde den induktive tilnærmingen i den videre analyseprosessen. Med en bevissthet på dette prøvde jeg å ha samtidige og likeverdige fokus på andre hovedtema og mønstre som pekte seg ut i datamaterialet, altså funn som ikke var relatert til studiens problemstilling. Et slikt tema som pekte seg ut var gledene som spesialpedagogene spontant beskrev at de opplevde i arbeidet

sitt. Jeg håpet at slike samtidige fokus kunne utfylle og forklare hverandre: Hvis spesialpedagogisk praksis innenfor fellesskapet var utfordrende, hvordan sto da gledene deres i arbeidet i sammenheng med dette?

Transkribering av tekst

Etter at jeg hadde gjennomført alle intervjuene ble de transkribert til tekst, klare for analyse. Lydopptakene skulle sikre en mest mulig pålitelig utskrift. Jeg erfarte at det var svært nyttig å skrive ut intervjuene selv. Da fikk jeg oppleve intervjusituasjonen på nytt, og ble godt kjent med datamaterialet.

På dette tidspunktet i studien var jeg i ferd med å gjennomføre et PHD metodekurs med fokus på egen intervjustudie og analyse av transkribert tekst. Jeg vurderte derfor å velge mitt første transkriberte intervju og analysere dette i dybden, for slik å oppnå maksimalt læringsutbytte i kurset. Samtidig vurderte jeg at dette kunne være svært ødeleggende for mine bestrebelser nettopp på å innlede analysene mine i et helhetlig perspektiv. Dermed besluttet jeg heller å fokusere på den tidligere analysefasen, fra den første kontakten med informantene og frem til det faktiske stadiet jeg befant meg i egen studie, og med hovedfokus på helheten i datamaterialet.

I det øyeblikket intervjuene er ferdig transkriberte er det en enda større utfordring å opprettholde et helhetlig analyseperspektiv. Det som i utgangspunktet var levende samtaler kan da lett bli redusert til en fragmentert tekst, med fokus på samlinger av ord eller enkelt-vise meninger. Slik begrenses utforskningen og utviklingen av selve meningen, eller det mangfoldige spekteret av mulige meninger i det som informanten formidler. Thagaard (2009) påpeker i denne sammenhengen at forskeren må unngå å tvinge datamaterialet inn i forhåndsdefinerte kategorier, for lettere å opprettholde en *nærhet til informantene* og deres subjektive perspektiv. Kvale og Brinkmann (2009) viser til betydningen av at forskeren i denne fasen i tillegg opprettholder en *nærhet til seg selv som intervjuer*. Når analysen av transkribert tekst begynner, kan forskeren lett miste av syne at transkripsjonen opprinnelig var et felles prosjekt mellom intervjuer og den som ble intervjuet. Derfor mener Kvale og Brinkmann at forskeren under analysearbeidet må stille seg spørsmålet: Hvordan forløp den levende samtalen mellom informantene og meg, fra det som ble sagt, gjennom det spekteret av mulige meninger *i* det sagte, til det som *kunne* blitt sagt?

Den innledende analysen hadde allerede resultert i et tidlig funn om at praksis i balanse mot det ordinære læringsfellesskapet utgjorde en utfordring for spesialpedagogene. Samtidig som den induktive og helhetlige tilnærmingen var viktig for meg, måtte jeg altså forholde meg til dette funnet som allerede hadde tredd frem i datamaterialet. *Hvordan skulle jeg under analysen av det transkriberte datagrunnlaget klare å forholde meg induktivt til datamaterialet, samtidig med at et sentralt funn relatert til studiens deduktive utgangspunkt utkrystalliserte seg?*

Det fremsto opplagt at datamaterialet inneholdt mye informasjon, og at det ville utgjøre en klar begrensning for analysen om de to teoribaserte kategoriene individ og fellesskap ble «brillene» jeg leste transkripsjonene med. Det var ikke sikkert at spesialpedagogene forholdt seg til disse kategoriene i arbeidet sitt. Forhåndsantakelsen om uklare føringer og krevende arbeid for spesialpedagogene kunne fortsatt vise seg å være feil. Datamaterialet fremsto mangfoldig og rikt, og det var et mål at dette skulle få tale mest mulig for seg selv. Jeg ønsket derfor på dette stadiet å være åpen for at analysen kunne gi meg ny forståelse, og videreutvikle fokuset og problemstillingen for studien.

For å håndtere situasjonen på en best mulig måte besluttet jeg på dette tidspunktet å ta i bruk det kvalitative dataanalyseprogrammet NVivo. Jeg opprettet mapper og skrev fortløpende notater underveis i transkriberingsarbeidet. Mappene ble inndelt på tre ulike måter. For det første fikk hver enkelt spesialpedagog sin egen mappe. I disse skrev jeg ned refleksjoner som dukket opp knyttet til meningen i den enkelte spesialpedagog sin fortelling. Slik ønsket jeg å beholde fokuset på intervjuene som helhetlige fortellinger. Det var et mål å være i ”dialog” med spesialpedagogenes fortellinger. Hva var temaene i fortellingen til den enkelte av dem? For det andre opprettet jeg mapper knyttet til spesialpedagogenes felles meninger. Hvordan kunne jeg utvikle, klargjøre og utdype de ulike temaene? Hvilke temaer var direkte uttrykt? Og hvilke tema var skjulte? Den tredje mappen ble opprettet med utgangspunkt i forskjeller som tredd frem i datamaterialet, både relatert til de to kommunene, de ulike skolene og spesialpedagogene; utdanningen, erfaringene deres og arbeidsoppgavene.

Når jeg ble usikker på hva spesialpedagogene egentlig hadde ment, ringte jeg de og ba de utdypet svaret. Det samme gjorde jeg om det dukket opp nye spørsmål som jeg ikke hadde tenkt på underveis i intervjuet, men som jeg anså som viktig informasjon for å få en mer fullstendig forståelse av spesialpedagogens fortelling. For eksempel så fortalte den en av

spesialpedagogene at hun en periode, etter ønske fra skoleledelsen, hadde kombinert stilling som spesialpedagog og kontaktlærer, uten at hun kom nærmere inn på hva hun tenkte om denne utvidelsen av arbeidsoppgavene sine. Under transkriberingen av intervjuet reflekterte jeg omkring dette. Jeg kom frem til at hun kunne ha tanker som ville utdype min forståelse, både av hennes erfaringer, og på den måten også de andres erfaringer. Derfor ringte jeg henne og ba om en utdyping på akkurat dette. Jeg noterte svaret under hennes mappe i NVivo.

Jeg valgte å starte transkriberingen med intervju nummer to, siden det første intervjuet var et pilotintervju. Slik ville jeg avvente å vurdere om det første intervjuet skulle inngå i datagrunnlaget eller ikke, og eventuelt om jeg burde finne en ny informant i stedet. Da siste intervju var transkribert, viste det seg at jeg satt med store mengder notater, og allerede flere tankekart som illustrerte det jeg opplevde som helheten i datamaterialet. Jeg vurderte dermed at de elleve transkriberte intervjuene var tilstrekkelig for videre analyse, og at det første pilotintervjuet kunne utgå av datagrunnlaget. Jeg vurderte også at jeg hadde tilstrekkelig informasjon om spesialpedagogenes arbeidsforhold for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmålene. Til tross for den usikkerheten som hadde oppstått i prosessen med å skaffe informanter, og den opplagte motstanden mot å delta i studien, både hos rektorer og spesialpedagoger ansatt i administrative stillinger, vurderte jeg at de elleve valgte spesialpedagogene i sum representerte et reelt bilde av spesialpedagogers arbeidsforhold i dagens skole, både på godt og vondt. Jeg hadde nådd det metningspunktet som Thagaard (2009) etterlyser som kriterium for å bestemme størrelsen på utvalget.

Transkribert tekst

Da alle intervjuene var ferdig transkriberte ble (1) alle lydbåndenespilt av på nytt, med en samtidig kontroll av den transkriberte teksten. Jeg gikk da inn og korrigerer teksten der det var sneket seg inn feil. For å følge opp den innledende induktive og helhetlige tilnærmingen reflekterte jeg og noterte underveis også under denne fasen, både knyttet til det som kom fram i hvert enkelt intervju, og knyttet til helheten i datamaterialet.

Neste trinn i analysearbeidet besto av (2) en nøye gjennomlesing av teksten til hvert intervju, der jeg fortsatt noterte mer utfyllende i refleksjonsnotatene og i mappene i NVivo.

Deretter var tidspunktet kommet for (3) å renskrive notatene og samle trådene i dette analysematerialet. Jeg gjennomarbeidet først notatene for hvert intervju, og utarbeidet noen hoved- og undertema som pekte seg ut for den enkelte spesialpedagog. Videre studerte jeg likheter og forskjeller mellom spesialpedagogene, og mulige forklaringer for disse. Det var også viktig å vurdere om forskjellene som trådte frem kunne forklares i ytre forhold som for eksempel ulike arbeidsoppgaver, eller om de skyltes individuelle forskjeller mellom informantene. Til slutt bearbeidet jeg notatene som berørte helheten i datamaterialet. Hvilke hovedkategorier pekte seg ut i det samlede datamaterialet allerede nå? Hva var essensen i spesialpedagogenes *felles* erfaringer?

Deretter ble (4) intervjutekstene lest flere ganger, med samtidige refleksjonsnotater i margen/teksten (NVivo). De kategoriene som hadde dukket opp i de innledende rundene, både knyttet til de enkelte informantene, likheter, forskjeller - og til helheten i datamaterialet, ble deretter vurdert opp mot stikkordsnotatene. Stemte de første funnene? Måtte de omformuleres? Samtidig dukket det opp andre og nye kategorier i denne fasen. Etter hvert satt jeg nå med et hovedinntrykk av *kategorier og underkategorier* som det var viktig å fokusere på i det videre analysearbeidet.

Neste steg i analyseprosessen fikk et mer deduktivt preg. Nå ønsket jeg (5) å bruke de teoretiserte kategoriene i intervjuguiden som ”briller” å lese intervjutekstene med: *Individ og fellesskap, utfordringene, gledene, bekymringene, forventningene, verdsettelse, arbeidsmiljø, medbestemmelse, samarbeid, arbeidet før og nå og verdier*. Uttalelser ble valgt ut og lagt inn i nye mapper i NVivo. I denne fasen utgjorde det forutgående induktivt orienterte analysearbeidet, både *under, mellom* og *etter* selve intervjuene, svært nyttig bakgrunnsmateriale. Til tross for det ble klart tidlig i analyseprosessen at praksis orientert mot den ordinære opplæringen var en utfordring for spesialpedagogene, så hadde ikke dette vært hovedfokus i analysen. Med den valgte fremgangsmåten erfarte jeg at mine to forhåndsdefinerte kategorier var sammensatte og ikke enkelt kunne skilles klart fra hverandre. Valget om innledningsvis å fokusere på de store linjene og sammenhengene i datamaterialet, gjorde det lettere å analysere de teoretiserte kategoriene uten å miste av syne at de er en del av en større helhet. For å være sikker på at jeg i denne deduktive fasen av analysearbeidet hele tiden var åpen for nye kategorier i datamaterialet, leste jeg med jevne mellomrom gjennom refleksjonsnotatene som var skrevet i den innledende induktive analysefasen. Jeg opplevde at

det denne repeterende lesingen gjorde det lettere å balansere analysens deduktive tilnærming med den induktive.

Siste del av analysearbeidet besto i (6) å sammenfatte de induktivt- og de deduktivt utarbeidede kategoriene. Denne fasen kan betegnes som det Kvale og Brinkmann (2009) betegner som en eklektisk analysemetode.: Jeg vurderte hvordan kategoriene passet, eller ikke passet sammen. Jeg sammenlignet, prøvde å se forholdet mellom det generelle og detaljene. Jeg lette etter mønstre i og mellom kategoriene, og var åpen for relasjonene mellom dem. Kanskje så jeg også en begrepsmessig/teoretisk sammenheng? Resultatet av denne prosessen gjenspeiles både i det utskrevne empirikapittelet og i det avsluttende drøftingskapittelet.

Pålitelighet

Hvordan kan jeg vite at jeg har fått informasjon om det fenomenet jeg ønsker å studere? Har mine forhåndsantakelser påvirket at jeg har fått de aktuelle funnene? Hvordan kan jeg vite at jeg har tatt valg i forskningsprosessen som har gitt pålitelige funn? Ville en annen forsker funnet noe annet i dette datamaterialet? Dette er viktige og vanskelige spørsmål i kvalitativ forskning. Thagaard (2009) sier at forskeren må besvare slike spørsmål gjennom å gjøre rede for hvordan datagrunnlaget er fremskaffet og utviklet gjennom forskningsprosessen. Metodekapittelet i sin helhet vil derfor avgjøre hvorvidt jeg i denne studien kan overbevise om pålitelige forskningsresultater.

De elleve informantene i denne studien har alle første-håndskunnskap om hvilke forhold som er av betydning for *deres* opplevelse av skolen som arbeidsplass. De kan fortelle om hva de gjør, og de kan reflektere og formidle hvilken mening de legger i det, og på den måten kan de knytte forbindelser mellom handling og tanke. Derfor anser jeg intervju som den mest nærliggende, og kanskje den eneste måten å få tilgang til relevant empirisk materiale på.

Hvorvidt jeg fikk pålitelig informasjon fra informantene kommer imidlertid an på de muligheter og begrensninger jeg hadde til å få tilgang til deres erfaringer og opplevelser. Forskningssamtalen blir aldri en likeverdig samtale, i den forstand at den blir styrt av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2009). Et dilemma ved forskningsintervjuet er dermed at man kan lede informantene i en bestemt retning. Klarte jeg og nå frem til deres genuine forståelse i intervjusituasjonen? På bakgrunn av studiens innledende drøftinger kunne jeg anta at spesialpedagogene sto ovenfor utfordringer i sin arbeidshverdag. Jeg måtte være

forberedt på at jeg i løpet av intervjuene kom inn på forhold som de opplevde var ubehagelig å snakke om. I slike situasjoner kunne de ha behov for å beskytte seg selv eller fremstille seg selv og svarene positivt. Klarte de å snakke åpent nok om sine erfaringer og opplevelser til meg?

Vektleggingen av intervjuet som samtale innebar et paradoks for meg som forsker underveis i studien. Samtalen kunne føre til at begge parter utviklet forståelse og ny erkjennelse underveis. En slik ny erkjennelse måtte sees i et etisk perspektiv; når informantene reflekterte rundt egen praksis, kunne deres erkjennelse av å stå ovenfor store utfordringer vokse frem under samtalen. Derfor var det spesielt viktig at de på forhånd ble informert om at min hensikt med denne undersøkelsen ikke var å beskrive spesialpedagoger som var spesielt vellykket, men heller å få innblikk i deres erfaringer på godt og vondt. Jeg presiserte at hensikten med studien var å finne måter å støtte dem på i arbeidet. Under utarbeiding av spørsmålene i intervjuguiden var det et bevisst valg ikke å stille spørsmål der det ble referert direkte verken til føringene eller de antatte utfordringene som spesialpedagogene sto ovenfor i arbeidet. De skulle få mulighet til å beskrive erfaringer og opplevelser uten å måtte stå til rette for disse relatert til føringene. Det var også et mål at intervjuguiden skulle være så fleksibel at jeg lett kunne tilpasse måten spørsmålene ble formulert på, slik at jeg i størst mulig grad sikret at jeg formidlet samme mening til alle informantene.

Videre ble spesialpedagogene på forhånd orientert om at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg som deltaker i studien. Antakelsen min var at jo mindre press de følte, jo mindre ville de oppleve ubehag med å fortelle åpent og fritt. På denne måten kan jeg håpe at datagrunnlaget er upåvirket av deres opptatthet av å leve opp til de krav som stilles til dem. Jeg informerte også som nevnt alle, både per brev og før intervjuet, om at studien var meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Personvernombudet, og at de opplysningene de ga under intervjuet skulle behandles i tråd med personvernopplysningsloven (Vedlegg 3). De ble informert om at det de fortalte ville bli anonymisert, slik at opplysningen ikke kunne skrives tilbake til verken kommune, skole eller spesialpedagog. Under utskrivningen av studien henvendte jeg meg til hver enkelt av dem, der jeg ba dem om å få tilbakemelding på om de fiktive navnene jeg hadde gitt dem, samt om opplysningene i de demografiske opplysningene var korrekte. Flere av dem hadde små justeringer i de demografiske opplysningene og to av dem ønsket å bli tildelt et annet fiktivt navn.

På bakgrunn av at dette var spesialpedagoger som selv ønsket å delta i denne type studie, kunne jeg gå ut fra at de var interessert i emnet, at de derfor hadde mye informasjon å gi, og at de forhåpentligvis ville snakke lett om emnet. Noen trengte av og til ekstra støtte i form av omformulerte og mer konkrete spørsmål. Jeg erfarte at spørsmålene med undertema og enkle formuleringer gjorde dette mulig. Ved noen anledninger måtte jeg endre rekkefølgen på spørsmål og underkategorier, og gjenta og konkretisere hva jeg mente etter hvert som samtalen tok form. Etter intervjuet gav flere av informantene uttrykk for at det hadde vært viktig og godt for dem å bli intervjuet. Alle ga uttrykk for at de opplevde studien som viktig, og at de derfor hadde stor glede av å bidra med sine erfaringer og opplevelser.

Mine begrensninger i forhold til å forske på andres subjektive forståelse av et fenomen ligger nettopp i at det som er subjektivt er det som er vanskeligst tilgjengelig (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg måtte være forberedt på at spesialpedagogenes oppfatninger kunne være intuitive, og dermed ikke klart formulerte eller tilgjengelige for bevisst refleksjon. Hva sa de egentlig? Når de for eksempel førte samtalen inn på rammene for spesialundervisningen ved egen skole, i stedet for å fortelle *hvordan de reelt praktiserte*, hvordan kunne jeg tolke det? Hvilke spørsmål kunne jeg stille som tydeligere fikk frem meningen i det som ble sagt? Jeg ga rom for at informantene skulle fortelle uten unødige avbrytelser, samtidig som jeg prøvde å forstå meningen og sikre denne gjennom utdyping, konkretisering og eksemplifisering. Målet var å fange opp og forfølge det som jeg mente var interessant for mitt fokus, men uten å undertrykke det som informanten selv ville fremheve som viktig. I deler av intervjuet der jeg kunne føle på at temaene var sensitive for spesialpedagogene var intervjuguidens tematiske del til god nytte. Den hjalp meg å stille de gode oppfølgingsspørsmålene som ga utfyllende og oppklarende informasjon der det var viktig.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap. Forholdet mellom meg som intervjuer og spesialpedagogene vil dermed ha stor betydning for påliteligheten i forskningsfunnene. Hvor vellykket en slik studie vil være, avhenger om jeg som forsker får informantene til å fortelle. Som intervjuer la jeg vekt på å være sensitiv og lyttende. Jeg hadde også som nevnt etterspurt de første informantenes opplevelse av meg som intervjuer, og inntok deretter en bevisst passiv lyttende form, mer enn en aktiv talende form. Videre ønsket jeg at intervjuguidens dynamiske del skulle bidra til å styrke den menneskelige interaksjonen.

Overførbarhet

Spørsmål om en undersøkelses generaliserbarhet dreier seg ofte om hvorvidt resultatene kan sies å gjelde for en hel populasjon; med andre ord dreier det seg om ”statistisk generaliserbarhet” (Yin, 2009). I kraft av denne definisjonen, antas at sikker viten er måling av forhold som kan uttrykkes i tall. Hva da med kvalitativ forskning, der det forskes på forhold som ikke kan uttrykkes i tall? Hvordan skal jeg i min studie sikre meg at resultatene gjenspeiler den virkeligheten jeg har undersøkt? Hvordan kan jeg stole på at det som presenteres som resultatene i denne studien, representerer spesialpedagogers arbeid, slik som spesialpedagoger selv erfarer og opplever *virkeligheten*? Vil spesialpedagogene som deltar i studien bekrefte dette? Vil andre spesialpedagoger, lærere, rektorer og forskere bekrefte dette?

Målet med denne undersøkelsen var å få ny innsikt i spesialpedagogenes arbeid innenfor rammen av en inkluderende skole. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming med intervju som metode fordi jeg mente at dette ville gi meg best mulighet til å fange opp perspektiver som angikk studiens problemstilling. Med den induktivt orienterte intervjuguiden håpet jeg også å åpne opp for at nye tema, som jeg ikke var klare over på forhånd, kunne dukke opp.

Som sosial organisasjon kan en skoles særtrekk være betydelige (Tiller, 1988). Forskning tyder også på at spesialpedagogisk praksis ikke er ensartet, men varierer fra kommune til kommune, skole til skole, og fra spesialpedagog til spesialpedagog (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2004; Skogen, 2006). Med et utvalg på elleve spesialpedagoger kan denne undersøkelsen ”be judged as true, but entirely unique” (Ebbutt & Elliott, 1985). Spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser er subjektive forhold som ikke kan valideres mot objektive målinger. Gyldigheten av denne studien kommer derfor an på i hvilken grad og på hvilket nivå leserne gjenkjenner eller forstår sin egen eller andres situasjon i det som beskrives. Studien har overføringsverdi dersom leseren kan generalisere fra rapporten til sin egen eller en annens situasjon, og vinne ny innsikt i de praktiske utfordringene som andre spesialpedagoger står ovenfor.

Presentasjon av resultatene

Denne studien omfatter mange og ulike spørsmål om spesialpedagogenes rolle og praksis i en inkluderende skole. På ett tidspunkt fremsto datamaterialet enormt. Det var vanskelig å skille de ulike temaene fra hverandre og det fremsto som en stor utfordring å skulle fremstille forskningsfunnene på en oversiktlig måte.

Som nevnt oppfattet jeg allerede på det tidspunktet jeg skulle skaffe informanter til studien at spesialpedagoger i skolen i dag sto ovenfor utfordringer i arbeidet sitt. De var vanskelige å oppdrive; rektorer og andre i skoleledelsen virket motvillige til å la meg få intervju dem, og mange spesialpedagoger var også selv negative innstilte til å la seg intervju. Videre, under selve intervjuene og i tidlig analysefase forsto jeg ganske raskt at de fleste av dem sto ovenfor utfordringer med å utforme og håndtere sin rolle innenfor rammen av en inkluderende skole. Allerede i den innledende analysefasen var det altså innlysende at spesialpedagogene *ikke* erfarte å mestre en praksis i balanse mellom hensynet til individet og individet som en del av et fellesskap. Og det var vektleggingen av *fellesskapet*, og individets deltakelse i dette, som pekte seg ut som den største utfordringen for spesialpedagogene i dette utvalget.

Under analyseprosessen ble det klart at spesialpedagogene ikke forklarte disse utfordringene direkte. De ble jo heller aldri spurt direkte om hvordan de vektla individ- og fellesskapsorientert praksis. Verken begrepet individ eller fellesskap ble presentert i spørsmålene under intervjuene. Utfordringene trådte frem av datamaterialet indirekte, ved at spesialpedagogene beskrev erfaringer og opplevelser relatert til konkrete elever, kolleger, ledelse, foreldre, oppgaver, situasjoner og hendelser. De fortalte om det nære og det praktiske som de sto oppe i, i sin arbeidshverdag. Og så, med bakgrunn i dette, kom de også inn på ulike tema som angår bl.a. sentrale føringer for skolens virksomhet, forhold på kommune- og skolenivå, eller hvordan den ordinære opplæringen og spesialundervisningen ble organisert og praktisert ved deres skole. Det gikk klart frem at spesialpedagogene opplevde belastninger i arbeidet. Like klart gikk det frem at de trivdes og opplevde glede og mestring i arbeidet sitt. Det som startet med et krystallklart funn om ubalanse mellom individ- og fellesskapsorientering, viste seg altså etter hvert å fremstå både komplekst og krevende å forstå.

Slik skulle analyseprosessen bli mye mer krevende enn først antatt. På dette tidspunktet var det vanskelig å se for seg hvordan resultatene skulle presenteres. Det var nærliggende å tenke seg en fremstillingsform der hver enkelt av spesialpedagogene utgjorde ett kasus, og at disse deretter ble drøftet opp mot hverandre, likheter og forskjeller. Fordi spesialpedagogene selv formidlet sine erfaringer og opplevelser med bakgrunn i det nære og praktiske, så jeg for meg muligheten å presentere hver enkelt informant med utgangspunkt i den enkeltes praksis. En slik fremstilling kunne ha gjort resultatene mer oversiktlig og tilgjengelig for leseren. I følge

Yin, (2009) er da også dybdeintervjustudier med et begrenset antall informanter egnet for å fremstille resultatene som kasus.

På bakgrunn av at datamaterialet hadde klare fellesnevnerne var jeg svært usikker på om en fremstilling av fler-kasus var mest hensiktsmessig. Målet måtte være å finne en underliggende *felles* mening og et *felles mønster* i spesialpedagogens erfaringer og opplevelser, for slik å generere ny kunnskap ut fra disse. Dermed vurderte jeg den andre presentasjonsformen som Yin (2009) viser til, der hvert kasus fremstilles med utgangspunkt i intervjuguiden og strukturen i denne. Problemet med denne presentasjonsformen vurderte jeg imidlertid å være at den ikke ville ivareta målet om å forstå spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser *løsrevet* fra de forhåndsdefinerte temaene i intervjuguiden. Derfor ble også denne fremstillingsformen forkastet. Jeg var sikker på at jeg ville bli vanskelig å formidle den verdifulle informasjonen i datamaterialet hvis jeg baserte fremstillingen på intervjuguiden og de innebygde temaene i denne.

Yins (2009) tredje alternative presentasjonsform er å disponere resultatene etter tema. Det beskrives her at presentasjonen fremstilles i hovedtema, der alle kasus inngår *samtidig* for å belyse temaet. Et problem ved denne presentasjonsformen er at den kan bli uoversiktlig for leseren hvis den omfatter flere enn tre til fem kasus. Denne studien har som nevnt elleve informanter. Sammen med det omfattende datamaterialet sto jeg helt klart i fare for å få en omfattende og uoversiktlig fremstilling. Ikke bare var antallet informanter stort, spesialpedagogene i utvalget representerte også lang utdanning, erfaring og ulike stillingsinstruksjoner og arbeidsoppgaver. Ett tidlig funn som trådte frem var nettopp også at den spesialpedagogiske rollen ikke utgjorde én klart definert rolle, men ett sett av ulike roller, med svært ulike forventninger knyttet til seg. Når den tematiske presentasjonsformen ble valgt til tross for dette, er det altså fordi de *felles temaene* i datamaterialet fremsto viktigere og overordnet forskjellene mellom de ulike informantene. Dessuten ville det ha vært vanskeligere å ta hensyn til informantenes behov for anonymitet ved en fremstilling etter kasus. Flere av spesialpedagogenes kolleger visste at de bidro som informanter i en intervjustudie, og det ville være krevende for informantene å skulle stå til rette for sine bidrag, all den tid de beskrev arbeidsforhold som både var utilfredsstillende og til dels kritikkverdige. Flere av spesialpedagogene ville også vært lett gjenkjennbare, ved at de hadde utdanning som var sammensatt av flere avgrensede og nokså sjeldne fagområder, eller de arbeidet innenfor spesielle organisatoriske rammer eller hadde ansvarsområder som var forbeholdt få. Slik kom

jeg fram til et en tematisk fremstilling også ville ta viktige etiske hensyn hva angikk anonymisering av informantene.

Første del av empirikapitlet utgjør likevel ett unntak, der hver enkelt av informantene presenteres hver for seg, med vekt på *demografiske opplysninger*. Ved å gi en kort oversikt over de forskjellige, deres alder, utdanning, yrkeserfaring, skoleslag, og arbeidsområder, ønsker jeg å gi leseren en viss forhåndskjennskap til den enkelte. Dette vil også være en viktig informasjonskilde leseren kan bla tilbake til, under videre lesing av den tematiske presentasjonen. Det har likevel vært en utfordring å utarbeide denne delen, nettopp av de etiske hensyn nevnt ovenfor. Under utskrivningen sendte jeg som nevnt foreløpige utkast til informantene, både med ønske om å forsikre meg om at det jeg hadde oppfattet under intervjuene var riktig, og altså også for å åpne for innspill fra dem om det var opplysninger de mente ikke burde presenteres. To av spesialpedagogene var tydelige på at noe informasjon om deres utdanning måtte utgå for at deres anonymitet skulle opprettholdes.

De øvrige tre delene i empirikapitlet er altså disponert tematisk. Det er temaene som forsøkes belyst, og ikke den enkelte informant. Denne prestasjonsformen er vurdert best egnet, både for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og for å formidle et komplekst bilde på en mest mulig oversiktlig måte. Først presenteres spesialpedagogenes *forventninger* til egen rolle. Deretter presenteres forventninger som spesialpedagogene oppfatter at andre har til den spesialpedagogiske rollen. Spesialpedagogenes forventninger til egen rolle kan gi innsikt i både deres idealer, verdier og deres mestringsforventninger. Dessuten vil deres rolleutforming og praksis klargjøres. Ved å analysere hva spesialpedagogene oppfatter at andre forventer av dem gis grunnlag for å si noe om forholdet mellom idealer og realiteter. Samsvarende forventninger kan bety at spesialpedagogene oppfatter støtte i arbeidet. Motstridende forventninger kan bety at spesialpedagogene ikke får realisert sine idealer og at de opplever store belastninger og at deres mestringsforventninger svekkes. Videre gis en fremstilling av selve arbeidet som spesialpedagogene utfører, med vekt på *utfordringene*. Forventningene, både deres egne og andres, vil analyseres i lys av det de utfordringene de erfarer knyttet til sin rolleutforming og praksis. På denne måten kan analysene utlede idéer om hvordan vi bedre kan støtte opp om spesialpedagogenes arbeid i fremtiden. Med et eget avsnitt som omhandler utfordringer, gis jeg mulighet til å gå dypere inn i analysen av belastningene som spesialpedagogene opplever i arbeidet.

Jeg vurderte lenge også å fremstille trivsel, eller gledene som spesialpedagogene formidlet i arbeidet som et eget tema. Gledene som de formidlet fremsto svært interessant, utfordringene tatt i betraktning. Dette kunne vise seg å utgjøre et viktig bidrag til å forstå spesialpedagogenes arbeid i et helhetlig perspektiv. Det var opplagt at utfordringene og gledene *utfylte og forklarte hverandre*. Samtidig viste det seg at gledene også kom klart frem gjennom forventningene som spesialpedagogene hadde til seg selv i arbeidet. Dessuten tydet analyseprosessen på at empirikapitlet ville bli omfattende. Hvis noe måtte kuttes ut vurderte jeg dette til å bli gledene. Utfordringene var tross alt det fokuset som kan utlede viktigst kunnskap om hvordan forbedre spesialpedagogers arbeidsforhold i skolen. Dermed besluttet jeg å ha et klart fokus på gløder i den delen som omhandlet spesialpedagogens egne forventninger, samt å ta opp igjen dette i studiens siste Kapittel 5, der resultatene oppsummeres og drøftes. Her fokuseres både forventninger, utfordringer og gløder med bakgrunn i de ytre betingelsene for spesialpedagogenes arbeid, samt de indre kognitive og emosjonelle prosessene slik de ble presentert i studiens teorikapittel.

Jeg har valgt en deskriptiv fremstilling av forskningsfunnene, med vekt på å formidle sitater som dokumenterer spesialpedagogenes subjektive erfaringer og opplevelser. Deres utsagn blir presentert både direkte i form av sitater, og indirekte ved at jeg gjengir fremkommet informasjon underveis i fremstillingen. Når en spesialpedagog har flere spredte sitater som omhandler samme tema, har jeg samlet disse. Nye utsagn starter da med [...]. Jeg har lagt vekt på å formidle variasjonene i spesialpedagogenes utsagn. Det har ikke vært viktig å opplyse antall informanter som har samme erfaringer og opplevelser. I tilfeller hvor antallet har hatt betydning for meningsinnholdet i analysen, har jeg imidlertid opplyst om oppfatningen eller opplevelsen var representert av bare en, flere eller alle.

I empirikapitlet vil muligens enkelte informanters utsagn trekkes frem i større grad enn andres. Dette betyr ikke at disse skiller seg i vesentlig grad fra de andre informantene i studien. Årsaken kan være at sitatene som blir trukket frem best illustrerer det de andre også har sagt.

Kvalitative intervjustudier er ofte kritisert for å fremstilles for omfattende og uoversiktlig, der detaljene og lange, tunge og ordrette sitatene dominerer. Kvale og Brinkmann (2009) mener at intervjurapporter da vil fremstå som kjedelige å lese, og at dette er en stor utfordring for forskeren å unngå. Samtidig blir nettopp detaljrikdommen omtalt som intervjustudiens styrke,

der «thick descriptions» underbygger de resultatene som presenteres (Lincoln & Guba, 1985). Her er det etter min mening viktig å skille mellom krav til pålitelighet i forskningsprosessen og dokumenteringen av de ulike stadiene i denne, og selve presentasjonen av *resultatene*. Intervjuene har til hensikt å gi informantene mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser (Dalen, 2004b). De tykke beskrivelsene skal altså ligge i datamaterialet, og skal dokumenteres i forskningsrapportens først og fremst i form av beskrivelser av *hvordan datamaterielat er skaffet til veie*. Dette er forsøkt etterlevd i utskrivningen av metodekapittelet i denne studien.

Underveis i utskrivningen av studiens empirikapittel var det opplagt at presentasjonen kunne bli omfattende og preget av mange detaljer. I og med at detaljene i seg selv gir det reelle bildet av spesialpedagogenes erfaringer, har jeg vurdert det som viktig å gjenspeile disse i det kommende kapitlet. Målet har imidlertid vært å oppnå en balanse mellom omfang og detaljrikdom på den ene siden, og ivareta leserperspektivet og behovet for oversikt, struktur og avgrensning på den andre siden. Den valgte strukturen etter bare to hovedtemaer «forventninger» og «utfordringer» viste seg derfor å være viktig, på den måten at det omfattende datamaterialet og alle detaljene ble ryddet opp i og sortert. Som Kvale og Brinkmann (2009) påpeker, utgjør utskrivning av forskningsresultater en sosial konstruksjon. Det er forfatteren som, med sine valg av skrivestil og litterære virkemidler, avgjør hvordan intervjupersonenes livsverden når frem til leseren. Dette har vært et sentralt mål for utarbeiding av empirikapittelet som nå følger. Leserperspektivet har hele tiden vært i fokus. Om dette har vært vellykket gjenstår til leseren å avgjøre!

KAPITTEL 4. EMPIRI

I dette kapitlet vil studiens empirigrunnlag presenteres. I kapittel 2 ble rammene for spesialpedagogenes rolleutforming og praksis i dagens skole gjort rede for og drøftet. På bakgrunn av dette ble problemstillingen utledet til: *Hvilke erfaringer har spesialpedagogene med å mestre en praksis som balanserer hensynet til individet på den ene siden og individet som en del av et fellesskap på den andre siden?*

Studiens teorikapittel ble valgt presentert med utgangspunkt i Pijl og Mejers (1997) inndeling i tre nivå, som alle viser seg å ha betydning når målet er å realisere en inkluderende skole. Det påpekes at eksterne faktorer på *samfunns- og skolenivå* ikke nødvendigvis skaper inkludering alene. I et realiseringsperspektiv er det av stor betydning å forstå erfaringene og opplevelsene på *lærernivå* (Emanuelsson et al., 2001). For å kunne analysere spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser i lys av den større konteksten de arbeider innenfor, vil resultatene belyse hvordan forhold på både samfunns-, skole- og lærernivå henger sammen.

Aller først gis en demografisk beskrivelse av de 11 informantene. Empirien er deretter delt inn i tre ulike deler: «Spesialpedagogenes forventninger til egen rolle», «Andres forventninger til den spesialpedagogiske rollen» og «Utfordringer». Underavsnittene oppsummeres enkeltvis, mens de store linjene trekkes i avhandlingens siste Kapittel 5, Oppsummering og drøfting.

DEL 1. DEMOGRAFISK BESKRIVELSE AV INFORMANTENE

Informantene i denne studien er 11 spesialpedagoger som arbeider i norsk offentlig grunnskole. I denne delen presenteres informantene enkeltvis, slik at leseren kan bli kjent med hver og en av dem. Beskrivelsene inneholder fiktive navn, alder, utdanning, yrkeserfaring samt noen hovedtrekk i arbeidsoppgavene de har pr. i dag, samt hvem de samarbeider med. Avslutningsvis oppsummeres de demografiske opplysningene i to tabeller som leseren kan bla tilbake til, og dermed lettere følge den enkelte av spesialpedagogene der det er ønskelig. Den første tabellen beskriver spesialpedagogene, deres utdanning, erfaring, skole de jobber ved i dag, arbeidsoppgaver. Den andre tabellen beskriver elevene som den enkelte spesialpedagog har ansvar for, elevenes vansker og elevenes enkeltvedtak med rett til spesialundervisning, klassetrinn og organisering av spesialundervisningen.

Irene er 41 år. Hun har allmennlærerutdanning og 2.avdeling spesialpedagogikk, som tilsvarer 2 års heltids studie i spesialpedagogikk. Innenfor spesialpedagogikken har hun fordypet seg i emnene Språk og kommunikasjon og Atferd. Hun har 15 års yrkeserfaring, hvorav 13 år som både lærer og spesialpedagog. Hun har også vært praksislærer for lærerhøgskolestudenter. Irene arbeider nå ved en barneskole med åpen løsning og med et elevtall på ca. 500 elever. Hun har ansvar for spesialundervisningen til en elev, hun er kontaktlærer for elever innenfor den vanlige undervisningen og hun er spesialpedagogisk koordinator ved skolen. Irene har 11 års erfaring som spesialpedagogisk koordinator. Denne rollen innebærer ansvar for testing og kartlegging av elever, og for å veilede og støtte lærere i forhold til utfordringer med enkeltelever, som for eksempel elever med utagerende atferd. Hun har også ansvar for skole-hjem samarbeid. I tillegg har hun ansvar for å lede et pilotprosjekt ved skolen med mål om mer tilpasset opplæring innenfor leseopplæringen (veiledet lesing). Som en del av koordinatorstillingen deltar hun i kommunens spesialpedagogiske nettverk, 2 ganger i året.

Vigdis er 56 år. Hun er utdannet hjelpepleier og førskolelærer, med videreutdanning som gjør henne kvalifisert for å ha undervisningskompetanse på 1-4. trinn. I tillegg har hun 2. avdeling spesialpedagogikk, og videreutdanning i pedagogisk veiledning. Hun har 25 års yrkeserfaring. De siste 16 årene har Vigdis arbeidet ved samme skole. Dette er en barneskole med et elevtall på ca. 300 elever og med lukket romløsning. I stillingen hun har i dag har hun ansvar for spesialundervisningen til en elev, og hun er spesialpedagogisk koordinator. I stillingen som spesialpedagogisk koordinator utgjør kartlegging av elever et omfattende ansvarsområde. Andre ansvarsområder er veiledning av lærere og foreldre, elevsamtaler og samarbeid med hjelpetjenesten; både PPT, BUP og kompetansesentra. Vigdis har også ansvar for å oppdatere sakkyndige utredninger. Hun er i tillegg bindeledd mellom lærere og PPT. Som en del av koordinatorstillingen deltar hun i kommunens spesialpedagogiske nettverk, ca. 2 ganger hvert halvår. Hun deltar også i skolens spesialpedagogiske team sammen med rektor og helsesøster. Det er ingen andre spesialpedagoger ved skolen som Vigdis samarbeider med knyttet til de ansvarsoppgavene hun har. Det er to andre spesialpedagoger ved skolen som har 2.avdeling spesialpedagogikk, men begge disse arbeider som kontaktlærere og har ikke ansvar for spesialundervisning. Rektor har ikke spesialpedagogisk utdanning, men har 2 års arbeidserfaring fra PPT.

Grete er 61 år. Hun har utdannet allmennlærer og har 2.avdeling spesialpedagogikk. Hun har også videreutdanning i pedagogisk veiledning, i lesing og skriving og i engelsk. Hun begynte å arbeide som lærer når hun var 20 år. Skolen som Grete arbeider ved nå er en barneskole med delvis åpen løsning og et elevtall på ca. 500 elever. Skolen har også et spesialskoletilbud til elever med store og sammensatte hjelpebehov, fra 1-10.trinn. Opptaksområdet for dette tilbudet gjelder både kommunen og andre nabokommuner. Grete er ansatt i halv stilling som spesialpedagogisk rådgiver, og halv stilling som undervisningsinspektør. Ansvarsoppgavene knyttet til de to stillingene overlapper hverandre, og begge stillingene innebærer både ansvar for lærerne og spesialpedagogene og deres arbeidssituasjon, og elevenes opplæringstilbud. Hun har spesielt ansvar for å veilede lærere og andre spesialpedagoger i forhold til tilpasset opplæring. Hun følger bl.a. opp skolens satsningsområder innenfor leseopplæring og forebygging av lese- og skrivevansker, både internt ved skolen og i kommunen. Grete mottar bekymringsmeldinger fra lærere, som de har utarbeidet i samråd med foreldre. Hun kartlegger da eleven, og avhengig av resultatet kan hun henvise eleven til PPT og be om en sakkyndig utredning av eleven. Denne utredningen blir så returnert til skolen, og Grete har da ansvar for å gi eleven enkeltvedtak med rett på spesialundervisning på bakgrunn av denne. Hun har også ansvar for å veilede lærere i forhold til utfordringer de har knyttet til elever med atferdsproblemer. Skole-hjem samarbeid og oppfølging av foreldre der det foreligger bekymringer for elever, er også sentralt i hennes arbeid. Rektor har spesialpedagogisk utdanning innenfor lesing og skriving, slik som Grete. Videre har to av de tre andre undervisningsinspektørene ved skolen spesialpedagogisk utdanning. Grete samarbeider ikke direkte med disse i sitt arbeid. I tilknytning til spesialskolen er det ansatt flere spesialpedagoger, og også personale fra andre yrkesgrupper, bl.a. miljøterapeuter, vernepleiere, hjelpepleiere og ergoterapeuter. Grete samarbeider heller ikke direkte med disse.

Silje er 29 år. Hun tok helse- og sosialfag i videregående skole, og arbeidet deretter 6 år som barne- og ungdomsarbeider ved en avlastningsbolig for psykisk utviklingshemmede barn. Hun har senere tatt allmennlærerutdanning og 2. avdeling spesialpedagogikk, med fordypning i sosiale- og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker og matematikkvansker. Hun har 4 års erfaring som lærer og spesialpedagog i skolen. Silje arbeider ved en ved en kombinert barne- og ungdomsskole med lukket løsning, og med et elevtall på ca. 350 elever. I stillingen Silje har i dag har hun ansvar for spesialundervisningen til to elever på 9.trinn, hun har kontaktlæreransvar, og hun er faglærer og spesialpedagogisk koordinator. Hun er faglærer på det trinnet der hun har ansvar for spesialundervisning. Hun underviser i både religion-livssyn-

etikk og i kroppsøving, samt at hun har ansvar for «klassens time». Hun har kontaktlæreransvar for de to elevene som hun gir spesialundervisning til, og åtte andre elever. Som kontaktlærer for elevene med spesielle behov har Silje ansvar for å veilede lærere i hvordan de kan tilpasse undervisningen til disse elevene. I koordinatorstillingen har Silje ansvar for å observere og kartlegge elever og delta på møter angående enkeltelever, og å delta på ulike kurs. Det er ingen andre kolleger som Silje samarbeider direkte med om spesialundervisningen, og heller ikke om koordinatoransvaret. Silje har imidlertid tett kontakt med skolens helsesøster og en av undervisningsinspektørene ved skolen ang enkeltelever. Det er ingen av hennes kolleger i ledergruppen ved skolen som har spesialpedagogisk utdanning.

Liv er 56 år. Hun har allmennlærerutdanning og 2. avdeling spesialpedagogikk, med fordypning i audiopedagogikk. Hun har også videreutdanning i lese- og skrivevansker. Hun har jobbet ved en institusjon for utviklingshemmede barn. Hun har 10 års erfaring fra habiliteringstjenesten for barn. Videre har hun 8 års erfaring fra grunnskole og spesialskole (statlig pedagogisk støttesystem) og 2 års erfaring fra skoleavdeling i barne- og ungdomspsykiatrien. I sum har Liv derfor erfaring fra samarbeid med mange andre yrkesgrupper, som for eksempel psykologer, leger, fysioterapeuter og vernepleiere. I dag arbeider hun i 80 % stilling ved en barneskole. Skolen har åpen løsning og et elevtall på ca. 100 elever. I denne stillingen fungerer hun både som spesialpedagogisk rådgiver, og hun har ansvar for spesialundervisningen for to elever. Liv har også ansvar for lesegrupper og rettskrivingskurs på alle trinn ved skolen. I den spesialpedagogiske rådgiverstillingen har Liv ansvar for oppfølging og eventuelt utredning av elevenes lese- og skriveutvikling, og deres utvikling i matematikk. Det er ingen kolleger som Liv samarbeider direkte med om spesialundervisningen, og heller ikke om rådgiveransvaret. Hun er med i lærerteamet på mellomtrinnet, der hvor de to elevene hun har ansvar for er tilknyttet. Rektor ved skolen har spesialpedagogisk utdanning. Det er to andre ansatte ved skolen som har spesialpedagogisk utdanning. Disse har andre ansvarsområder enn Liv. Det er ikke opprettet noe team for spesialpedagogisk samarbeid ved skolen. Liv deltar i et spesialpedagogisk nettverk på kommunenivå, der det er møter ca. 2 ganger i halvåret.

Karin er 58 år. Hun har førskolelærerutdanning. I tillegg har hun 1. avdeling spesialpedagogikk, som tilsvarer 1 års heltids studie i spesialpedagogikk. Karin har arbeidet i barnehage i 13 år, i spesialskole 1 år og i grunnskolen i 21 år. Nå arbeider hun ved en barneskole med lukket løsning, og med et elevtall på ca. 500 elever. I dag er hun

klasselærer/kontaktlærer på 1. trinn og spesialpedagog på 7. trinn. Hun deler ansvaret for klassen på 1.trinn sammen med en annen lærer, som også har spesialpedagogisk utdanning og lang erfaring med spesialundervisning i barneskolen. På 7.trinn har Karin ansvar for fire elever som hver har sine enkeltvedtak med rett til spesialundervisning. Ressursene elevene har fått tildelt er slått sammen til 7 timer segregert spesialundervisning i gruppe. Karin er med i plangruppen ved skolen, sammen med to andre lærere. I denne gruppen arbeider de med aktuelle problemstillinger knyttet til skolens virksomhet generelt. Nå er de bl.a. i gang med å utarbeide en handlingsplan mot mobbing. Det er ingen kolleger som Karin samarbeider direkte med om spesialundervisningen. Det er til sammen fire ansatte med spesialpedagogisk utdanning ved skolen, samt en logoped. En av undervisningsinspektørene ved skolen har spesialpedagogisk utdanning. Skolen har et spesialpedagogisk team, der en inspektør, logopeden og to spesialpedagoger deltar.

Mette er 45 år. Hun har førskolelærerutdanning og 2. avdeling spesialpedagogikk, med fordypning i sosialemosjonelle vansker. Hun har videreutdanning som kvalifiserer for å ha undervisningskompetanse på 1-4. trinn. Mette har arbeidet 4 år ved en spesialskole for psykisk utviklingshemmede barn, 1 år ved vernet bolig for utviklingshemmede, 8 år i voksenopplæringen og 8 år i grunnskolen. Hun arbeider nå ved en barneskole med lukket løsning, og et elevtall på ca. 500 elever. Hun er ansatt i halv stilling som faglærer og halv stilling som spesialpedagog. I stillingen som spesialpedagog har hun ansvar for to elever. Mette er med i skolens spesialpedagogiske team sammen med rektor, inspektør, logoped og en annen spesialpedagog. Den dagen intervjuet finner sted har teamet kommet fram til at en av elevene som hun har ansvar for, må dele sine spesialpedagogiske ressurser med to andre elever, som nylig har fått hver sine enkeltvedtak med rett på spesialundervisning. Som faglærer underviser Mette i engelsk og kroppsøving på samme trinn som hun har spesialundervisning. Hun underviser også i religion-livssyn-etikk, kunst og håndverk på 3.trinn. Det er ingen kolleger som Mette samarbeider direkte med om spesialundervisningen

Anna er 36 år. Hun har førskolelærerutdanning, og 1. avdeling spesialpedagogikk. Hun har videreutdanning, 60 studiepoeng innenfor begynneropplæring i lesing- og skriving og i matematikk, som kvalifiserer for å ha undervisningskompetanse på 1-4. trinn. I tillegg har hun mellomfag i pedagogikk, med fordypning i pedagogisk ledelse. Hun har vært ansatt i grunnskolen i 12 år, hvor hun både har vært ansatt som pedagogisk leder for skolefritidsordningen, og som spesialpedagog. Nå er Anna tilsatt i 100% stilling som

spesialpedagog ved en kombinert barne- og ungdomsskole med lukket løsning og et elevtall på ca. 350 elever. Hun har ansvar for spesialundervisningen til fire elever i et segregert gruppetiltak. Alle elevene har rett til 15 timer spesialundervisning etter enkeltvedtak, og får disse delt med de andre. Elevene har ulike diagnoser og behov, og ulik alder. Hun er kontaktlærer for disse fire elevene. Hun har også ansvar for spesialundervisningen til andre elever, som ikke er en del av denne gruppen. Det er ingen kolleger som Anna samarbeider direkte med om spesialundervisningen. Ingen i skolens ledelse har spesialpedagogikk i sin utdanning. Det er en annen lærer som har ansvar for spesialundervisningen på 1.trinn ved skolen, som ikke har spesialpedagogisk utdanning. Det er forøvrig flere lærere ved skolen som har spesialpedagogisk utdanning, men disse har ikke ansvar for spesialundervisning eller spesialpedagogisk virksomhet ved skolen.

Siv er 65 år. Hun har allmennlærerutdanning og 1.avdeling spesialpedagogikk, samt utdanning innen Montessori-pedagogikk. Hun har også grunnfag i norsk og filosofi. Siv har 42 års erfaring som lærer og spesialpedagog, en kort periode ved et senter for hjerneskadde barn og unge, 9 år ved en grunnskole i et annet vesteuropeisk land og resten fra norsk grunnskole. Nå er Siv tilsatt i full stilling som spesialpedagog ved en kombinert barne- og ungdomsskole med lukket løsning, og med et elevtall på ca. 600 elever. Siv har ansvar for spesialundervisning både på barne- og ungdomstrinnet, og hovedansvar for tre krevende elever. Andre elever deltar når det passer. Det er ingen kolleger som Siv samarbeider direkte med om spesialundervisningen, hun lager for det meste egne opplegg. Hun har en kollega som har ansvar for spesialundervisningen til andre elever ved skolen. Denne kollegaen har ikke spesialpedagogisk utdanning. Det er ansatt logoped ved skolen. En av undervisningsinspektørene ved skolen har spesialpedagogisk utdanning. Skolen har fått ny rektor, og denne har ikke det.

Maria er 59 år. Hun har førskolelærerutdanning og 2.avdeling spesialpedagogikk, med fordypning i sosiale- og emosjonelle vansker. Hun har 16 års erfaring som førskolelærer og spesialpedagog i barneskolen. Maria arbeider nå ved en barneskole med lukket løsning, og med et elevtall på ca. 600 elever. Hun har jobbet i 10 år ved denne skolen, og er i dag både rådgiver, har ansvar for spesialundervisning og er medlem i skolens spesialpedagogiske team. Hun har ansvar for spesialundervisningen til sju elever, som får denne i et segregert gruppetiltak. Hun er med i lærerteamet på det trinnet hvor flertallet av disse elevene er tilknyttet. Maria har vært leder for det spesialpedagogiske teamet ved skolen i 1 år. Både

rektor, SFO-leder og en annen rådgiver ved skolen er med i dette teamet. I rådgiverstillingen har Maria ansvar for elevenes overgang fra barneskole til ungdomsskolen. Hun har også samtaler med elever med atferdsproblemer. Videre deltar hun på møter med PPT og BUP angående enkeltelever, både ansvarsgruppemøter og møter angående overgang fra barneskole til ungdomsskole. Skolen har også opprettet et tverrfaglig team, der Maria og den andre rådgiveren, samt rektor, helsesøster, skolelege, og barnevern og PPT møtes 1 gang i måneden for å drøfte ulike problemstillinger. Skolen har ansatt både helsesøster og skolelege, og Maria samarbeidet tett med disse. Hun samarbeider med en annen spesialpedagog knyttet til noe av spesialundervisningen.

Olga er 47 år. Hun har 4-årig allmennlærerutdanning med et halvt års fordypning i spesialpedagogikk. Fra tidligere har hun utdanning og yrkeserfaring fra et helt annet yrke. Olga har 10 års erfaring som lærer og spesialpedagog. Hun arbeidet først 2 år som spesialpedagog ved en barneskole. Nå er hun ansatt ved en ungdomsskole. Denne skolen har lukket løsning, og et elevtall på ca. 500 elever. Da Olga begynte å arbeide ved denne skolen, hadde hun ansvar for spesialundervisningen til tre elever. Olga opprettet en egen base for de tre elevene, der hun disponerte et eget klasserom. Hun fikk fullmakt til å kjøpe inn læremidler og utstyr hun mente var nødvendig for å gi disse et godt opplæringstilbud. Tilbudet er gradvis utvidet til å være kommuneomfattende, og per i dag er det 17 elevplasser og tre spesialpedagoger tilknyttet tilbudet. Det følger med spesialpedagogiske ressurser fra kommunenivå til elevene som tas opp i tilbudet. Olga og de to andre spesialpedagogene er fordelt på 2 ulike grupperom, der de har ansvar for hver sine elevgrupper. De møtes 1 gang i uka for å samarbeide omkring elevene og deres behov, og fellesaktiviteter; som for eksempel kroppsøving, svømming, overnattingsturer, teater etc. Assistentene er også med på disse møtene. Assistentene får lønn for den tiden de bruker i dette samarbeidet. Det er til sammen ansatt fire assistenter med delt ansvar for elevene. Olga er kontaktlærer for sju av elevene. Elevene har ulik grad av tilhørighet til ulike klasser på de ulike trinnene. Olga er medlem av et spesialpedagogisk team ved skolen. Det er ingen i skolens ledelse som har spesialpedagogisk utdanning. Hun har heller ingen oversikt over ressursbruken i sum av penger, men har oversikt over, og administrerer antall elever og antall timerressurser, både de spesialpedagogiske- og assistentressursene. Hun har også stor frihet til å handle inn det hun mener at de trenger av læremidler, for eksempel digitalt kamera og pc-er. Olga får ingen administrativ ressurs utløst i dette arbeidet. Hun har hele tiden vært faglærer i enten

matematikk eller naturfag på ungdomstrinnet, ved siden av arbeidet i det segregerte opplæringsstilbudet. Hun deltar i den forbindelse i et lærerteam på 9.trinn.

Tabell 1. SPESIALPEDAGOGENE

Navn	Utdanning	Arbeids erfaring	Skoleslag	Arbeidsoppgaver
Irene 41 år	Allmennlærer 2.avdeling spes.ped. med fordypning i språk og kommunikasjon og atferd	15 år i grunnskole Praksislærer for lærerhøyskolestudenter	Barneskole Åpen løsning 500 elever	Spesialundervisning Ordinær opplæring Spes.ped. koordinator
Vigdis 56 år	Hjelpepleier. Førskolelærer Videreutd. med undervisningskompetanse 1-4 2. avdeling spes.ped. Videreutd. i ped.veiledning	25 år i grunnskole	Barneskole Lukket løsning 300 elever	Spesialundervisning Spes.ped. koordinator
Grete 61 år	Allmennlærer 2.avd. spes.ped. Videreutd. i ped. veiledning, lesing og skriving og engelsk	41 år i grunnskole	Barneskole Åpen løsning 500 elever Spesialskele	Spes.ped. rådgiver Inspektør
Silje 29 år	Barne- og ungdomsarbeider Allmennlærer 2. avd. spes.ped med fordypning i sosiale- og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker og matematikkvansker	6 år ved avlastningsbolig for psykisk utviklingshemmede 4 år i grunnskole	1-10 skole Lukket løsning 350 elever	Spesialundervisning Kontaktlærer Faglærer Spes.ped. koordinator
Liv 56 år	Allmennlærer 2.avd. spes.ped med fordypning i audiopedagogikk Videreutd. i lese- og skrivevansker	Institusjon 10 år i hab. tjeneste 8 år i grunnskole/ spesialskele 2 år i skoleavd. i barne- og ungdomspsykiatrien	Barneskole Åpen løsning 100 elever	Spesialundervisning Spes.ped. rådgiver
Karin 58 år	Førskolelærer 1. avd. spes.ped. 1 år videreutd.i forming	13 år i barnehage 1 år i spesialskele 23 år i grunnskole	Barneskole Lukket løsning 500 elever	Spesialundervisning Ordinær opplæring
Mette 45 år	Førskolelærer 2. avd. spes.ped. med fordypning i sosialemosjonelle vansker Videreutd. med undervisningskompetanse 1-4	4 år ved spesialskele 1 år ved vernet bolig for utviklingshemmede 8 år i voksenopplæring 8 år i grunnskole	Barneskole Lukket løsning 500 elever	Spesialundervisning Kontaktlærer Ordinær opplæring
Anna 36 år	Førskolelærer 1. avd. spes.ped med undervisningskompetanse 1-4 Mellomfag i pedagogikk med fordypning i pedagogisk veiledning	12 år i grunnskole	1-10 skole Lukket løsning 350 elever	Spesialundervisning Kontaktlærer
Siv 65 år	Allmennlærer 1.avd. spes.ped Montesorri-pedagogikk Grunnfag i norsk og filosofi	42 års samlet erfaring Senter for hjerneskadde Hjelpeklasser Grunnskole 9 år ved en grunnskole i et annet europeisk land	1-10 skole Lukket løsning 600 elever	Spesialundervisning
Maria 59 år	Førskolelærerutdanning 2.avd. spes.ped. med fordypning i sosiale- og emosjonelle vansker	2 år i privat førskolegruppe 14 år i grunnskole	Barneskole Lukket løsning 600 elever	Spesialundervisning Spesialpedagogisk rådgiver
Olga 47 år	Allmennlærer med halvt års fordypning i spesialpedagogikk	10 år i grunnskole	Ungd.skole Lukket løsning 500 elever	Spesialundervisning Kontaktlærer Ordinær opplæring

Tabell 2. ELEVENE

	Elever, vansker og enkeltvedtak med rett til x timer spesialundervisning pr. uke, klasstrinn
Irene	1 elev Sammensatte lærevansker. 5 timer pr. uke. 5. trinn
Vigdis	1 elev Sammensatte lærevansker, kurdisk. 6 timer pr. uke. 4. trinn
Grete	Administrativ stilling
Silje	Elev 1 Reaktiv tilknytningsforstyrrelse. 3 timer pr. uke. Elev 2 ADD og angst. 11 timer pr. uke. 9. trinn, samme klasse <i>Elevenes ressurser etter enkeltvedtak med rett til spesialundervisning er slått sammen</i>
Liv	Elev 1 Down syndrom. 6 timer pr. uke. Elev 2 Generelle lærevansker. 6 timer pr. uke. 6.trinn, samme klasse
Karin	<u>Klasse A Elev 1</u> Aspergers syndrom og matematikkvansker. Elev 2 Språkvansker. Elev 3 Generelle lærevansker, ADHD og epilepsi <u>Klasse B Elev 4</u> Språkvansker og matematikkvansker <i>Alle 7.trinn. Alle har enkeltvedtak med rett til 4 timer spesialundervisning pr. uke Ressursene er slått sammen til 7 timer spesialundervisning i gruppe</i>
Mette	<u>Klasse A Elev 1</u> Moderat psykisk utviklingshemming. 11 timer pr. uke. 4.trinn <u>Klasse B Elev 2</u> Sammensatte vansker. 3 timer pr. uke. 4.trinn <i>Elevenes ressurser etter enkeltvedtak med rett til spesialundervisning skal slås sammen</i>
Anna	<u>Klasse A Elev 1</u> Sjeldent syndrom. 3.trinn <u>Klasse B Elev 2</u> Generelle lærevansker. Angst, atferds- og konsentrasjonsproblemer. 3. trinn <u>Klasse C Elev 3</u> Sterk psykisk utviklingshemming Under utredning for Aspergers syndrom. 4.trinn <u>Klasse D Elev 4</u> Store sammensatte lærevansker. 5.trinn. <i>Alle har enkeltvedtak mer rett til 15 timer spesialundervisning per uke Ressursene er slått sammen slik at de får 15 timer spesialundervisning pr. uke i gruppe</i> Klasse E Elev 5 Lærevansker. 9. trinn Klasse F Elev 6 Lærevansker. 10.trinn
Siv	Elev 1 Downs syndrom. 5 timer pr. uke. 6.trinn. Elev 2 Hjerneskode. 8 timer pr. uke. 6. trinn. Elev 3 Lærevansker. 8 timer pr. uke. 9.trinn
Maria	5 elever fra 6.trinn og 2 elever fra 7.trinn. Alle har generelle lærevansker/psykisk utviklingshemming <i>Alle har enkeltvedtak med rett til 8 timer spesialundervisning per uke Ressursene er slått sammen slik at de får 10 timer spesialundervisning pr. uke i gruppe</i>
Olga	17 elever Alle har store sammensatte vansker. <i>Kommuneomfattende tiltak (knutepunkt-skole). Segregert gruppetiltak med fleksible løsninger for integrert opplæring for den enkelte elev</i>

Oppsummering og drøfting

Problemstillingen for denne studien er direkte rettet mot det overordnede målet om at den norske skolen skal være en inkluderende skole, og spesialpedagogers forventninger om å

mestre arbeidet sitt innenfor rammen av denne skolen. På bakgrunn av teori om mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997) vil spesialpedagogenes tidligere erfaringer og kunnskap være avgjørende for hva de persiperer og hvordan de tolker det arbeidet de i dag står ovenfor. Dette ble forsøkt ivarettatt i de forhåndsbestemte kriteriene for utvalg av spesialpedagogene: De skulle ha minimum 1 års spesialpedagogisk utdanning, og ha arbeidet innenfor den ordinære skolen i minst 5 år, med ansvar for spesialundervisningen til elever med rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Analysen så langt viser at alle spesialpedagogene i utvalget har forholdsvis lang og bred utdanning og yrkeserfaring. Sju av dem; Irene, Vigdis, Grete, Silje, Liv, Mette og Maria har 2.avdeling i spesialpedagogikk, som tilsvarer 2 års heltids utdanning. Resten har minimum ett års heltidsutdanning i spesialpedagogikk. Olga, som er forholdsvis nyutdannet, har sin spesialpedagogiske utdanning som en integrert del av allmennlærerutdanningen sin. Olga, sammen med Irene, Grete, Silje, Liv og Siv har alle sammen allmennlærerutdanning. Vigdis, Karin, Mette, Anna og Maria har førskolelærerutdanning. I tillegg har sju av dem annen videreutdanning i tillegg. Vigdis er også utdannet hjelpepleier, og Silje barne- og ungdomsarbeider.

Alle har lang erfaring fra arbeid i den ordinære skolen. Silje har jobbet kortest tid i skolen med sine 4 år, mens Grete har lengst erfaring med 41 år. De to eldste, Grete 61 år og Siv 65 år, har begge erfaringer helt tilbake til den tiden da spesialundervisning ble gitt i spesialskoler. Siv har også selv jobbet ved en spesialskole, samt hatt ansvar for såkalte hjelpeklasser i den ordinære skolen. Fire av de andre spesialpedagogene; Liv, Mette, Karin og Silje, har også kortere og lengre erfaring fra arbeid i spesialskoler, habiliteringstjenesten og institusjoner for psykisk utviklingshemmede. Grete er den eneste i utvalget som pr. i dag ansatt i full administrativ stilling. Dette avviker fra kriteriet som var satt om å ha ansvar for spesialundervisning. Dette unntaket ble gjort på bakgrunn av Gretes lange og brede erfaring, som tilsa at hun ville være en viktig informant i studien. Irene, Vigdis, Silje, Liv og Maria er ansatt i kombinerte stillinger, der de både har administrativt ansvar og ansvar for spesialundervisning. Karin, Mette, Anna, Siv og Olga har ansvar for spesialundervisning. Irene, Silje Karin, Mette, Anna og Olga har ansvar for ordinær undervisning i tillegg.

Alle spesialpedagogene kommer fra to store kommuner. Irene, Vigdis, Grete, Silje og Liv er ansatt i den ene (Kommune 1), og Kari, Mette, Anna, Siv, Maria og Olga i den andre

(Kommune 2). Valget av to ulike kommuner, og ikke bare én, var ment å sikre at ikke funn ensidig kunne tilskrives kommunens spesifikke drift av skolen og spesialundervisningen. Samtidig var det ikke et mål for studien å fremheve ulikheter på kommunenivå som sentralt for funnene. Derfor ble det altså, som nevnt i studiens metodekapittel, vurdert at 2 store kommuner var mest hensiktsmessig. 2 små kommuner kunne også være aktuelt, men grunnen til at dette ble valgt bort var antagelsen om at det da ville være vanskeligere å finne tilstrekkelig mange nok informanter etter de gitte kriteriene.

Det som så langt kan se ut til å skille spesialpedagogene i de to kommunene, er at flere av de som er ansatt i Kommune 1 arbeider i administrative stillinger, der de har ansvar for driften av spesialundervisningen ved sine skoler (Irene, Vigdis, Grete og Silje). I Kommune 2 er det bare Maria som har en slik stilling. Mette har en liten del av sin stilling knyttet til det hun benevner som skolens plangruppe, der de i team bl.a. har ansvar for fordeling av spesialpedagogiske ressurser på elever med rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak. En annen forskjell mellom kommunene ser ut til å være at Kommune 1 har opprettet spesialpedagogiske nettverk der spesialpedagoger fra skoler i samme bydel har noen møter pr. år, der de drøfter problemstillinger de selv bringer inn. Spesialpedagogene i Kommune 1 rapporterer også i større grad at elevene de har ansvar for får så mange timer med individuell oppfølging som de har timer i enkeltvedtak. Flere av spesialpedagogene i Kommune 2 beskriver derimot at de har spesialundervisning i segregerte grupper, der elever med ulike diagnoser og behov, og ulik alder er samlet. Disse elevene deler sine individuelt tildelte ressurser med de andre elevene. En mulig tolkning av denne forskjellen i arbeidsoppgaver, teamorganisering og organisering av spesialundervisningen kan være at Kommune 1 legger med vekt på skolens drift av spesialundervisningen enn Kommune 2.

Hvis det er slik at spesialpedagogene arbeider i kommuner med en viss forskjell i driften av spesialundervisningen, kan dette utgjøre en positiv bredde i utvalget. Samtidig er det vanskelig å si om forskningsfunnene i denne studien ville sett annerledes ut med andre spesialpedagoger i utvalget, fra andre kommuner. Det som går frem så langt er imidlertid at disse elleve spesialpedagogene, med sin utdanning og yrkeserfaring både utenfor og innenfor rammen av den ordinære skolen, kan gi viktige bidrag for å belyse studiens problemstilling.

Alle de elleve spesialpedagogene fremstår som ulike og unike. Med bakgrunn i den utdanningen og erfaringen de har, representerer de hver sine gjennomgående tema under

intervjuene. Irene er for eksempel opptatt av skolens satsning på tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet, og hvordan dette kan gjøre det lettere å inkludere elever med spesielle behov. Grete har sitt spesialfelt innenfor lese- og skriveopplæring, og er opptatt av tilpasset opplæring i begynneropplæringen på dette feltet. Olga, som har erfaring med et segregert gruppetilbud ved sin skole, er opptatt av hvordan elever med spesielle behov profiterer på dette. På samme måte er alle spesialpedagogene på ulike måter opptatt av elevene med spesielle behov og hvordan disse skal få en best mulig opplærings situasjon i sin skolehverdag, faglig og sosialt.

Til tross for at spesialpedagogene representerer ulike stemmer, har det under analyseprosessen tredd frem at funnene først og fremst henviser til det som spesialpedagogene i utvalget synes å ha felles i erfaringer og opplevelser. Når jeg fremstiller forskningsfunnene i dette kapitlet, er det altså ikke lagt vekt på å beskrive spesifikke forhold omkring den enkelte spesialpedagog, som skiller denne fra de andre spesialpedagogene. Sitater som brukes for å illustrere funnene blir på dette grunnlaget ikke forklart ”tilbake” til den enkelte spesialpedagog, men løftes ”frem” for å bekrefte det som er *felles* for spesialpedagogene. Samtidig, for å underbygge at erfaringene og opplevelsene *er* felles, har jeg lagt vekt på å illustrere de ulike funnene «bredt», med sitater representert fra flere av spesialpedagogene.

DEL 2. SPESIALPEDAGOGENES FORVENTNINGER TIL EGEN ROLLE

I de to neste hoveddelene i dette empirikapitlet presenteres funn som gjenspeiler forventninger, både forventninger som spesialpedagogene har til egen rolle, og forventninger de opplever at andre har til den spesialpedagogiske rollen. Som det ble gjort rede for i Kapittel 2 viser Mertons rolleteori (1957) til betydningen av å klargjøre den sosiale posisjonen den enkelte har innenfor et sosialt system. Rolleteorien belyser kompleksiteten i sosiale systemer. Det som tilsynelatende fremstår som en klart definert og avgrenset rolle, kan i realiteten være både uklart og komplekst. Spesialpedagogens rolle utgjør ikke én rolle med én forventning knyttet til seg, men tvert i mot ett sett av roller, der det for hver av rollene knytter seg ulike forventninger til deres arbeid.

I analyseprosessen har det blitt klart at de sentrale medlemmene i spesialpedagogenes rollesett er elever, foreldre, lærerkollegaer, rektorer og myndighetene, med nasjonale føringer for spesialpedagogenes rolle og praksis. Den rollen som spesialpedagogene har ovenfor elevene fremstår som mest sentral for dem. Dette kan forstås i lys av Mertons teori (1957) som vektlegger at det er de som befinner seg nærmest i rollesettet som vi er mest involvert i, og som derfor blir viktigst for oss i arbeidet. Spesialpedagogenes egne forventninger er altså nært knyttet opp mot de forventningene som *elevene med spesielle behov* representerer, med sine læreforutsetninger og behov. Denne nære koblingen mellom elevenes forventninger til spesialpedagogene og spesialpedagogenes egne forventninger, gjør det vanskelig å skulle analysere forventningene fra elevene isolert. Elevene har forventninger de sjøl gjerne ikke er klar over, eller som de sjøl ikke gir uttrykk for eller stiller krav om å få innfridd. De er på mange måter prisgitt nettopp at spesialpedagogene og de andre voksne i skolesystemet ser og ivaretar deres behov. Forventninger som elevene representerer er derfor valgt presentert i del 2, Spesialpedagogenes forventninger til egen rolle.

Når det gjelder forventninger som myndighetene representerer, slik de er nedfelt i styringsdokumentene, har spesialpedagogenes utsagn ofte bakgrunn i disse. I ett og samme utsagn referer de til disse forventningene, samtidig som de beskriver hvordan egne erfaringer samsvarer eller ikke samsvarer med disse. Deretter, med bakgrunn i disse erfaringene beskriver de både hva de forventer av seg selv, egen rolle og praksis, og hva andre forventer av dem. Dermed har det ikke vært hensiktsmessig å samle forventningene som spesialpedagogene formidler knyttet til de overordnede føringene i et eget avsnitt. Spesialpedagogenes refleksjoner omkring disse vil derimot formidles underveis i fremstillingen, både knyttet til de forventningene de formidler å ha til egen rolle, og forventninger som de formidler at andre har til den spesialpedagogiske rollen.

Når det gjelder de forventningene som spesialpedagogene oppfatter at andre har til den spesialpedagogiske rollen, vil dette omhandle *lærere, rektorer og foreldre*. Av disse fremstår lærerne som de mest sentrale medlemmene i spesialpedagogenes rollesett, noe som også kan forstås på bakgrunn av Mertons rolleteori (1957) om betydningen av nærhet til medlemmene i rollesettet: Det er lærerne som spesialpedagogenes har mest direkte kontakt med i skolehverdagen. Andre, som de samhandler sjeldnere med, ser ut til å ha mindre betydning for dem.

Implisitt i forventningene som presenteres i de to neste hoveddelene, ligger også verdier. Analysen vil ha fokus på spesialpedagogenes egne verdier, som setter standarder for arbeidet deres og avgjør hva de er opptatt av. Videre vil analysen ha fokus på verdier som spesialpedagogene oppfatter ligger implisitt i de forventningene som andre har til dem. I tråd med Wigfield og Eccles teorier (1992) kan verdier danne grunnlag for engasjement og utholdenhet i arbeidet, spesielt hvis arbeidet oppleves utfordrende. Videre, som belyst ved hjelp av Rosenbergs teori (1977, 1979) vil spesialpedagogenes opplevelse av samsvar mellom egne og andres verdier ha stor betydning for hvordan de erfarer arbeidet sitt.

I studiens teorikapittel ble teori om mestringsforventning presentert (Bandura, 1986; 1997). Spesialpedagogenes tidligere erfaringer og kunnskap vil være avgjørende for hva de persiperer og hvordan de tolker det arbeidet de i dag står ovenfor (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Alle spesialpedagogene i utvalget har forholdsvis lang utdanning og yrkeserfaring. Denne bakgrunnen blir altså sentral for denne delen av empirikapittelet. For å kunne analysere spesialpedagogenes mestringsforventninger er det lagt vekt på å gjengi utsagn der spesialpedagogene uttrykker mestringserfaringer, både erfaringer med *å mestre* og *ikke å mestre*. Spesialpedagogenes mestringsforventninger vil belyse deres motivasjon og trivsel i arbeidet. Når vi vet noe om hva de forventer å mestre, kan vi også forstå hva det er som gir retning for valgene og handlingene deres. Analysen vil vektlegge forhold som forklarer spesialpedagogens opplevelser av både trivsel, motivasjon og belastninger i arbeidet.

Tanker rundt inkludering

I dette avsnittet presenteres spesialpedagogenes tanker rundt inkludering. Studiens problemstilling omhandler spesialpedagogenes arbeid innenfor rammen av en inkluderende skole. Som det gikk frem i studiens teorikapittel utgjør inkludering en svært ambisiøs målsetting som angår hele skolens virksomhet. Hypotesen ble utledet til at spesialpedagoger står ovenfor store utfordringer knyttet til målet om en inkluderende skole. Med bakgrunn i studiens abduktive forskningstilnærming var det et mål å unngå at spesialpedagogene opplevede ubehagelig å fortelle hvis de ikke praktiserte i tråd med idealet om inkludering. En åpen intervjuguide, med en dynamisk del hadde mål om å etablere en trygg ramme for en god samtale, skulle forebygge dette. I fremstillingen av funnene har det vært sentralt å belyse spesialpedagogenes erfaringer på godt og vondt, og ikke fokusere på om de praktiserer i tråd med idealene eller ikke.

Spesialpedagogenes tanker om inkludering har kommet frem på bakgrunn av at de ble stilt åpne spørsmål om hva inkludering er for dem, og om de tror på inkludering. Like mye har deres tanker tredd frem gjennom deres refleksjoner knyttet til andre tema de har vært opptatt av under intervjuene. Sentralt kommer det frem at spesialpedagogene formidler at inkludering har både positive muligheter for elevene, men også begrensninger.

Muligheter

Når spesialpedagogene i dette utvalget reflekterer rundt inkluderingsbegrepet er det yrkeserfaringene relatert til enkeltelever de viser til: De beskriver ulike elevers unike behov, personlighet, følelser, deres begrensninger, og like mye deres talent, ressurser og muligheter. Dermed trer det frem at de *ikke* forholder seg til inkludering som et paraplybegrep, som et overordnet ideal om likeverd og deltakelse.

Karin viser til at inkludering for henne først og fremst handler om å erkjenne at individuelle variasjoner er naturlig:

Handler ikke inkludering om at vi skal ta vare på hverandre da; å ta vare på hverandre og hjelpe? At vi skal hjelpe de som ikke er så gode som det vi er? Altså, vi må være på det nivået som vi er. Og prøve å høye der vi kan. Alle kan ikke være like. Vi må trekke frem det gode i alle, at alle har noen sider som vi kan bygge på. (Karin)

Utsagnet gjenspeiler en klar tendens i datamaterialet, der spesialpedagogene konsekvent refererer til fellesskapet som en sum av enkeltindivider. De formidler at vi aldri kan forholde oss til det ordinære læringsfellesskapet uten samtidig å forholde oss til at det er *hver enkelt elev* som utgjør dette fellesskapet. Piet Hein beskrev det på sin måte: «Den virkelige verden skjuler seg bak de inndelinger som påtvinges den». For spesialpedagogene er ikke «inkludering» en virkelig verden. Verden for dem består av individer, der hver og en har sine unike behov og forutsetninger som skal imøtekommes individuelt og i fellesskap med andre. Videre illustrerer Karin sitt utsagn en annen sentral tendens for spesialpedagogene i dette utvalget. De formidler alle en overbevisning om at alle elever er best tjent med at opplæringen bygger på elevenes ressurser og muligheter. Dette mener de er avgjørende for at den enkelte elev skal kunne utnytte sitt utviklingspotensial. Spesialpedagogene formidler på denne måten at de besitter en spesialpedagogisk kompetanse som er etterspurt innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Fra et ensidig fokus på elevens vansker og begrensninger, er det

ønskelig at det fokuseres mere på elevenes talent og potensialer. Dette ble i studiens teorikapittel omtalt som ny og utvidet individorientering innenfor det holistiske spesialpedagogiske perspektivet (Alm Andreassen & Grut, 1995; Briseid, 2000; Ellehammer Andersen & Lambert, 1977, Haug, 1995; Jenkinson, 1997; OECD, 1994; Ogden, 1995, 1999; Stangvik, 1997).

I skolehverdagen er det spesialpedagogene som befinner seg i posisjonen nærmest elevene med spesielle behov. Derfor er det også spesialpedagogene som får erfare hvor krevende det er å skulle utforme en praksis som tar hensyn til de store variasjonene i elevers lærings- og utviklingspotensial. Elevene med spesielle behov er de av skolens elever som representerer de største variasjonene i læreforutsetninger og behov. Dermed etableres en bevissthet hos spesialpedagogene om at en sentral forutsetning for at disse elevene skal plasseres innenfor den ordinære opplæringen, er at de blir respektert og anerkjent for sin forskjellighet.

Grete har 41 års erfaring fra arbeid i skolen. Hun arbeider i dag ved en barneskole med et integrert spesialskoletilbud. Hun tror vi har mye å vinne på inkludering nettopp fordi vi får mulighet til å utvikle toleranse for forskjellighet mellom mennesker:

Jeg tror at vi som samfunn vinner veldig mye på inkludering, ja det å være sammen i et fellesskap, og det at det er rettferdig ikke å behandles likt, at man ser at man har et mangfold. Da må man behandle Per litt annerledes enn Pål innenfor fellesskapet. Vi ser jo hva det har gjort med våre unger dette, at det har vært mange funksjonshemmede inn i vanlige klasser, og at spesialskolen er så nært; hva det gjør med de som mennesker. Det er mange foreldre som har kommet og sagt det i ettertid, at de er imponert over ungene, hvordan de forklarer forskjellene; ja, og at de ser verdien i alle. Og det tror jeg vi vinner veldig mye på: Inkluderende fellesskap. I stedet for å skille ut. Men det må ikke være slik at alle må være sammen til enhver tid. Innenfor det inkluderende fellesskapet så må det være muligheter for å plukke ut grupper å gjøre ting. Men paraplyen er inkludering. (Grete)

Gretes erfaring er at elever som over tid blir vant til å omgås andre elever som er forskjellig fra dem, utvikler en naturlig toleranse for forskjellighetene. Hun viser til at læringsfellesskap som rommer et stort elevmangfold, gir barn mulighet til å lære å ta andres perspektiv og dermed til å forstå og respektere forskjellsbehandling. Med utsagnet «de (elevene) ser verdien i alle» understreker hun at det er snakk om toleranse av positiv valør. Hun har erfart at elevene verdsetter forskjellene seg imellom som positivt. Gjennom sitt arbeid over 41 år i skolen fokuserer Grete altså på verdien av at vi mennesker får nær kontakt med de som ikke er lik oss selv. Dermed underbygger hun det Befring (2008) beskriver som et berikelsesperspektiv, definert som et vinn-vinn-prinsipp: Berikelsen kan være gjensidig for både eleven med spesielle behov og medelever og lærere. I denne sammenhengen er det

imidlertid viktig å huske på at både Grete og alle vi andre som ikke selv har spesielle behov, kun har et innblikk utenifra. Det er ikke sikkert at vi har tilstrekkelig innsikt i de subjektive opplevelsene til elever med spesielle behov. Om de reelt opplever å vinne på å ta del i ordinære læringsfellesskap, eller om de blir gjort til objekter for en slik vinn-vinn-vurdering, kan være svært vanskelig å avdekke.

Til slutt i utsagnet beskriver Grete nærmere *hva* hun forstår med inkludering. Hun refererer et rettferdighetsprinsipp som fremstår å være viktig for henne: Elever har ulike behov, og dermed rett til *ulik* behandling. Hun presiserer at inkludering for henne ikke handler om at alle skal være sammen alltid. Slik illustrerer Grete en annen sterk gjennomgående tendens i datamaterialet i denne studien. Spesialpedagogene har som et ideal for arbeidet sitt at elever med spesielle behov skal ta del i ordinære læringsfellesskap. Samtidig formidler de å ha en egen forståelse av inkluderingsbegrepet. For dem er ikke inkludering et spørsmål om hvor elevene er plassert, slik det legges opp til i styringsdokumentene. Mens inkluderingsideologien der beskrives å ha som visjon at absolutt alle elever skal delta i det ordinære læringsfellesskapet *hele tiden* (Kunnskapsløftet 2006; NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr.23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)), viser spesialpedagogene til at det ikke er noen motsetning mellom inkludering som ideal og samtidig å anerkjenne at noen elever vil ha behov for å få hele eller deler av sin opplæring også separat fra det ordinære tilbudet. De har inkludering som ideal *gitt en mulighet* til fleksibelt å kunne praktisere det de vurderer blir elevenes beste i balanse mellom deltakelse i det ordinære tilbudet og i segregerte tiltak. Det er i kraft av deres egne personlige oppfatning av inkluderingsbegrepet at de har tro på inkludering som overordnet mål for skolens virksomhet.

Siv, som er 65 år, er sammen med Grete den som har lengst yrkeserfaring av spesialpedagogene i utvalget. Hun utdyper bildet ved å beskrive helt konkret *hvordan* hun har erfart at både elever med spesielle behov og medelevene har positivt utbytte av å ta del i det samme læringsfellesskapet:

Jeg ser at de har glede av det, begge parter.. De vanlige elevene lærer seg til å omgås en med et handicap på en HELT naturlig måte. For barn er ikke det noe spesielt! Det er en helt naturlig ting at eleven med et handicap er der. [...] Det er veldig verdifullt, og jeg ser for meg de verste bøllene, de tøffe guttene: Jeg spør de; "Vil dere være med Elise i dag?", "Ja, kan vi?!". Så kommer de og er sammen med henne og så hjelper de henne; "Du kan hjelpe henne med leseleksen, for du er flink til å lese!" Så vokser de på det, så kan de være med og lese leseleksen og skrive en fortelling sammen med henne.(Siv)

Siv har erfart at medelever opplever eleven med Downs syndrom som både verdifull og interessant å samhandle med. Hun beskriver at ønsket om samhandling springer ut av to forhold: For det første har medelevene glede av å yte hjelp og omsorg. For det andre oppnår de status og får bekreftet seg selv. Gjennom å være den som hjelper og viser omsorg kan de oppleve seg selv som betydningsfulle, både i egne og anders øyne. Dermed refererer Siv med sine erfaringer til bytteteori, på samme måte som Befring argumenterer for at denne teorien kan begrunne berikelsesperspektivet (Befring, 2008). Befring vektlegger at det ikke er tilstrekkelig at elever med spesielle behov tildeles status som de som trenger hjelp eller omsorg. Berikelsen oppstår når elever med spesielle behov, med sine forskjelligheter fremstår som verdifulle og interessante å samhandle med.

Olga, Maria, Liv og Irene viser til at berikelsen gjelder like mye for elevene med spesielle behov:

Disse elevene kan ha en annen definisjon av vennskap, enn det som vi har. De oppfatter ikke vennskap som det å bli regnet med som likeverdig. De oppfatter vennskap som at noen er grei med dem, at noen aksepterer dem. Så på en måte blir medelevene deres venner. De oppfatter medelevene som sine venner. (Olga)

Jeg så det, når vi var på leirskole; så bodde hun sammen med tre andre jenter, og de var veldig snille med henne og tok seg av henne. Og hun har det veldig fint når hun er sammen med dem. (Maria)

Jeg tror at hun føler seg inkludert og trives. (Liv)

Jeg tror han opplever det som positivt. (Irene)

Med disse utsagnene argumenterer spesialpedagogene for inkludering. Deres erfaring er at inkludering for elevene ikke handler om å bli akseptert som likeverdig, eller som «å delta på lik linje». Eller som Olga formidler: Vi skal være forsiktig med å definere mål om likeverd, fordi likeverd, som alle andre mellommenneskelige forhold, til syvende og sist handler om *opplevelsen hos den enkelte*. Utsagnene minner oss igjen om at vi, når vi ut fra vårt eget perspektiv oppfatter at elever med spesielle behov *ikke* er likeverdige deltakere i det sosiale fellesskapet, så har vi ikke tilgang til elevens subjektive opplevelse. Vennskap definert med bakgrunn i en normalitetskultur trenger ikke være vennskap slik det har verdi for alle. For mange elever med spesielle behov kan vennskap i form av det å ta i mot hjelp og omsorg være verdifullt. Liv og Irene refererer i de to siste utsagnene ovenfor direkte til elever som de har ansvar for i arbeidet sitt. De beskriver at de tror at disse elevene har positive *opplevelser* som

følge av å ta del i ordinære læringsfellesskap. Slik formidler alle disse fire spesialpedagogene at spørsmålet om hvilken ramme for opplæringen elever med spesielle behov er best tjent med, utgjør svært komplekse og utfordrende spørsmål. Og nettopp stilt ovenfor slike dilemma gjør spesialpedagogene seg nytte av det som Skaalvik og Skaalvik (2005, 2006) refererer som et for lite vektlagt kriterium for å ta beslutninger om opplæringen for denne elevgruppen, nemlig *opplevelseskriteriet*.

Siv forteller at en av hennes elever med Down syndrom deltar i et gruppetilbud en dag annenhver uke, sammen med andre elever med samme syndrom. Med dette som referanseramme forklarer hun at det ikke bare er medelevene som vinner på inkludering, men at det samme også gjelder for eleven med spesielle behov:

Jeg synes at det er riktig å integrere elever når det er mulig, for de blir trukket med. [...] Vi har vi merket det, både jeg og assistenten som er med, at da blir hun mye mer «DOWNS» som vi sier. For da blir hun liksom på deres nivå; på de andre Downs-barna sitt nivå. Mens i klassen, der fungerer hun på et høyere nivå. [...] Jeg synes elever med spesielle behov hører hjemme i den inkluderende skolen, det er jo mitt personlige standpunkt. For jeg ser hvordan de profitterer på det. Det var en gutt som hadde gått i spesialskole, han hadde hjerneskade, cp og satt i rullestol. Foreldrene ville gjerne at han skulle begynne i normalskole, og de sa at han hadde blitt en helt annen etter at han begynte sammen med andre elever. Før, så satt han der og virret med hodet, sånn som alle de andre gjorde i den gruppen han var i. Og nå har han blitt en helt annen, nå smiler han og hilser, og prater. Foreldrene sa det, at det er så stor forskjell! Og det er jo klart at om du bare samler de som er på samme nivå, så blir det liksom ingen drivkraft. (Siv)

Siv refererer dermed et annet viktig aspekt ved berikelsesperspektivet som argument for inkluderende opplæring: Når elever og lærere gjør seg erfaringer sammen med en elev som er forskjellig fra seg, blir de bedre i stand til å se elevens ressurser og muligheter. Dette mener Siv er en forutsetning for at denne eleven skal få *utnyttet* sine ressurser og muligheter og oppnå sitt læringspotensial. Siv har i arbeidet sitt mulighet til å betrakte eleven både innenfor det ordinære tilbudet og i segregert tiltak, og erfarer på dette grunnlaget at elevens særtrekk som følger med diagnosen Downs syndrom forsterkes når eleven er sammen med andre elever med samme diagnose. Slik refererer hun erfaringer som er i tråd med forskning som viser at elever i spesialklasser har dårligere motivasjon og lavere aspirasjonsnivå for skolefag enn andre elever (Dalen, 2002; Jenkinson, 1997; Zigmond & Baker, 1997). De erfaringene Siv har gjort seg som spesialpedagog både i en ordinær- og en segregert setting, gjør henne altså enda mer bevisst på betydningen av å se elevenes muligheter og ressurser, mer enn å fokusere på begrensningene. Hun har erfart at eleven strekker seg og mestrer på et høyere nivå sammen med medelevene. Når jeg under intervjuet gjentar for Siv det jeg mener å høre henne formidle, bekrefter hun med å understreke at hun er helt, med trykk på *helt*, sikker på, at

eleven har en mye mer positiv utvikling, og strekker seg lenger på mange områder, enn hun ville gjort om hun var plassert i en spesialklasse. Sivs erfaringer underbygger dermed betydningen av at elever får mulighet til å ta del i en felles barnekultur og nyte godt av gode rollemodeller, slik fagfolk etterlyser (Dalen, 1998; Flem & Keller, 2000; Jenkinson, 1997; Söder, 1997).

Kommentar

Spesialpedagogene i dette utvalget formidler å ha en annen forståelse av inkluderingsbegrepet enn det som presenteres i nasjonale styringsdokumenter. For dem handler inkludering først og fremst om skolens ansvar for å ivareta enkeltindivider, og at disse *i sum* utgjør et fellesskap. Det er hele tiden *den enkelte elevs beste* som spesialpedagogene ønsker å innrette sin rolle og praksis mot. Spesialpedagogene synes å stå i en særstilling til å kunne vurdere hva som er elevens beste. Det er de som kommer nærmest disse elevene i skolehverdagen, og som over tid opparbeider seg en unik kunnskap om elevenes behov, deres forutsetninger for læring, og om deres opplevelse av trivsel og mestring i skolehverdagen. På dette grunnlaget legger spesialpedagogene vekt på elevenes subjektive opplevelser, slik de observerer dem over tid, relatert til den virkeligheten som elevene befinner seg i. Dette er interessant, tatt i betraktning at det etterlyses nettopp bedre innsikt i de faktiske opplevelsene elever med spesielle behov har innenfor ordinære læringsfellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2005, 2006).

I sin posisjon nærmest elevene erfarer spesialpedagogene at både elever med spesielle behov, medelever og lærere vinner på å ta del i et mangfoldig læringsfellesskap. I sitt arbeid tett på elevene oppdager de at opplevelsen for elever med spesielle behov i slike fellesskap kan være av positiv valør, selv også når deres deltakelse sett utenifra ikke fremstår som likeverdig. Spesialpedagogene løfter frem de positive sosiale mekanismer som følger av inkludering. Dermed bekreftes det som Ellehammer Andersen og Lambert (1977) påpekte allerede på slutten av 70- tallet: Interaksjon mellom funksjonsfriske og funksjonshemmede beriker livserfaringene til alle mennesker, og skaper større aksept for forskjellighet, og større tro på funksjonshemmedes ressurser og muligheter – som igjen er en forutsetning for at disse kan utnyttes til optimal læring og utvikling. På dette grunnlaget slutter spesialpedagogene i dette utvalget seg fullt og helt til det overordnede målet om at alle elever skal ta del i ordinære læringsfellesskap. Like fullt erfarer de at full tids plassering innenfor den ordinære rammen ikke er det beste for alle elever, alltid. Derfor har de heller ikke full tids deltakelse i det ordinære som kriterium for inkludering. De mener at balansen mellom deltakelse i ordinær

opplæring og segregerte tiltak må vurderes nøye ut fra hva som er best for den enkelte elev. Når det eksisterende systemet ikke gir rom for å få det til, etterlyser de større frihet, eller et mer fleksibelt system, til å kunne bestemme det beste for den enkelte elev.

Flere av spesialpedagogene i utvalget refererer i dette avsnittet til at de har tidligere erfaringer med å mestre at elever oppnår positivt utbytte av å ta del i ordinære læringsfellesskap. I Banduras teori går det frem at mestringserfaringer er en forutsetning for forventning om mestring (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Dette vil være et sentralt fokus for den videre analysen. Gir det empiriske materialet tilstrekkelig grunnlag for å si at spesialpedagogene forventer å mestre den delen av arbeidet som angår elevenes deltakelse i det ordinære tilbudet?

Begrensninger

Spesialpedagogene er de som i skolehverdagen er i posisjonen nærmest elevene med spesielle behov. Dette gir dem tilgang til en unik innsikt i enkeltelevers opplevelser i både ordinær opplæring og segregerte tiltak. På dette grunnlaget utvikler de en helt spesiell bevissthet omkring utfordringene som følger med mål om inkludering. Sentralt har det pekt seg ut at de erfarer at utfordringene angår både elevenes faglige læring og utvikling, og deres muligheter for å oppnå sosial tilhørighet innenfor ordinære læringsfellesskap.

Elevenes faglige utvikling

Grete er en av spesialpedagogene i utvalget som har lengst yrkeserfaring. Hun jobber nå ved en skole med et integrert spesialskoletilbud. Dermed har hun erfaringer med kombinert opplæring, der det praktiseres større fleksibilitet i balansen mellom deltakelse i ordinære- og segregerte læringsfellesskap. Dette gjør at Grete fokuserer helt bevisst på de spesielle behovene som elevene faktisk har. Det er disse behovene som hun innretter sin rolle og praksis etter:

Det er noen unger som, uansett hvor mye tilpasset opplæring og spesialundervisning de får innenfor den vanlige undervisningen, så opplever de ikke mestring og de har ingen god tilværelse; for de får ingen som er likesinnet. Så da er det bedre å samle de på en plass hvor de opplever mestring, i hvert fall noen dager i uka, eller kanskje hele skoleløpet. Det er jeg ikke i tvil om... Så all den nedleggingen som var, av alt med spesialundervisning og spesialskolene... mye var galt i de spesialskolene, men man må ikke gå til den ytterligheten at de ikke finnes. De spesialskolene, som den som er på vår skole, er gull verdt. (Grete)

Grete's fokus er hvordan elever med spesielle behov faktisk har det innenfor ordinære læringsfellesskap. Hennes erfaring er at mange elever med spesielle behov ikke opplever tilstrekkelig mestring innenfor det ordinære tilbudet. Det fremstår interessant at Grete baserer denne innsikten på de faktiske forskjellene i behov og læreforutsetninger som elevene representerer, mer enn på graden av tilpasning innenfor det ordinære læringsfellesskapet. Mens det i nasjonale styringsdokumenter fokuseres på at inkludering kommer an på graden av tilpasning i den ordinære opplæringen (Kunnskapsløftet 2006, NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)), fokuserer Grete på at inkludering kommer an på graden av opplevd mestring, trivsel og tilhørighet for eleven. Hun viser til at mange elever, til tross for en tenkt optimal tilpasning i det ordinære tilbudet, *ikke* opplever mestring. Da mener hun at grunnlaget for inkludering har falt bort, og at elevene vil ha det bedre i et segregert tiltak. Balansen mellom deltakelse i det ordinære og segregerte tiltak vil i følge Grete variere for den enkelte elev. Ved å vise til egne positive erfaringer med fleksible løsninger, refereres igjen Piet Heins «den virkelige verden skjuler seg bak de inndelinger som påtvinges den»: «Den virkelige verden» er elevene, og som enkeltindivider representerer de et naturlig mangfold av læreforutsetninger og behov. Da blir permanente «inndelinger» - om det enten er bare «innenfor» eller bare «utenfor» - kunstig. Elevmangfold kan i følge henne best ivaretas med et mangfold inndelinger.

Maria refererer til en av sine elever på 7. trinn som har store generelle lærevansker:

Altså, hun ER i sin egen klasse, men hun er veldig, veldig svak. Hun har mye assistent, og hun deltar veldig lite i det som klassen gjør ellers. På en måte så er hun der bare. Hun hadde nok hatt mye større utbytte av et HELT annet opplegg enn det vi kan gi henne. Klassen som sådan er veldig snill med henne; Både læreren og medelevene gjør så GODT de kan. (Maria)

Utsagnet illustrerer hvordan Marias erfaring er at eleven ikke på noen områder har forutsetning for å følge den ordinære opplæringen. Eleven er i følge henne fysisk plassert der, men like fullt isolert fra å delta som mestrende i fellesskapet. Slik gjenspeiles det som i kapittel 2 ble referert som en meningsløs liksomdeltakelse: All den tid skolen er en institusjon som har læring av fag som hovedanliggende, blir sosial deltakelse kun i ikke-faglige aktiviteter kunstig og utilfredsstillende for eleven. Skolen har faglig læring som hovedanliggende og sosial deltakelse forutsetter deltakelse i de faglige aktivitetene. Hvis elever ikke deltar i de faglige aktivitetene, vil eleven kunne oppleve å skille seg ut. I lys av

bytteteori (Homans, 1961) vil dermed kostnaden som følger av å ta del i det ordinære læringsfellesskapet overstige de eventuelle belønningene eleven opplever, i form av omsorg eller vennlighet. Hvis eleven ikke har noe å bidra med i de faglige aktivitetene, gir ikke samspillet heller noen fordeler for medelevene.

Olga, som på eget initiativ startet opp med et segregert gruppetilbud til elever med lettere til moderat psykisk utviklingshemming, har alltid som utgangspunkt å vurdere om elevene kan oppnå tilhørighet i en ordinær klasse. Hun har erfaring med å undervise som faglærer i det ordinære tilbudet, og har dette som referansegrunnlag for sine refleksjoner:

Jeg husker læreren vi hadde på lærerhøyskolen sa at "Hvis jeg hører at det er noen av dere som tar elever UT av klassen, da skal jeg personlig komme å arrestere dere, for det er ikke lov!" Trenden er sånn at alle skal være inne. Og akkurat det utsagnet står klarest for meg fra spesialpedagogikken fra lærerhøyskolen, for jeg har så mange ganger tenkt på det i ettertid: Hvem er det som har funnet ut noe så idiotisk, at alle mennesker på denne planeten er skapt til å være sammen, til å sitte og jobbe og konsentrere seg inne i et bittelite rom sammen med 30 andre?! Altså, det er jo DET som er det kunstige! SELVFLØGELIG så klarer ikke alle mennesker å sitte inne i et rom og konsentrere seg og jobbe og lære sammen med så mange andre. Det sier seg sjøl at det er utrolig kunstig! Egentlig så er det jo rart at noen klarer det i det hele tatt. Og spesielt når det skal være flere voksne der, og unger skal drive på med forskjellige ting; masse lyder, masse prating... Det er det galeste jeg lærte på lærerhøyskolen! [...] Så verdensfjern er de altså på slike utdanningsinstitusjoner, for der sitter de på et kontor; stille og fredelig, alene, og tenker lure tanker. Og de tenker «Kardemmeby»: Altså de er ikke ute i virkeligheten, de erfarer ikke! Kanskje de var der (i virkeligheten) for 10-15 år siden, og så har de glemt da, hvordan det faktisk var. (Olga)

Sitatet illustrerer hvordan Olga bygger sine forventninger til egen rolle på *faktiske* erfaringer med elevmangfold. På dette grunnlaget opplever hun det ideologisk baserte målet om full deltakelse i ordinære læringsfellesskap for absolutt alle elever som naivt og urealistisk. For henne fremstår dette målet som tatt ut av den virkeligheten der mangfoldet elever befinner seg. Slik representerer hun en klar tendens i det som spesialpedagogene i dette utvalget formidler under intervjuene; for dem er det et klart skille mellom inkludering som ideologi og som en visjon å strekke seg mot, og den virkeligheten de selv erfarer. Deres unike innsikt i enkeltelevs opplevelser av mestring, eller mangel på mestringsopplevelser, skaper en overbevisning hos dem om at det er umulig å oppnå et nivå for tilpasning i det ordinære tilbudet som kan sikre at alle elever vinner på å ta del der. Det viktige for dem er at elevene tilbys et opplæringsmiljø der de trives, og kan lære, og utvikle seg optimalt. *Graden* av deltakelse i det ordinære læringsfellesskapet og i det segregerte tiltak mener de må variere fra elev til elev. For noen av elevene har de mål om omfattende deltakelse, andre mener de er best tjent med ingen deltakelse.

En annen tydelig tendens i datamaterialet er at spesialpedagogenes erfaringer erverves innenfor rammen av den ordinære skolen, og at de derfor også naturlig blir opptatt av hva som er elevenes beste innenfor denne rammen:

Det er jo målet at elevene skal være mest mulig i klassen. Men det er klart; det blir større og større sprik og vanskeligere og vanskeligere. Vi er inne i klassen når det er tema de kan ha utbytte av. Så, et eksempel fra i dag: Vi har jobbet med Norden, og det er jo et tema som eleven er med på. Så da var målet at hun skulle lære navnet på landene i Norden, hovedstedene, og litt om særtrekk ved de ulike landene. Men når de i klassen begynte å gå litt nøyere inn på kart, og fikk oppgaver om forskjellige innsjøer og elever og byer og sånt som ikke er så veldig kjent, så gikk vi på grupperommet, og jobbet på et program på data som vi har her, om Pippi langstrømpe, og hørte på noen som snakket svensk og dansk og finsk. Så plukket vi ut noen ord som ble presentert for klassen i "lyttekroken", slik at de skulle gjette hva de betydde. Da er hun med! Og hun er VELDIG stolt når hun kan presentere noe i klassen. Så vi prøver hele tida og henge oss på. Men så er det enkelte tema som er helt uaktuelt, og vi ser at «dette» vil hun ikke komme til å ha noe utbytte av. Og da gjør vi andre ting. For eksempel at vi konsentrerer oss om nærmiljøet, kommunen, Norge og litt sånn samtidskunnskap. Hun er veldig bevisst på hvem Barak Obama er, og ordføreren i kommunen (ler). Og jeg synes det er litt viktig at hun kan litt sånne ting! (Liv)

Jeg tenker at det beste for mange av disse ungene er å være inne i klassen. Og det er klart vi stigmatiserer de mer når de blir tatt ut. Den svaksynte eleven jeg hadde før gikk ut og jobbet litt med sine ting, med punktskrift og det spesielle han hadde. Og så var det inn igjen i klassen, og så tilrettela vi der. Mens eleven med atferdsproblemer fikk være inne i klassen, og så hadde vi grupperom i tilknytning til klasserommet, som vi brukte ved behov da. [...] Men det med å være inne i klassen kommer an på eleven også. Den eleven jeg har nå, som har en HELT egen plan, og som har veldig problem med å være inne i klassen fordi at han fort detter ut når det skjer noe rundt han. Vi har prøvd, men det er urealistisk. [...] Han får ikke med seg noe som helst når han er inne i klassen. Det er ikke det, vi kan godt være inne i klassen, og vi ER jo inne i klassen også, men jeg føler at eleven får best UTBYTTE når vi går ut av klassen. [...] Det er jo en krevende balansegang, han skal jo være en del av klassen også... så vi prøver å få det til, å være til og fra, begge plasser, men det er ikke enkelt; på ingen måte! Det synes jeg ikke! (Mette)

Begge utsagnene underbygger spesialpedagogenes motivasjon for å innta en rolle og praksis som støtter opp om at elever med spesielle behov skal ta del i ordinære læringsfellesskap. Både Liv og Mette refererer til erfaringer med å mestre at elever oppnår positivt utbytte av å ta del i ordinære læringsfellesskap. På bakgrunn av at autentiske mestringserfaringer beskrives som den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997), underbygges at spesialpedagogene har forventninger om å mestre den delen av arbeidet som angår elevenes deltakelse i ordinære tilbudet. Samtidig illustreres hvordan spesialpedagogene utfordres i dette i arbeidet: De erfarer at mange av elevene representerer så store forskjeller i læreforutsetninger og behov, at de ikke lykkes med å sørge for at elevene har læringsutbytte innenfor det ordinære tilbudet. De beskriver hvordan både spesialpedagogen, lærere, assistenter, medelever og eleven selv gjør så godt de kan. Når de likevel ikke lykkes, har det for spesialpedagogene den enkle forklaring at de ikke kan gjøre noe med de faktiske forskjellene som elevene representerer. Liv, som har ansvar for en elev

med Downs syndrom på 6 trinn, erfarer at eleven har både glede og utbytte av å delta i den ordinære opplæringen. Like fullt erfarer hun at eleven kan delta kun relatert til et begrenset utvalg av det *felles læringsinnholdet* som de andre elevene arbeider med. Store deler av læringsinnholdet erfarer hun at det er urealistisk å ha som mål for denne eleven. Hun beskriver dermed i detalj, hvordan hun på et helt konkret og praktisk plan, knyttet til ett fag og ett begrenset opplæringstema innenfor dette faget, må velge læringsinnhold for eleven i balanse «innenfor» og «utenfor».

Mette beskriver i det andre utsagnet ovenfor hvordan hun over tid har gjort seg erfaringer som gjør henne overbevist om at full tids deltakelse i det ordinære tilbudet er urealistisk for mange elever. Hun refererer til at hun vurderer elevens læringsutbytte som kriterium for å bestemme graden av en slik deltakelse. De tre ulike elevene hun viser til for å forklare hva hun mener, har behov for tre forskjellige løsninger hva angår tilrettelegging i form av segregert spesialundervisning: Mens en svaksynt elev vil ha behov for noe av sin synsspesifikke opplæring utenfor klassen, vil en elev med atferdsproblemer kunne ha behov for et disponibelt rom å trekke seg tilbake til i utfordrende situasjoner som oppstår spontant. Den tredje eleven befinner seg i følge Mette på et mye lavere faglig utviklingsnivå enn medelevene. Når denne eleven i tillegg lett blir forstyrret av uro eller støy i klassefelleskapet, erfarer hun at elevens læringsutbytte er best når spesialundervisningen gis segregert. Slik illustrerer hun hvordan hver nye elev utfordrer henne på kontinuerlig og fleksibelt å måtte finne ulike løsninger hva angår balanse mellom å gi spesialundervisning innenfor den ordinære rammen og i segregerte tiltak.

Kommentar

Spesialpedagogene i dette utvalget formidler hvordan de i det daglige arbeidet erfarer at inkluderingsideologien, slik den presenteres i styringsdokumentene med mål om full og likeverdig deltakelse for alle i den ordinære opplæringen (Kunnskapsløftet 2006; NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr.23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04), fremstår som naiv og urealistisk for dem. Deres erfaringer er at det er umulig å oppnå et nivå av tilpasning innenfor det ordinære tilbudet som er tilstrekkelig for kunne imøtekomme behovene og læreforutsetningene til alle elever med spesielle hjelpebehov. Det er konsekvent erfaringer med hvordan elevene faktisk har det, som spesialpedagogene vektlegger når de tar stilling til om inkludering er elevens beste eller ikke. Helt konkret, og på et praktisk og svært detaljert plan viser spesialpedagogene til en unik kjennskap til elevens utviklingsnivå og behov. På

dette grunnlaget beskriver de hvordan det er umulig for mange elever å oppnå opplevelse av mestring, og ta aktivt del i det felles læringsinnholdet innenfor den ordinære opplæringen. For hver enkelt elev ønsker spesialpedagogene, kontinuerlig og fleksibelt, å vurdere balansen mellom deltakelse i det ordinære og segregerte tiltak. Det viktige for dem er hele tiden å praktisere det de vurderer er det beste for eleven. For noen elever erfarer de at det vil være best å delta i ordinære læringsfellesskap, for andre elever ikke.

I dette avsnittet er det belyst at spesialpedagogene har forventninger om å mestre den delen av arbeidet som angår elevenes deltakelse i ordinære tilbudet. Dette trer frem som et interessant funn, relatert til analysen i Kapittel 2 der det ble utledet en antagelse om at spesialpedagogene *ikke* ville ha lett tilgang til mestringsforventninger på dette området i arbeidet. I styringsdokumentene beskrives at inkludering oppnås når absolutt alle elever tar del i det ordinære læringsfellesskapet og har positivt læringsutbytte der, faglig og sosialt. På dette grunnlaget kan vi tolke at myndighetene har bestemt at mestringskriteriet for spesialpedagoger er «å oppnå likeverd og deltakelse i ordinære opplæringstilbud for absolutt alle elever med spesielle behov». I følge Wheatley (2005) utgjør et verdibasert mål som dette en stor utfordring, på den måten at det ikke gir tilgang til målspesifikke mestringskriterier å vurdere egne erfaringer opp mot. Mål om likeverd og deltakelse for absolutt alle elever er verken klart definert, avgrenset eller knyttet til umiddelbar fremtid.

Stilt opp mot det ideologisk baserte målet om inkludering, trer det altså frem som et interessant funn at spesialpedagogene som er representert i denne studien selv *definerer og avgrenser sine kriterier for mestring* i arbeidet. I posisjonen nær eleven i skolehverdagene, og basert på sin spesialpedagogiske kompetanse, vurderer de elevens læreforutsetninger og behov. Deretter tar de stilling til det felles læringsinnholdet og metoder og organiseringsformer i det ordinære tilbudet. Med dette helhetlige overblikket spør de seg: Hva er *denne elevens mulighet* for å ta del i det ordinære tilbudet? I hvilke fag, emner og situasjoner vil eleven kunne oppnå mestring og deltakelse? Spesialpedagogene beskriver på dette grunnlaget at de *ikke* har som mål at *alle* elever med spesielle behov skal ta del i det ordinære læringsfellesskapet *hele tiden*. Målet blir definert og omdefinert for hver enkelt elev de står ovenfor, også relatert til elevens utvikling og alder. Hvis de vurderer at eleven har positivt utbytte av å ta del i den ordinære opplæringen, helt eller delvis, har de dette som mestringskriterium for eget arbeid. Hvis eleven har læreforutsetninger og behov som *avviker i stor grad* fra medelevene, erfarer de at eleven har mer positivt utbytte av å ta del i segregerte

tiltak, helt eller delvis. Da har de dette som mestringskriterium. Spesialpedagogene forholder seg altså til målet om inkludering som *spesifikke mål om mestrings og tilhørighet* for hver enkelt elev, både i ordinær opplæring og i segregerte tiltak.

Det viser seg på dette grunnlaget at spesialpedagogene som er representert i denne studien har *bedre tilgang* til mestringserfaringer- og dermed mestringsforventninger knyttet til mål om inkludering, enn det som var forhåndsantakelsen for studien. Dette samsvarer med kasusstudien til Milner og Woolfolk Hoy (2002), som fant at en lærer hadde forventning om å oppnå at elevene ble mindre fordomsfulle ovenfor afro-amerikanere. Mål om økt toleranse utgjør i likhet med mål om inkludering et verdibasert mål for opplæringen. Slik underbygges betydningen av kvalitative studier som kan gi verdifull innsikt i *hvilke* mestringskriterier de ansatte i skolen har i arbeidet sitt, og dermed en bedre forståelse av *hva* som forklarer deres mestringsforventninger.

Elevenes sosiale tilhørighet

Spesialpedagogene erfarer at det er mestring av skolefag som utgjør den største utfordringen for elever med spesielle behov. Når det gjelder disse elevenes sosial deltakelse er det nærliggende å anta at dette tross alt er lettere å oppnå. Sosial deltakelse kan på mange måter derfor antas å være et tilstrekkelig argument for mål om inkludering, også i de tilfellene der det kan fremstå umulig å skulle oppnå at elevene deltar faglig. Det er derfor interessant at spesialpedagogene i denne studien gjennomgående formidler at også sosial deltakelse i det ordinære tilbudet kan være en stor utfordring for mange elever med spesielle behov:

Ennå har ingen kunnet gitt meg en oppskrift på hvordan vi LAGER vennskap mellom barn. Det er etter min erfaring helt nødvendig at barn finner hverandre sjøl. Vi kan legge til rette, vi kan ha lekegrupper, vennegrupper, familiegrupper: På fjerdetrinnet for eksempel, så snakker vi om skolevenner. Og vi prøver å lære de at de har skolevenner. Det vil de fortsette med i livet; de er dømt til å ha de og de kollegene også, de bestemmer ikke kollegene sine sjøl heller. Så da må det være noe som heter skolevenner: Vi må tåle hverandre. Vi trenger ikke å være bestevenninner, og vi trenger ikke å møtes på kveldstid. Men på skolen er vi venner. Vi kan gjøre mye på den måten. Men vi kan ikke bestemme at du skal være bestevenninne med naboen din, som er psykisk utviklingshemmet. Det får vi ikke til. Det må være noe som STEMMER for at de skal kunne være venner. Og derfor er det en del unger som blir ensom. (Vigdis)

Det er ikke lett, for mange av elevene er så spesielle at de skiller seg ut sjøl på en måte. (Mette)

Både Vigdis og Mette refererer her til de faktiske forskjellene elevene representerer, og hvordan de som spesialpedagoger utfordres på å skulle sørge for at disse elevene tar del i det

sosiale fellesskapet. Vigdis fremstår bevisst og overbevist når hun beskriver hvordan mål om likeverdig sosial deltakelse er urealistisk for mange av hennes elever. Hun legger vekt på opplevelseskriteriet i sine refleksjoner, og underbygger dermed at dette kriteriet for inkludering er gjennomgående for spesialpedagogene som deltar i denne studien. Dette utgjør et interessant funn, tatt i betraktning at Skaalvik og Skaalvik (2005, 2006) etterlyser nettopp elevenes opplevelser som kriterium for inkludering. Vigdis viser helt konkret til hvordan hun erfarer elevers manglende opplevelse av å høre til i det sosiale fellesskapet, deres ensomhetsopplevelser og at det er tøft for dem å oppleve seg som «den eneste». Slik underbygges også Jenkinsons (1997) definisjon av vennskap, der det vektlegges at ekte vennskap forutsetter spontanitet og felles mål, interesser, verdier og måter å betrakte verden på.

I det andre utsagnet ovenfor beskriver Mette hvordan inkludering har en grense basert på graden av forskjeller i elevers læreforutsetninger og behov: Når forskjellene er store nok, ja så stemmer det rett og slett ikke, og da faller grunnlaget for likeverdighet i relasjonene bort. I denne sammenhengen er det interessant at Vigdis beskriver at hun og kollegene omdefinierer definisjonen av vennskap, slik at de fortsatt kan tro på mål om deltakelse i ordinære læringsfellesskap for alle elever: Med begrepet «skolevenner» ønsker de å overføre til elevene grunnleggende verdier som respekt og toleranse, som utgjør helt sentrale verdier i inkluderingsbegrepet. De fremhever på denne måten den enkelte elevs rett til å bli regnet med, som en ufravikelig regel, til tross for at alle parter er fullstendig klar over at det ikke er snakk om «ekte vennskap» eller «likeverdig deltakelse». Utsagnet har dermed et bakenforliggende budskap som gjenspeiler sosial bytteteori (Homans, 1961; Thibaut & Kelley, 1959): Når elever representerer store nok variasjoner vil de ha lav sosial bytteverdi for medelevene. Faren er da stor for at elevene blir sosialt ekskludert, med de kostnader dette fører med seg.

Spesialpedagogene blir altså vitne til at det er urealistisk at alle elever med spesielle behov oppnår å bli likeverdige deltakere i det ordinære læringsfellesskapet. Like fullt er det dette fellesskapet som er bestemt for elevene, det er der de fysisk befinner seg. Dermed blir deres definisjon av vennskap som «skolevenner» noe de tross alt kan akseptere på elevenes vegne, og kanskje like mye på egne vegne. Respekt og toleranse er tross alt ikke negativt ladede mellommenneskelige fenomener, slik som for eksempel nedlatenhet, utestenging eller mobbing.

Like fullt erfarer spesialpedagogene at til og med «skolevennskap» blir mer utfordrende å få til, når elevene blir eldre, og spranget i modning og utvikling øker. De viser til at deltakelse i ordinære fellesskap er lettere i småskolen, og blir mer utfordrende i løpet av mellomtrinnet og videre i ungdomsskolen:

Det viser seg at i klassen så får de jo ikke venner, eller de vennene de hadde på barneskolen, mister de når de kommer til ungdomsskolen. Fordi at ungdommer går rundt i klassen og prater. De er kommet i en alder der de prater og diskuterer. De er ferdige med å leke og spille fotball i skoletida. Og da faller disse guttene av. Da får de et kjempeproblem, for det å føre en slik samtale; det er vanskelig, de fikser det ikke. Så da blir det helt feil. Hvis de ikke kan klokka for eksempel, så er det jo vanskelig å avtale å treffe noen, de vil jo bli avslørt hele tida. (Olga)

Men nå har de blitt så store, og hun klarer ikke å henge med på alt de andre gjør, klarer ikke å følge en samtale på samme måten, på den sosiale delen; sånn at de har vokst fra henne. Det var lettere når hun var mindre, for da kunne hun være med på lekene. Vi øvde jo på å hoppe tau og alt mulig sånn da, og det kunne hun være med på. Men nå har de jo sluttet med sånne ting. Nå er de sammen på en annen måte. (Maria)

Det er såpass stor avstand mellom henne og de andre, så det er liksom ikke noe fellesnevner lenger. (Siv)

Både Olga og Maria viser til at overgangen fra samhandling i leke-aktiviteter til andre former for samhandling som forutsetter språk og kognitive modning er utfordrende. I det siste utsagnet forklarer Siv at sosial deltakelse forutsetter en fellesnevner mellom elevene, lik det Jenkinson (1997) viser til som forutsetning for ekte vennskap. Siv mener at denne fellesnevneren gradvis faller bort når elevene blir eldre.

Flere av spesialpedagogene viser bokstavelig til teoretiske begreper som de har lært under utdanningen sin. De erfarer at innholdet i disse begrepene er noe helt annet i praksis, enn i teorien. På lærerhøyskolen lærte Olga om normalisering som «toleranse for de som var annerledes», slik vi er vant med å forstå normaliseringsbegrepet (Kristiansen, 1995). I sitt daglige arbeid erfarer hun imidlertid at normalisering like mye handler om toleranse for at mennesket har mangfoldige behov. Hun beskriver at det er menneskelig at vi velger venner som er *lik* oss selv:

Jeg følte at veldig mye av det vi holdt på med på lærerhøyskolen handlet om inkludering. "Normalisering" var det ei bok som het. Og det handlet om å få DE ANDRE til å akseptere at det var normalt at vi var forskjellig, og man skulle være tolerant for det. Men problematikken rundt det; å akseptere at vi som regner oss som "normal" i den gruppa, faktisk velger venner som er ganske lik oss selv. Altså det også er på en måte menneskelig, man kan ikke påtvinge noen noe som er kunstig vennskap. (Olga)

Slik løfter Olga med sitt utsagn opp utfordringene som følger av inkluderingsideologien, til også å angå at menneskelig atferd følger sosiale og atferdsmessige naturlover som vi uansett ikke kan endre på. Dette er i tråd med Jenkinson (1997), som viser til at «loven om vennskap» bygger på elementer av spontanitet og aspekter av noe som er felles eller likt. Uten en slik grunnleggende klargjøring av sentrale begreper og forklaringsmodeller, kan mål om inkludering forbli en virkelighetsfjern ideologi med liten relevans for både elever, lærere, spesialpedagoger:

Det spørs hvilke vansker eleven har, de som har litt fagvansker, men som klarer seg sosialt og som kan være med på fritidsaktiviteter sammen med de andre, de kan nok bli inkludert. Men for den gruppen elever som er psykisk utviklingshemmet er jeg usikker. I forhold til en elev vi har nå, har vi jobbet veldig mye. Og foreldrene har lagt ned utrolig mye tid og penger, med å investere i fritida til ungen, at han skal være sammen med de i klassen. Det er bowling og det er svømming og det ene med det andre. Og det er pizzaselskap og det er båtturer, og i helger og alt; de legger ned UTROLIG mye arbeid. Men så, som foreldrene sier; ofte så føler de at enkelte unger bare er med for sin egen del. En del unger føler nok ansvar også, men det er uansett forferdelig sårt. Jeg ser når eleven spør om å få være med på ting og han får avslag, så er det sårt å se... (Mette)

Utsagnet illustrerer et mønster i hvordan spesialpedagogene formidler *konkrete erfaringer*, relatert til utfordringer med å gi elevene gode opplæringstilbud, faglig og sosialt. Videre, når de reflekterer over de overordnede begrepene er det de konkrete erfaringene de bygger sine refleksjoner på. For Mette handler inkludering om en opplevelse av likeverdighet mellom elevene. Hun viser til at det ikke er noe likhetstegn mellom å være plassert innenfor et fellesskap, og det å ta del i fellesskapet på lik linje. Utsagnet har en sår undertone. For det første formidler hun at det er sårt å måtte gi opp faglig deltakelse for eleven. For det andre formidler hun at det er sårt når til og med den sosiale deltakelsen fremstår som en umulighet.

Videre forstår Mette inkluderingsbegrepet til å være mer omfattende begrep enn bare å angå skolen. Hennes erfaring er at eleven må ta del i det sosiale livet utenom skolen for å bli regnet med på lik linje av sine medelever. Når dette ikke er mulig å få til, til tross for den mest iherdige innsatsen både fra ansatte på skolen og foreldre, så vurderer Mette at inkludering er uoppnåelig for noen elever, og dermed urealistisk å ha som mål for alle. Videre beskriver hun hvordan innsatsen ender i en form for meningsløs liksomdeltakelse for elevene, også sosialt. Mette blir, i posisjonen nærmest eleven i skolehverdagen, vitne til foreldrenes sorg over at barnet deres ikke blir regnet med i fellesskapet.

Et tankekors i denne sammenhengen er at dette er situasjoner som også kan være en stor belastning for spesialpedagogene. Så langt viser analysen at spesialpedagogene har et sterkt

engasjement i arbeidet med elevene med spesielle behov. Deres forventning, i posisjonen nærmest eleven i skolehverdagen, er å gjøre det de mener blir best for elevene. Dette sterke engasjementet for elevene kan på bakgrunn av teori om verdier (Wigfield & Eccles, 1992) forstås som en personlig, eller indre verdi hos spesialpedagogene. Som vist i studiens teorikapittel beskrives personlig verdi av Wigfield og Eccles å være knyttet til personens selvoppfatning, mens indre verdi viser til den gleden og interessen vedkommende har for aktiviteten. Det er *elevene* som spesialpedagogene gjennomgående orienterer sine refleksjoner mot, ikke seg selv. Dermed gjenspeiles at det er deres *interesse og glede* i arbeidet med elevene som er drivkraften deres, og ikke det å beskytte, bevare eller øke egen selvoppfatning. Selv om Wigfield og Eccles i sin teori fremhever at de to ulike verdiaspektene «personlig verdi» og «indre verdi» kan være vanskelig å skille, fremstår det likevel riktig i den videre fremstillingen i dette kapittelet å omtale spesialpedagogenes engasjement som deres indre verdier.

Når spesialpedagogene blir vitne til at elevene har negative opplevelser plassert innenfor den ordinære opplæringen, opplever de seg ansvarlige for disse:

Jeg synes at vi gjør en del unger en stor urett med ikke å ha et annet skoletilbud, fordi det er ganske tøft å være den eneste; eller i hvert fall å oppleve seg sjøl som den eneste på skolen som er som en er. Vi klarer dette veldig lenge, opp imot fjerde trinn: Og så blir det så stort sprik at de opplever så lite mestring i det sosiale livet... (Vigdis)

Vi har elever med Downs syndrom, og for dem går det bra opp til 5. – 6., men da ser vi at de begynner å knytte bånd til andre elever i spesialgruppene. Når de går over til 8. så er de i spesialgruppene, ikke i en ungdomsskole. Der blir de blir så ensom! Når de blir gående med sitt Downs syndrom og med sin assistent! De har ingen venner! (Grete)

De opplever forskjelligheten til de andre, de opplever sin egen tilkortkommenhet i forhold til de andre. [...] Med økende alder opplever de mer og mer utilstrekkeligheten i forhold til de andre. (Olga)

Vigdis uttrykker i det første utsagnet erfaringer som overbeviser henne om at inkluderingsideologien praktisert som full tids plassering i det ordinære er å gjøre mange elever urett. Videre illustrerer utsagnet hvordan det går igjen som en rød tråd i datamaterialet at spesialpedagogene, i kraft av sin posisjon nærmest elever med spesielle behov, er de som sammen med elevene selv og foreldrene kan rapportere elevenes opplevelser som kriterium for inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2006). Alle tre utsagnene ovenfor refererer til elevens opplevelse av sosial tilhørighet som et kriterium for inkludering. Spesialpedagogene erfarer at mange elever med spesielle behov representerer forskjeller i læreforutsetninger og

behov som er så store at de opplever å være «den eneste», «ensom» og «ikke å strekke til». I det andre utsagnet er det Grete som viser til hvordan de ved hennes skole, med et integrert spesialskoletilbud, har mulighet til gradvis å gi elevene et utvidet tilbud ved spesialskolen. Hennes erfaring er at etter hvert som de blir eldre og forskjellene til de andre elevene øker, svekkes betingelsene for å oppnå at eleven har positivt utbytte i det ordinære tilbudet.

Kommentar

Når spesialpedagogene i dette utvalget beskriver hvordan elever med spesielle behov opplever å ta del i ordinære læringsfellesskap, er det nyansene som er gjennomgående og fremtredende i datamaterialet. Det er både de positive og negative opplevelsene de rapporterer, både hva angår elevenes mestring og sosiale tilhørighet. Dermed underbygges igjen som en rød tråd i datamaterialet at spesialpedagogene i dette utvalget har erfaringer med å mestre i arbeidet. I dette avsnittet er det erfaringer med at elever har positivt sosialt utbytte av å ta del i ordinære læringsfellesskap de viser til. De har ikke som mål at alle elever med spesielle behov skal ta del i det ordinære læringsfellesskapet hele tiden, slik som styringsdokumentene beskriver er målet med inkludering. For hver nye elev de står ovenfor er det elevens unike læreforutsetninger og behov de tar utgangspunkt i. Når læreforutsetningene og behovene skiller seg i stor grad fra medelevene, erfarer de at eleven vil ha økt utbytte av å ta del i segregerte tiltak, hele eller deler av tiden. For eksempel når elevene blir eldre, erfarer de at forskjellene blir så store at sosial tilhørighet for mange av dem er umulig å oppnå. I dette avsnittet underbygges altså at spesialpedagogene har *målspecifikke* mestringskriterier for eget arbeid. Konsekvent er det elevenes læreforutsetninger og behov de tar utgangspunkt i og bestemmer målene for eget arbeid ut fra. Slik Banduras teori (1997, 2006) belyser gir spesifikke mål for en aktivitet eller oppgave lettere tilgang til mestringserfaringer som igjen danner grunnlag for forventning om å mestre. Så langt tyder analysen på at spesialpedagogene har mestringsforventninger i arbeidet. Dette vil ha stor betydning for deres selvforståelse, trivsel og motivasjon.

Spesialpedagogene forstår altså inkluderingsbegrepet med bakgrunn i den faktiske virkeligheten de står ovenfor. Et sentralt funn så langt synes dermed å være at spesialpedagogene har en kvalitativt annen forståelse av inkluderingsbegrepet, enn det som ligger i de nasjonale styringsdokumentene, og som ble gjort rede for og drøftet i studiens innledende Kapittel 1 (Kunnskapsløftet 2006; NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr.23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). Den viktigste forskjellen synes å være at

inkluderingsbegrepet slik det fremstår i styringsdokumentene er tuftet på ideologi, mens spesialpedagogene forholder seg til pragmatisk til begrepet. Felles for spesialpedagogene i utvalget er at de erfarer at selv den mest iherdige innsatsen fra både lærere, spesialpedagoger og foreldre ikke er tilstrekkelig for at alle elever skal ha positivt utbytte av å ta del i den ordinære opplæringen. Derfor ønsker de seg et system som åpner for fleksible organiseringsformer.

Den kvalitative forskjellen som trer frem i spesialpedagogenes forståelse av inkluderingsbegrepet taler for at andre begreper bør brukes videre i denne avhandlingen. For det første forstår de ikke inkludering som at dette ensidig angår den ordinære opplæringen. For det andre er de negative opplevelsene som de rapporterer at elever har i dagens skole, et viktig signal for dem om at inkludering slik det blir forstått som full tids deltakelse i den ordinære rammen er naivt og urealistisk. Dermed vil det være aktuelt å vektlegge mer systematisk begreper som elevmangfold, ordinære læringsfellesskap, segregerte tiltak, og elevenes opplevelser av faglig mestring og sosial tilhørighet.

Utforming av rollen

Spesialpedagogene beskriver ikke sine forventninger til egen rolle ut fra en ideologisk overbevisning, eller ut fra nasjonale føringer de forplikter seg på. De begrunner heller ikke sine forventninger med bakgrunn i spesialpedagogiske perspektiver eller teorier. Det er erfaringene de gjør seg her og nå, i det daglige arbeidet med elevene, som danner bakgrunnen for at de utvikler bevisste tanker om hvordan den spesialpedagogiske rollen bør utformes. Det er slik de blir oppmerksomme både på de positive effektene av at elever med spesielle behov deltar i ordinære læringsfellesskap og de samtidige begrensningene. Analysen har vist at spesialpedagogene på dette grunnlaget har forventninger om å praktisere både innenfor den ordinære rammen og i segregerte tiltak, i samarbeid med kollegaer og selvstendig.

Organisering av spesialundervisningen

I nasjonale styringsdokumenter går det frem at mål om inkludering har et implisitt mål om bedre tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet og mindre omfang spesialundervisning (NOU 2003:16; St.meld. nr. 30 (2003-04)). Det presiseres at den spesialundervisningen som fortsatt skal være der, skal integreres inn i den ordinære opplæringen. Spesialpedagogene som er representert i denne studien reflekterer over egne erfaringer i skolehverdagen og hvordan

disse samsvarer eller ikke med de nasjonale føringene. På dette grunnlaget trer det frem at de ønsker seg organiseringsformer som gir dem mulighet til å utforme rollen som spesialpedagog slik de mener elevene er best tjent med.

Integrert i det ordinære tilbudet

Spesialpedagogene i dette utvalget erfarer at det er veldig mange barn som strever på mange områder og dermed at hjelpebehovet i skolen er stort. På dette grunnlaget mener de at det bør satses på å støtte lærere i å lykkes med å tilpasse opplæringen i det ordinære tilbudet. Samtidig erfarer de at det ikke er mulig å oppnå et nivå for tilpasning innenfor den ordinære rammen som er tilstrekkelig til å imøtekomme behovene og læreforutsetningene til alle elever med spesielle behov. På dette grunnlaget formidler spesialpedagogene at det ikke er noen motsetning mellom å strebe mot å oppnå en bedre tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet, og samtidig å anerkjenne behovet for spesialpedagogisk praksis og spesialundervisning:

Jeg tenker at i de fleste klasser i dag, så er det så mange barn med problemer. Det er SÅ mange som må ha styrking for at de i det hele tatt skal kunne være der. Og om vi da kaller det spesialundervisning eller tilpasset opplæring, for meg er ikke det viktig... Altså, det er klart at det er viktig å skille, men det viktigste er at ungene får hjelp, slik at de kan komme seg ut av barneskolen og gå videre og klare å følge systemet, og ikke blir tapere før de er ferdige med barneskolen. Og det er klart at en lærer har plikt å tilpasse til alle elever, så jeg synes at slik det har blitt i dag, så er det... det er urealistisk. Det er så mange problemer i de fleste klasser i dag, at én lærer kan ikke være hos sju-åtte elever på en gang. (Anna)

Jeg er ikke uenig i det der med tilpasning i den vanlige undervisningen. Jeg vil ikke dit at vi skal ha masse unger på hver sitt rom med en voksen. For meg er det ikke det, jeg har aldri vært opptatt av at det er det som er spesialundervisning. [...] Spesialundervisning kan godt være en lærer inne i klasserommet som har den spesialpedagogiske forståelsen, og som sørger for at en elev får til å jobbe, og som sørger for støtten akkurat når eleven trenger det. Som er fleksibel, og er rundt omkring og støtter andre elever også; en lærer som har forståelsen og sensitiviteten i forhold til hvem som trenger hva, når. (Vigdis)

Spesialundervisning kan være så mye! Hvis jeg tenker på hvordan jeg har jobbet, at jeg er inne i klassen og følger opp de elevene som trenger ekstra undervisning, og har et tilpasset opplegg til de som de kan gjøre sammen med klassen. At jeg hjelper de å fungere i ei gruppe, og at de får vist hva de kan... Å være i klassen, ja! Men samtidig så, når jeg tok utdanningen, så var det liksom sånn; "Elever skal aldri tas ut av klassen!" Det var liksom «fy fy!». Men jeg ser jo at det fungerer kjempegodt.. Og jeg ser at det også er en viktig del av spesialundervisningen. Jeg er trygg på at det er riktig. [...] Jeg kunne nok tenke meg en litt annen rolle som spesialpedagog i skolen; litt større frihet kanskje, å være en ambulerende spesialpedagog. Ikke å ha noen faste undervisningstimer, men gå mellom klasser, og hvis det er behov, gå inn der en periode og jobbet intensivt, og så trekke seg ut og gjøre andre ting. (Silje)

I disse utsagnene uttrykker Anna, Vigdis og Silje en generell bekymring for de praktiske utfordringene som skoler og lærere står ovenfor med å skulle favne de store variasjonene i elevenes behov og læreforutsetninger. Bekymringene deres har bakgrunn i den virkeligheten

de erfarer i den ordinære opplæringen. Dette er med andre ord erfaringer de ikke ville hatt om de jobbet i spesialskoler. Mens det innenfor spesialpedagogikken har vært et prinsipp å øremerke spesialpedagogisk kompetanse og ressurser til enkeltelever, er ikke dette viktig i seg selv for disse spesialpedagogene. Det viktige for dem er at den spesialpedagogiske kompetansen og -ressursene er tilgjengelig, i tilstrekkelig omfang, og at det kommer den enkelte elev til gode, relatert til elevens individuelle behov, på det tidspunktet eleven trenger det. Utsagnene ovenfor illustrerer hvordan spesialpedagogene ønsker å innrette sin rolle og praksis mot det som de til enhver tid vurderer er best for elevene, *der* de mener elevene er best tjent med å være. Videre erfarer de ikke at den enkelte elevs behov er statiske eller varige. Deres erfaringer er tvert i mot at elevenes behov varierer i tid og omfang. Og med det som utgangspunkt etterlyser de større frihet til å kunne bruke seg selv og sin spesialpedagogiske kompetanse fleksibelt slik at den kommer alle elever bedre til gode.

Det kan virke som at spesialpedagogene med bakgrunn i de realitetene som de erfarer, har en slags motsatt oppfatning av spesialundervisning enn det som presenteres i nasjonale styringsdokumenter. De finner ingen logikk i tanken om at når vi oppnår at alle elever tar del i ordinær opplæring, så reduseres behovet for spesialundervisning (NOU 2003:16; St.meld. nr. 30 (2003-04)). For dem er det heller motsatt; på bakgrunn av egne erfaringer er de overbevist om at mål om å samle alle elever i ett og samme læringsfellesskap *forutsetter* en omfattende satsning på spesialundervisning:

Jeg synes spesialundervisningen er viktig; hvis det sitter elever i klassene som ikke får til noen ting, så har de jo ikke det bra i det heletatt. Og jeg tenker at det er så mye kontaktlærerne skal ta vare på hos eleven, at det er vanskelig og nå over alt. Og derfor så trenger de noen som kommer inn og gjør en del av jobben. (Maria)

Ut fra det som spesialundervisning er for meg, tenker jeg at den er kjempeviktig. Jeg vet at tanken er at spesialundervisning skal være en del av den vanlige undervisningen; det skal ikke være noe sånn spesielt som skal komme inn.. Men jeg tenker at det er kjempeviktig at det kan være mulighet for, at det er en annen enn faglæreren som kommer inn og jobber med enkelte. Jeg tenker at det er kjempeviktig. (Silje)

Spesialundervisning er jo ikke så forskjellig fra annen undervisning. Der er bare at den må gis kanskje på et annet nivå, der ungen er, og sørge for at han opplever mestring. [...] Jeg tenker at det MÅ være spesialpedagoger som bare er spesialpedagoger, og jobber med spesialpedagogikk. Det er kjempeviktig. (Grete)

Spesialpedagogene i dette utvalget, her representert ved Maria, Silje og Grete, oppfatter seg selv som viktige bidragsyttere innenfor rammen av den ordinære skolen. I avsnittet ovenfor

gikk det frem at spesialpedagogene nettopp med bakgrunn i variasjonene i elevenes behov og læreforutsetninger argumenterer for et mer fleksibelt system og et handlingsrom til å velge mellom inkluderende- og segregert opplæring. I dette avsnittet går det frem at det er på samme måte er variasjonene i elevenes behov de legger til grunn når de argumenterer for en fleksibel bruk av spesialpedagogisk kompetanse og – ressurser. Med bakgrunn i praktiske og konkrete erfaringer med elevmangfold, fremstår spesialundervisningen for dem som en helt naturlig og viktig del av virksomheten innenfor den ordinære skolen. De erfarer at spesialundervisning utgjør et viktig bidrag der den allmennpedagogiske virksomheten ikke strekker til.

Kommentar

Plassert innenfor rammen av den ordinære skolen erfarer spesialpedagogene at hjelpebehovet er stort blant elever flest. De mener derfor at satsning på tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet er svært viktig. De erfarer imidlertid at tilpasset opplæring, nettopp fordi at spredningen i elevgrunnlaget er så stort, er en enorm utfordring for lærerne. Videre presiserer de at dette er en stor utfordring også når vi ser bort fra elevene med spesielle behov.

Spesialpedagogene rapporterer store arbeidsbelastninger på lærerne, noe som gjenspeiles i nylige studier som viser til økende tidspress i læreryrket (Skaalvik & Skaalvik, 2009b).

Videre, fordi elevene med spesielle behov har omfattende hjelpebehov som avviker i stor grad fra elevgrunnlaget forøvrig, etterlyser spesialpedagogene en økt satsning på spesialpedagogisk praksis og spesialundervisning i dagens skole. For dem er det ingen motsetning mellom mål om deltakelse i ordinær opplæring for alle elever - og spesialundervisning. Deres forståelse for inkluderingsbegrepet og forholdet mellom inkludering og spesialundervisning fremstår motsatt av det som presenteres i de nasjonale styringsdokumentene, der mål om inkludering har et samtidig mål om å redusere omfanget spesialundervisning (NOU 2003:16; St.meld. nr. 30 (2003-04)). Mens styringsdokumentene formidler at spesialundervisning er et symptom på en for dårlig tilpasning i det ordinære, formidler spesialpedagogene at spesialpedagogisk praksis og spesialundervisning er et naturlig og viktig supplement til skolens ordinære virksomhet. Videre, i tråd med deres pragmatisk baserte forståelse av inkluderingsbegrepet, mener de at spesialpedagogikken kan innlemmes i den ordinære opplæringen, som en del av satsningen på bedre tilpasning for alle elever, samt at spesialundervisningen kan gis både integrert i, og separat fra det ordinære tilbudet.

Formelt sett er spesialpedagogene forpliktet på nasjonale føringer og mål om full inkludering. Det kan derfor fremstå forunderlig at de med letthet argumenterer for en utforming av den spesialpedagogiske rollen også innenfor segregerte tiltak. Dette lar seg imidlertid belyse ved hjelp av Mertons rolleteori (1957), som sier at konfliktfylte forventninger lettere å leve med, jo fjernere de som representerer forventningene oppfattes å befinne seg i rollesettet. Til tross for at spesialpedagogene formelt sett er forpliktet på styringsdokumentene, er det altså elevene de i realiteten forplikter seg sterkest på: Elevene befinner seg nærmest i rollesettet. Det er dem spesialpedagogenes arbeid er innrettet mot og har til hensikt å hjelpe.

Separat fra det ordinære tilbudet

Spesialpedagogene beskriver at mål om full deltakelse for absolutt alle elever representerer store utfordringer. «Ja, men» tendensen i datamaterialet er gjennomgående, og «men»-argumentene springer ut av deres erfaringer knyttet til enkeltelever og at inkludering ikke blir det beste for alle. En rød tråd så langt i analysen er deres overbevisning om at elever med spesielle behov er best tjent med rammer for opplæringen der de fleksibelt har mulighet for å ta del i opplæringstiltak som er organisert separat fra det ordinære tilbudet. Dette danner grunnlaget for at de forventer å utforme sin rolle *også* i segregerte opplæringstiltak.

Spesialpedagogene stiller seg kritisk til den tradisjonelle oppfatningen av at segregert spesialundervisning skaper stigmatisering:

Jeg synes det er naivt nesten å snakke om stemping. For det er ikke slik at det er det at jeg kommer og henter en elev ut av et klasserom, som gjør den unge annerledes: den ungen er annerledes i sin væremåte ... om det gjelder mestring, eller ting han gjør, eller faglig og på alle måter! Og DET er vanskelig å endre på. Ungene vet det aller best sjøl! De andre ungene vet jo det, så det er ikke noe vi kan gjøre noe med det. (Vigdis)

Alle skal være lik og ha likeverd og alle disse tingene. Og tanken om at den verste formen for stigmatisering er at man skal ta de vekk, det er jo både straff og stigmatisering og gud vet hva! Men jeg tenker at den verste formen for stigmatisering er jo å ha de i klassen, for da ser jo ALLE at de ikke makter å være der. (Olga)

I disse to utsagnene er det Vigdis og Olga som omdefinierer den tradisjonelle oppfatningen av stigmatiseringsbegrepet til å angå de variasjonene som elevene med sine spesielle behov faktisk representerer, mer enn til å angå rammene for opplæringen; innenfor det ordinære tilbudet eller utenfor. Sitatene refererer dermed både teori om sosial sammenligning (Festinger, 1954) og referanserammeteori (Marsh & Craven, 2000). I skolen vil elever

sammenligne seg selv og sine egne akademiske evner med medelevenes. Når forskjellene mellom elevene er tilstrekkelig store, øker risikoen for at plasseringen innenfor det ordinære tilbudet gir større stigmatiseringseffekt. Både elevene selv og medelevene registrerer at de er annerledes og at de ikke mestrer det samme, med de negative konsekvenser det vil ha for deres selvoppfatning og motivasjon.

Så langt har spesialpedagogene i hovedsak referert erfaringer der elever med spesielle behov har hatt negative opplevelser i ordinære læringsfellesskap som argumenter for segregerte tiltak. Når de i tillegg refererer at elevene har positive opplevelser i segregerte tiltak, underbygges og forsterkes deres perspektiv. Helt konkret beskriver de hvordan elever med spesielle behov får bedre betingelser for å utvikle en positiv selvoppfatning, motivasjon og dermed mestring når de plasseres i segregerte gruppetiltak:

Den segregerte gruppen fungerer godt for henne; da er hun glad og lykkelig, for da får hun vist det som hun står for, i forhold til de andre. Så er hun ikke en outsider, for der har de sine minus de andre også. (Siv)

I spesialskolen koser de seg med at de har noen å være sammen med, som er tilnærmet lik. Og det er jeg ikke i tvil om at vi må ha. Men jeg vil ikke dit hen at alle som er svak blir sendt på en spesialskole, det er ikke det. Men vi må ha noen! (Grete)

Jeg ser jo det gjennom disse årene, nå er det jo mange elever, nå har jeg jo 17 elever i den segregerte gruppen, og jeg ser jo det, at når de faktisk kommer ut av det der med klassen, så fungerer de jo atskillig adskillig bedre, etter hvert; nå kan de slappe av! (Olga)

I det første utsagnet refererer Siv til erfaringer i arbeidet med en psykisk utviklingshemmet elev på sjuende trinn, som pr. i dag størsteparten av tida befinner seg innenfor den ordinære opplæringen, men som også har et begrenset segregert gruppetilbud. Dermed er det elevenes positive opplevelser i det segregerte tilbudet hun fokuserer på, og at disse står i kontrast til de negative opplevelsene eleven har innenfor det ordinære tilbudet. Grete, som arbeider ved en barneskole, med et integrert spesialskoletilbud, refererer samme erfaringer for elever med Downs syndrom: Deres trivsel avhenger av at de er sammen med andre med samme syndrom. Olga forklarer i det siste utsagnet at deltakelse i det ordinære tilbudet er spesielt utfordrende for elever med lettere utviklingshemninger, fordi de tilsynelatende både ser normale ut og fungerer normalt. Det er over tid at deres faglige og sosiale handicap blir synlig. Sitatet nærmest utgjør en visualisering av «fisken som blir større i den lille dammen» (Marsh & Craven, 2000). Etter en viss tid i et segregert gruppetiltak kan elevene endelig slappe av og nyte skolehverdagen.

Olga erfarer at elevene utvikler seg positivt, både faglig og sosialt, etter at de har hatt en viss tid i det segregerte tiltaket:

Etter hvert har jeg faktisk blitt opptatt av å samle de elevene som er ganske lik. Nå er det slik at det må søkes til denne gruppen, og da er jeg kjempeopptatt av at vi får ganske like barn; de skal ha det jeg kaller for «kompispotensial». "Nå har vi tre plasser, da anbefaler jeg den og den og den; at DE kommer, for de passer inn, de har kompispotensiale i lag med resten». ... det å vurdere disse; hvem er det som kan finne seg venner her. [...] En av elevene hadde aldri hatt noen venner i hele sitt liv, noen som han kunne kalle for venn, for han hadde så spesiell atferd. Så da, når det hadde gått en stund, et år; da hadde vi etablert gruppa vår og rommet vårt, og vi hadde rutiner som var innarbeidet. Vi hadde gode dager og funnet roen, og han hadde det godt på skolen, og han hadde en kompis. Så sier han til meg; "Vet du hva Olga, for første gang i mitt liv så har jeg en kompis". Det var jo fantastisk rørende, denne gutten som hadde levd et langt liv og hadde et langt skoleliv bak seg, for første gang i sitt liv hadde han det han kunne kalle en kompis. Så i sin forskjellighet så var det en likhet, og de var på omtrent samme intellektuelle nivå. For slik er det med disse elevene, som på et eller annet nivå skjønner selv at de er forskjellig, de har et slags fellesskap i det også; «Vi er forskjellig, men vi har hverandre!» [...] Det gikk faktisk veldig bra med disse elevene, det gikk mye, mye bedre enn noen hadde trodd det skulle gå. Og de, ja de fikk en oppblomstring, en VELDIG fin utvikling. (Olga)

I tråd med teorien om BFLPE (Marsh & Craven, 2000) illustrerer Olga med dette utsagnet at elever med spesielle behov har lett for å bli en liten fisk i en stor dam. Sammen med elever som er mer lik de selv blir de en større fisk i mindre dam. Olga sin erfaring er at dette gir elevene en mer positiv selvoppfatning, økt trygghet og tro på sine egne muligheter for å ta del i fellesskapet og lære. Og Olga sin erfaring er ikke unik. De andre av spesialpedagogene i utvalget som også har erfaringer med segregerte tiltak formidler lignende erfaringer. Et interessant funn i denne sammenhengen er at spesialpedagogene også omtaler segregerte tiltak som selvstendige og betydningsfulle læringsfellesskap for disse elevene. De har erfart at optimal utvikling og læring oppnås for elevene når de får være sammen med likesinnede, der de opplever mestring og tilhørighet.

På bakgrunn av erfaringene med enkeltelever med store og omfattende hjelpebehov og deres opplevelser, er spesialpedagogene helt klare på at det ikke er noen motsetning mellom inkludering og samtidig å anerkjenne behovet eleven har for segregerte løsninger:

Noen MÅ faktisk ut på grupperom for å kunne motta lærdom av og til, sjøl om det er et mål at alle skal være mest mulig i klassen. [...] For mange elever er det ikke snakk om enten eller, men det er begge deler. (Liv)

Jeg kan se eleven sine behov. Derfor synes jeg det optimale er at vi kan vurdere for hver enkelt elev; altså for en elev vil det fungere best å være inne i klassen, da gjør vi det. En annen elev trenger å bli tatt ut av klassen og da gjør vi det. Og at vi kan ta ut periodevis; at vi bytter på, alt etter hva eleven trenger. (Mette)

De som deltar minst i den vanlige undervisningen er der bare for eksempel i «Kunst og håndverk» og «Mat og helse». Og det kan også variere i perioder, når «Mat og helse» er aktuelt. Noen er i perioder ikke i klassen i det hele tatt, mens noen har «Kroppsoving», «Svømming», «Mat og helse», «Musikk og kunst og håndverk». Noen kan gå alene til klassen i de timene, og atter andre har disse timene i klassen, men har med seg assistent. (Olga)

Hvis man kan ha både og, og ikke bare enten eller, så er kanskje det best. [...] At man tilrettelegger for litt flytende grenser, at det liksom ikke; "nå er du der" og bombastisk... vi prøvde jo det da, moren til den ene eleven ønsket at hun skulle gå en dag i uken ved en spesialskole, men det gikk ikke. Hun måtte være her eller der, så det blir liksom så veldig rigid. (Siv)

Utsagnene ovenfor underbygger hvordan spesialpedagogene etterlyser et system som gjør det mulig for dem fleksibelt å velge mellom deltakelse i ordinær opplæring og segregerte tiltak for elevene. Spesialpedagogenes utgangspunkt er at de fokuserer på elevenes behov og læreforutsetninger, og målene for opplæringen for den enkelte, uavhengig av setting. For dem er full deltakelse i den ordinære opplæringen et mål hvis de vurderer at full deltakelse der er best for eleven. Eller, som Siv forklarer, så er full tids deltakelse i segregerte tiltak et mål hvis hun vurderer at det er best for eleven:

Men jeg vil jo si det, når jeg tenker tilbake på elevene på hjerneskadesenteret, så var det jo noen elever der som lå på matter og var helt forkroplet. Jeg vet ikke helt hva de har i vanlig skole å gjøre. [...] De trenger så mye spesialbehandling og så mye spesielt; jeg synes kanskje ikke det er helt naturlig at alt skal inn i skolen. [...] Og så lurer jeg av og til på disse elevene, med ADHD, med store atferdsproblemer, som liksom går og flyter i landskapet, om de kanskje hadde hatt det bedre i disse obs-gruppene som vi hadde i gamle dager. De var i perioder der, i en gruppe, og fikk lære seg å takle andre og seg sjøl. Og så blir de tilbakeført til skolen. Kanskje det mangler noe der. (Siv)

Nyansene i Sivs refleksjoner omkring elevers utbytte av i ordinære- og segregerte settinger underbygger den klare tendensen i datamaterialet der det er ønsket om å praktisere elevenes beste som utgjør motivasjonen for spesialpedagogene i arbeidet. For en elev med hjerneskade mener hun at full segregering er elevens beste, mens for en annen elev, som vist til under avsnittet med tittel Muligheter, mener hun deltakelse i det ordinære tilbudet er elevens beste.

Kommentar

I tråd med et holistisk perspektiv innenfor spesialpedagogikken argumenterer spesialpedagogene for at elever skal delta både i ordinære læringsfellesskap og segregerte tiltak. De har en overbevisning om at elevene er best tjent med en organiseringsmodell som åpner for både-og og ikke enten/eller. Noen av spesialpedagogene har positive erfaringer med å praktisere en balanse mellom deltakelse i det ordinære og segregerte tiltak, der de opplever at elevene opplever mestring og tilhørighet, og at de utvikler seg og lærer, faglig og sosialt.

Like fullt har de fleste spesialpedagogene i dette utvalget ingen slike erfaringer å vise til. Når de likevel argumenterer for å få praktisere en slik balanse, er det den unike kunnskapen de har om enkeltelever de viser til. De besitter en kunnskap om eleven og at situasjonen, slik den er, *ikke* er elevens beste. De beskriver elevens negative opplevelser med å være plassert innenfor og samtidig være helt «utenfor». I dette avsnittet ser vi at spesialpedagogene omdefinierer stigmatiseringsbegrepet til at det ikke handler om hvor elevene er plassert; innenfor det ordinære tilbudet eller i segregerte tiltak. Tvert i mot handler stigmatisering for dem om de faktiske forskjellene mellom elevene og deres opplevelser i skolehverdagen: Når *elevenes* opplevelse er å skille seg ut og ikke strekke til, *da* oppfatter spesialpedagogene at elevene blir stigmatisert. Som det gikk frem av analysen i tidligere avsnitt omdefinerte spesialpedagogene normaliseringsbegrepet på samme måte. Fra å forstå normalisering som noe som oppnås når eleven plasseres innenfor det ordinære tilbudet, gir spesialpedagogene begrepet et innhold basert på elevenes opplevelser: Hva som oppleves som normalt for den enkelte elev har enorme variasjoner. For noen elever er det normale å velge venner som er lik de selv. For andre elever er det normale å ha venner som gir omsorg og hjelp.

Spesialpedagogenes erfaringer støtter opp om tidligere forskning (Fjellstad, 1993; Marsh & Craven, 2000; Stangvik, 1972): Barn som får være sammen med andre barn som er forholdsvist lik dem selv, opplever økt mestring og tilhørighet, og at de får økt tiltro til egne talent og muligheter. Dette danner igjen grunnlag for at de får utnyttet sine potensialer for utvikling og læring. Spesialpedagogene i dette utvalget har erfart at mange elever med spesielle behov opplever optimal mestring og tilhørighet i segregerte tiltak. Dermed trer det frem som et interessant funn at de definerer at også segregerte tiltak kan utgjøre inkluderende læringsfellesskap for elevene. Det er elevenes opplevelser dette kommer an på.

Samarbeid med kolleger

Spesialpedagogene i dette utvalget har forventninger til å utforme egen rolle relatert til både skolens allmennpedagogiske- og spesialpedagogiske virksomhet. De har ikke et ønske om å verne om sin profesjon ved å praktisere spesialpedagogikken kun rettet mot elever med spesielle behov, slik den tradisjonelle individorienterte spesialpedagogikken har vært kritisert for (Cederstrøm; 1994; Ogden, 1995; Porter, 1997). Fordi både de selv og elevene befinner seg innenfor den ordinære skolen, og ikke i spesialskoler, ønsker spesialpedagogene å bidra med sin kompetanse også innenfor den ordinære opplæringen på en slik måte at det kommer både elever med spesielle behov og alle elever til gode.

Til beste for alle elever

Nettopp fordi spesialpedagogene arbeider innenfor rammen av den ordinære skolen erfarer de at deres spesialpedagogiske praksis er nært knyttet opp til den allmennpedagogiske virksomheten. Deres ønske er å bidra til alle elevers beste. Dette danner grunnlag for at de ønsker å innta en samarbeidende rolle, der de sammen med allmennlærere har et felles ansvar for alle elevene:

Det handler jo om "trinn-tanken" hos oss, at ansatte på ett trinn er ett team og at de jobber sammen. Hvis en spesialpedagog skal ha spredte timer både på 5. og 6. og 7. trinn, så blir de splittet, de har ikke noe fast team. [...] Når de tilhører team blir spesialpedagogene kjent med alle ungene på trinnet. Det er jo mange av de andre elevene som også nyter godt av det: Når en spesialpedagog har en elev som sliter med lesing og skriving, så kan vi ta inn Per og Pål også; Spesialpedagogen kjenner trinnet og kan ta ut flere. (Grete)

Åååhh... det hadde vært godt å være tre lærere som jobbet i team bestandig. Hadde vi fått til det, så tror jeg ikke vi hadde trengt så veldig mye spesialundervisning heller, hvis en av de tre har spesialpedagogisk kompetanse. (Vigdis)

Grete er en av spesialpedagogene i utvalget som har lengst og bredest erfaring. I følge Grete er det ikke bare elever med rett til spesialundervisning som har bruk for spesialpedagogiske tiltak. Det kan være mange flere elever som trenger ekstra støtte og som drar nytte av dette tiltaket. I sin administrative stilling er hun derfor opptatt av at spesialpedagogene skal være tilknyttet trinnvise arbeidsteam der lærere og spesialpedagoger inntar et felles ansvar for alle elever. Hun vet at det er i kraft av det *felles ansvaret* at spesialpedagoger får arbeide tett opp mot og tilpasset de realitetene elevene befinner seg i. Da kan den spesialpedagogiske kompetansen komme alle elever til gode, som en forsterking av den allmennpedagogiske kompetansen. Vigdis, som uttaler seg i det andre utsagnet, har selv erfart å være spesialpedagogen i et teamsamarbeid med to lærere. Hun beskriver at dette er noe både eleven med spesielle behov og medelevene vinner på. Derfor etterlyser hun nå en slik organisering av lærerressursene. Hennes uttalelse om at dette vil kunne redusere behovet for spesialundervisning illustrerer hennes forventning om å bidra med sin spesialpedagogiske kompetanse i den ordinære opplæringen, til beste for alle elever.

Irene er den eneste av spesialpedagogene i utvalget som på det tidspunktet intervjuene finner sted har ansvar for undervisning i det ordinære tilbudet på samme trinn som hun har ansvar for spesialundervisningen til en elev. Siv har erfart det samme over en 4 års periode der hun

arbeidet i et annet vesteuropeisk land. Både Irene og Siv viser til sine positive erfaringer med å ta del i lærerteam og ha felles ansvar for alle elevene på trinnet:

Jeg har opplevd at det har vært veldig positivt, fordi vi blir flere som jobber sammen. Og at det kanskje blir lettere, ja ungene lærer flere voksne å kjenne; det blir ikke så personavhengig, og det tåles at vi er syke. Vi kan på en måte veksle mer i forhold til elevgruppa: Vi kan sette sammen og tilpasse gruppene mer enn når vi har en liten gruppe hver som bare er «min». Og at vi er en støttespiller til våre kolleger også: at man er et «vi», «våre barn», «vi er arbeidslag og vi har alle barna sammen». I fjor så delte vi ikke på ansvaret for de tre gruppene, og det var slitsomt, for i min gruppe var det ganske mange barn med omfattende behov, og jeg var mye alene. Det er ganske tungt å være alene om ansvaret for elever som krever så mye: å være den som skal gjøre det hele tiden! Men i år har vi brutt opp, og vi fordeler og tar ansvaret sammen: Så har det vært mer positivt! For da er vi flere om oppgaven, og vi kan drøfte og bytte litt på: At vi spiller på hverandre. Og det blir MANGE flere å spille på, og det gjør vi hele tiden; for vi prøver å lage grupper etter mestringsnivå. Mestringsnivåene forandrer seg veldig, og plutselig lager vi nye grupper... Og ungene tilpasser seg, fordi det er så trygt. Det er de samme voksne og de samme barna, og de kjenner hverandre. Så det er nok mer vi voksne som har motstanden, enn ungene. For ungene er UTROLIG tilpasningsdyktige. (Irene)

Jeg synes det var veldig riktig slik vi gjorde det der. Jeg synes at det fungerte veldig godt, for da var jeg hele tiden med i klassen, og det syntes jeg var en fordel: Vi hjalp hverandre, begge lærerne. Det var ikke slik at jeg skulle sitte med elevene med spesielle behov alene. Vi hjalp der det trengtes. Og en gang var det jeg som hadde undervisning, en annen gang var det hun som hadde undervisning. (Siv)

Irene og Siv forklarer at en viktig forutsetning for en samarbeidende spesialpedagogisk rolle er at både antallet lærere og elever er begrenset. Irene mener at grensen går ved tre lærere som deler femti elever, slik de har organisert det ved skolen der hun jobber. Siv forteller at grensen der hun jobbet i utlandet var satt til maksimalt 22 elever på 2 lærere, og da med en grense på 4 elever med spesielle behov. Disse erfaringene samsvarer med det som i Kapittel 2 ble vektlagt, knyttet til avskaffelsen av klassedelingsregelen (Opplæringslova, 1998, § 8-2): På den ene siden vil økt fleksibilitet kunne åpne nettopp for et samarbeid slik Irene og Siv beskriver. Dette kan gjøre det lettere for både lærere og spesialpedagoger å praktisere til det beste for elevene innenfor rammen av ordinær opplæring (Brøyn, 2007). På den andre siden er den potensielle fallgruben å samle for mange elever i gruppe med for lite lærerressurser, slik at effekten blir det motsatte av hva som er intensjonen. Kvaliteten på opplæringstilbudene ved den enkelte skole vil i stor grad avhenge av at de organisatoriske valgene som tas er «pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg», slik det slås fast i Ot.prp. nr. 67 (2002-2003).

Det trer frem av analysen i dette avsnittet at spesialpedagogene forventer å bidra med sin spesialpedagogiske kompetanse inn i den ordinære opplæringen. De har tro på at de kan bidra til bedre tilpassning i det ordinære tilbudet, slik at det kommer alle elever til gode:

Lærerne ser jo det; når jeg kommer inn i klassen, og hjelper den eller de elevene med spesielle behov, at jeg har andre måter å gjøre ting på og andre innfallsvinkler. Og jeg ser jo at mange lærere har kjørt seg fast. Og når jeg ser lærere i matematikkundervisning og i norskundervisning, så tenker jeg; «Hvor mange av elevene dine når du!?». «Og skrekk og gru!» liksom. «Hvor mange får du med deg på dette? To? Og hva med resten?!». De har kanskje stivnet i et mønster, og i formidlingen av pensum, som jeg ikke synes er... ja metodene; måten å jobbe på liksom, og bare stå og messe; å introdusere elevene for nytt tema, «bla bla bla», og etterpå befale elevene; «sitt og jobb!» Fremfor heller å undre seg litt, og introdusere tema på en spennende måte, bruke flere forskjellige innfallsvinkler og metoder og integrere fagene på en spennende måte. Bruke skriving i matematikken. Det er så mange muligheter...(Anna)

Vi er rollemodeller for hverandre; vi har ingen dør vi lukker. Og jeg lærer masse av dem jeg jobber sammen med, og de lærer av meg, og vi reflekterer over det vi gjør, og gir respons; «Oi, så bra du får det til i lyttekroken! Dette var supert!» Så jeg tror det er noe av det viktigste vi gjør, at vi lærer av hverandre, og ser hva som funker. Klasseledelse og struktur for eksempel; en felles forståelse av hvor viktig det med ledelse og struktur i klasserommet, for å ha ro og forutsigbarhet. (Irene)

Slik underbygger spesialpedagogene i dette utvalget forskning som viser til at *samarbeid* mellom lærere og spesialpedagoger utgjør en nøkkelfaktor og en helt avgjørende forutsetning for bedre tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen. Med det første sitatet ovenfor forklarer Anna at hun gjennom sin spesialpedagogiske praksis får erfaring i å praktisere variert og kreativt, og at denne erfaringen i seg selv er en ressurs som kan komme allmennlærere til gode. Fordi den vanlige undervisningen og allmennlæreres rolle og praksis er rettet mot større grupper av elever, øker også sjansen for at de stivner i et fast mønster og over tid svekker deres evne til å vurdere om de egentlig får formidlet læringsinnholdet etter intensjonen. I det andre sitatet beskriver Irene verdien av felles refleksjon og respons i lærerteamet der hun jobber. Videre viser hun til at de i teamarbeidet får mulighet til å observere og lære av hverandres undervisningspraksis. Ikke bare erfarer hun at hver enkelt kan videreutvikle seg i sin egen undervisningspraksis. Hun påpeker også hvor viktig det er for henne å oppleve at teamet hun er en del av utvikler en felles forståelse for noen grunnleggende pedagogiske prinsipper for opplæringen. Slik formidler både Anna, Irene og Grete med sitatene ovenfor at *de* ønsker å bidra til kompetanseutveksling lik det som av fagfolk mener er en forutsetning for å lykkes med inkluderende opplæring (Fullan, 1992; E.M. Skaalvik, 2004; Ware, 1995). Spesialpedagogenes erfaringer er at dette kan støtte opp om en profesjonell utvikling hos både spesialpedagoger og allmennlærere.

Kommentar

De av spesialpedagogene som har erfart en samarbeidende rolle bekrefter at delt ansvar for alle elever utgjør en nødvendig betingelse for bedre tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet. Videre viser de til at dette er noe både elever med spesielle behov og medelevene vinner på. De av spesialpedagogene i utvalget som selv har praktisert et tett samarbeid med

allmennlærere, formidler hvordan dette har gitt økt trygghet og optimisme i arbeidet med å realisere inkluderende læringsfellesskap. Observasjoner av hverandres praksis og felles refleksjoner har gitt de økt tillit til at de stadig utvikler sin praksiskompetanse til å bedre kunne håndtere elevmangfoldet. På denne måten går det fram av analysen at spesialpedagoger som har erfaringer med å mestre den spesialpedagogiske rollen innenfor det ordinære opplæringstilbudet, har tro på å mestre dette også i fremtiden. Dette lar seg forklare ved hjelp av Banduras teori om tidligere mestringserfaringer som den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Videre refererer spesialpedagogene til at lærersamarbeidet gir dem mulighet til å se andre som lykkes og de får flere positive tilbakemeldinger på egen praksis. På dette grunnlaget kan vi si at samarbeid gir spesialpedagogene tilgang til vikarierende erfaringer og verbal overbevisning slik Bandura (1997, 2006) i sin teori vektlegger dette som kilder til mestringsforventning. Samarbeid med lærere kan på denne måten altså gi spesialpedagoger økt tiltro til egne muligheter.

Når spesialpedagogene formidler at en samarbeidende rolle ikke er lett for dem å få til, refererer de til betydningen av kontekstuelle betingelser, slik både teori og forskning bekrefter (Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Brownell & Pajares, 1996; Gist & Mitchell, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b; Wood & Bandura, 1989). Spesialpedagogene som er representert i denne studien viser til at deres muligheter for å lykkes med å innta en samarbeidende rolle til beste for alle elever, kommer an på organiseringen av opplæringen og ressurser: Det må være et begrenset antall elever pr. elevgruppe og tilgjengelige lærerressurser i det ordinære tilbudet.

Til beste for elever med spesielle behov

Spesialpedagogene gir uttrykk for at en samarbeidende rolle er avgjørende for at de skal kunne gjøre en god jobb for elever med spesielle behov. Som det har gått frem tidligere formidler spesialpedagogene at de kontinuerlig tar valg for opplæringen til disse elevene. Basert på en unik innsikt i *elevenes læreforutsetninger og behov, som enkeltindivider og som del av en gruppe*, tar de stilling til både det faglige innholdet, metoder og organisatoriske strukturer. Konsekvent er det hva de vurderer at elevene profitterer best på, som de er opptatt av og ønsker å innrette sin rolle etter. De formidler erfaringer med samarbeid med lærere, der elever med spesielle behov oppnår økt mestring, tilhørighet og læringsutbytte:

Tanken min er at vi skal gjøre mest mulig for eleven med spesielle behov på arealet, sammen med medelevene, og sette inn hjelpen der de er. Men noen barn trenger å skjermes litt for at de skal klare å konsentrere seg. Og da tenker jeg at elevens relasjon til spesialpedagogen er viktig: At det ikke kommer noen som er fremmed hele tiden, og som skal inn og bare være der som en liten happening og så ut igjen. Klart i noen tilfeller, så er jo det riktig også, for eksempel for logopeder osv., på områder som de kan godt. Det jeg erfarte i høst, når det kom inn fremmede og flere vikarer på grunn av sykdom; så brukte de så mye tid på å bygge opp relasjonen til eleven. Eleven testet så innmari mye grenser og tull og tøys, for det ble så utrygt for han. Mens nå er det...han prøver jo nå også, men nå er det meg, som han kjenner, og jeg kjenner han, og jeg vet hvor jeg kan sette ned foten, og hva jeg kan gjøre for å strekke han. Det er jo stort sett sånn vi jobber her, altså vi prøver å løse alt på trinnet: At spesialpedagogene ikke blir spredt, men tilknyttet det enkelte trinn. (Irene)

Det var mer friarbeid der, så det var mer naturlig å være spesialpedagog inne i klassen. [...] Integrasjonselevene, de var der, og så hadde vi gjerne skrevet på planen til noen medelever at de skulle hjelpe en integrasjonselev denne uken: Slik at de hjalp dem og hadde det som en del av sine oppgaver. Og det fungerte veldig fint!. De skrev historier med dem, og øvde på engelske verb sammen med dem. Det er en veldig god måte å drive integrasjon på. Hvis det var noen som trengte litt ekstra så kunne jeg gå ut med dem. De integrerte elvene ble videreført gjennom hele ungdomsskolen. (Siv)

Eleven begynte jo å bruke språket sitt mer og mer og mer! Og det hadde ikke jeg greid med så lite timer til spesialundervisning som han har rett på; bare seks timer. Det hadde ikke han greid om det var bare meg: Vi var et lærerteam, og han deltok med den største selvfølghet i gruppa. Og da blir han det, for de andre ungene også. (Vigdis)

I det første sitatet legger Irene vekt på at relasjonen mellom eleven og henne styrkes når hun har en utvidet rolle innenfor det ordinære tilbudet. Hun viser til at hun omgås eleven oftere og i flere situasjoner, slik at de blir enda bedre kjent med hverandre. Hun forklarer at dette oppleves trygt for eleven, og at han faller mer til ro og får økt konsentrasjon. Dette mener hun er avgjørende for at eleven skal kunne ta del og mestre innenfor det ordinære tilbudet, både faglig og sosialt. Videre vektlegger både Irene og Siv, som uttaler seg i det andre utsagnet, hvordan det blir mer naturlig og dermed mindre omkostninger for eleven å bli tatt ut av fellesskapet, når de har et utvidet ansvar for alle elever. Fordi alle får hjelp av spesialpedagogen unngår de at eleven med spesielle behov skiller seg ut som annerledes fordi han får spesialundervisning. Dessuten, som Siv påpeker, og som vi allerede har sett at Grete også påpekte i forrige avsnitt, kan flere elever da nyte godt av hennes kompetanse. Med bedre kunnskap om alle elever blir det lettere for henne å legge til rette for meningsfylte samhandlingssituasjoner mellom eleven med spesielle behov og medelever.

I det tredje sitatet ovenfor formidler Vigdis at allmennlærere hun samarbeidet med tidligere utgjorde en viktig ressurs for eleven med spesielle behov. I samarbeidet hadde de felles fokus på elevens behov, både behovet for å delta og høre til i fellesskapet, og elevens faglige utfordringer som følge av lærevanskene. Og dermed, beskriver hun, skjedde det at eleven hadde økt læringsutbytte. Elevens vinning kan dermed forklares som et resultat av at

spesialpedagogen mestrer en praksis som balanserer vektleggingen av hensynet til eleven på den ene siden, og eleven som en del av et fellesskap på den andre siden. Vigdis forklarer også at samarbeidet fungerte slik at eleven med spesielle behov ble en mer selvfølgelig deltaker i gruppa for lærerne. Med begrepet «selvfølgelig» gir utsagnet assosiasjoner til det som er beskrevet å utgjøre forskjellen på målet om integrering og mål om inkludering: Som nevnt i Kapittel 2 ble integreringsbegrepet rettet mot de som sto utenfor og skulle innlemmes i fellesskapet. Med inkluderingsbegrepet ble det markert at elever med spesielle behov ikke lenger skulle betraktes som noen som kom utenfra, men tvert i mot som alle andre elever inngå som en *naturlig del av* et større mangfold (Ainscow; 1999; Booth et al., 2001; Dalen, 2002; Ellehammer Andersen & Lambert, 1977; Flem & Keller, 2000; Haug, 1997; Nes & Strømstad, 2002; Probst; 1998; Söder, 1997; Udvari-Solner & Thousand, 1995). Med lærerteamet som utgangspunkt, der spesialpedagogen og allmennlærere utvikler et felles ansvar og en vi-holdning til alle elever, har Vigdis muligens erfart det som inkludering er ment å være: Inkludering angår hele skolens virksomhet og alle som hører til der, som en stadig prosess drevet av en selvfølgelig aksept for forskjellighet.

Irene, Vigdis, Grete og Siv er de av spesialpedagogene i utvalget som refererer erfaringer med en samarbeidende rolle. Resten av spesialpedagogene praktiserer altså *ikke* en slik samarbeidende rolle per i dag. Like fullt formidler de at de ønsker dette, og de etterlyser bedre betingelser for å få dette til:

Ja, jeg starter jo hver morgen med å være inne i klassen og gå til og fra, og det er veldig viktig at en ikke blir den spesialpedagogen som er med den eleven, og ikke har noe kontakt med klassen og verden utenfor. Det er veldig viktig å få til en balansegang der. (Mette)

Da kunne vi ha spilt på tolærersamarbeid, og tatt i bruk ulike metoder, og elevene kunne da vært en del av klassens sosiale OG faglige fellesskap, og JEG kunne vært en mye større del av det! Jeg har jo invitert meg selv til å undervise i «Steg for steg» (program for utvikling av sosial kompetanse) i klassen til den eleven som ikke har så mye sosial kompetanse: En gang i uka kommer jeg inn i klassen. Og eleven synes jo det er storveis! Jeg tenker jo det, at om jeg hadde hatt femten timer på småskoletrinnet som spesialpedagog, og helst kanskje på samme trinn, da hadde vært mye mer realistisk å samarbeide med trinnene. (Anna)

Da hadde jeg kjent elevene på en helt annen måte [...] Det hadde vært mye lettere. [...] Jeg hadde forstått bedre hvordan de reagerer, og hvordan opplegget er i klassen. Nå bare detter jeg inn, og ser, «Å, ja, nå skal de jobbe med det og det». Jeg må sette meg inn i det på egen hånd. (Karin)

I det første sitatet ovenfor forklarer Mette at hennes ønske om å innta en utvidet rolle innenfor den ordinære opplæringen har bakgrunn i at hun ser at dette er elevens behov. Hennes erfaring

er at betingelsene for å drive god spesialundervisning er bedre når hun også blir kjent med eleven, slik eleven er i klassen, eller utenfor skolen. Gjennom at hun bruker begrepet «balansegang» illustrerer hun helt bokstavelig hvordan hun som spesialpedagog ønsker å mestre en praksis som balanserer hensynet til eleven i et individperspektiv, og eleven i et fellesskapsorientert perspektiv. I det andre og tredje utsagnet ovenfor uttrykker Anna og Karin begge to et ønske om å orientere sin rolle og praksis mer innenfor det ordinære tilbudet. Begge har pr. i dag ansvar for flere elever med spesielle behov fra flere ulike klasser og trinn, og må derfor av praktiske grunner konsekvent undervise elevene i segregert gruppe. Anna har ansvar for en elev som sliter sosialt, og derfor har hun invitert seg selv inn i klassen for å undervise alle elever etter en bestemt undervisningsmetode med mål om å styrke elevenes sosiale kompetanse. Utsagnet underbygger dermed hvor sterkt spesialpedagogene i dette utvalget selv forventer å kunne innta en rolle i balanse mellom individ og fellesskap, hvis det er dette de vurderer er elevens behov. I det siste utsagnet ovenfor er det Karin som forsterker inntrykket ytterligere, ved å formidle hvordan hun opplever det meningsløst å ha klasselærerfunksjon på 1.trinn og samtidig å ha spesialundervisning for 4 elever fra ulike klasser på 7.trinn. All den tid hun er den som kommer utenfra, og i tillegg er tvunget til å drive spesialundervisningen segregert fordi elevene tilhører ulike klasser på trinnet, mister hun det hun vet er så verdifullt for elevene: Hun ønsker å bli bedre kjent med alle elevene gjennom å ta del i det ordinære læringsfellesskapet som *de* er en del av.

Silje og Siv gir begge uttrykk for at de ønsker å undervise innenfor rammen av den ordinære opplæringen. De vet at dette kan inspirere dem og forbedre deres spesialpedagogiske praksis:

Samtidig er jeg jo lærer også, og det er verdifullt å få undervise klasse også; og ikke kun sitte på grupperom med noen elever. Da får jeg erfart hva det vil si å være en vanlig lærer, og jeg får tatt med meg erfaringene over til den lille gruppa;., altså hva som fungerer i stor gruppe, og hva som kan fungere i mindre gruppe. Og hvordan kan JEG enklere få de elevene som sliter over i den vanlige undervisninga, for det også var jo ei utfordring. En del av min rolle som kontaktlærer for elevene med ADHD og Tourette syndrom er jo at jeg skal veilede mine kolleger om hvordan de kan inkludere de i klassen. Og hvis jeg ikke erfarer det sjøl, så er det ikke like lett å fortelle hvordan de skal gjøre det: For alle elever er så forskjellige. Jeg kan sitte og si forskjellige ting og komme med forslag ut fra hva jeg har lært, men uten at jeg sjøl har erfart det, da er det ikke sikkert de har like stor tiltro til meg heller. (Silje)

Jeg ville hatt en normalklasse etter disse sju årene: Jeg tror det er veldig nødvendig også, fordi at når du holder på bare med elever med spesielle behov så mister du kanskje litt følelsen med; hva KAN vi kreve, og hva SKAL vi kreve; hvor står andre elever? Og det er veldig viktig at det blir at det blir justert. (Siv)

Silje, som uttaler seg i det første sitatet, mener at hun ved å ha ansvar for undervisning i det

ordinære tilbudet får erfaringer hun kan ha nytte av både i allmennpedagogisk og spesialpedagogisk praksis; reportaret hennes utvides. En del av stillingen til Silje innebærer veilederansvar ovenfor allmennlærere som har elever med spesiell behov i sin klasse. Derfor er det også viktig for henne å gjøre seg erfaringer med de utfordringene som disse lærerne reelt står ovenfor når det gjelder å sørge for at elever med spesielle behov tar del i det ordinære læringsfellesskapet. Hun mener at disse erfaringene er nødvendig for å oppnå tillit hos lærerne. I det andre sitatet forklarer Siv at hun på bakgrunn av erfaringene innenfor det ordinære tilbudet bevisst unngår å forholde seg til elever med spesielle behov etter kategorier og diagnoser, og med et dertil fokus på elevens begrensninger og problemer. Når hun erfarer større grupper «normalelever» henter hun inspirasjon til også å fokusere på ressursene og mulighetene hos elevene med spesielle behov. Som en rød tråd i datamaterialet går det frem at dette ressurs- og mulighetsperspektivet står sentralt i arbeidet til spesialpedagogene.

Kommentar

Et sentralt funn i studien så langt er at «privatpraktisering» er utenkelig for spesialpedagogene i dette utvalget. De har ikke noe ønske om å innta rollen som ”spesialisten” som tar seg av elevene med spesielle behov alene, slik oppfatningen er at spesialpedagoger har hatt tradisjon for tidligere (Dyson & Millward, 1997; Ellehammer Andersen & Lambert, 1977; Ogden, 1999; Stangvik, 1997).

I arbeidet innenfor rammen av den ordinære skolen er det elevenes totale situasjon som spesialpedagogene erfarer. Dermed er det elevenes totale situasjon, faglig og sosialt, de vil innrette sin rolle og praksis mot. Når de erfarer at elever med spesielle behov trenger at de inntar en samarbeidende rolle, forventer de av seg selv å mestre dette. Spesialpedagogene viser til at det felles ansvaret mellom dem og lærerne styrker relasjonen begge parter har til eleven. De beskriver hvordan både de selv og lærerne blir en mer naturlig del av elevens totale skolesituasjon, og hvordan dette øker elevenes trygghet, trivsel og mestring. Med en samarbeidende rolle erfarer de også at det blir lettere å legge til rette for bedre samhandling mellom eleven med spesielle behov og medelevene. Ikke minst viser de til at deres tilstedeværelse innenfor det ordinære tilbudet øker bevisstheten deres på at også elevene med spesielle behov har sine talenter, ressurser og muligheter. Sagt med andre ord: Erfaringer i «det normale» forebygger at de blir ensidig opptatt av det «spesielle», diagnoser og problemene relatert til disse. Slik illustrerer spesialpedagogene hvordan en samarbeidende rolle kan utgjøre en viktig betingelse for å unngå nettopp den ensidige problemfokuseringen som den

tradisjonelle spesialpedagogiske praksisen er kritisert for (Alm Andreassen & Grut, 1995; Briseid, 2000; Ellehammer Anderson & Lambert, 1977, Haug, 1995; Jenkinson, 1997; Ogden, 1995, 1999; Stangvik, 1997).

De fleste av spesialpedagogene som har deltatt i denne studien har *ikke* tidligere erfaring med en samarbeidende rolle og praksis. Like fullt trer det frem at de formidler at de tror at de innehar den kapasiteten som er nødvendig for å mestre en slik rolle. Fordi de erfarer at atskilte roller *ikke* blir elevenes beste, forventer de å mestre en samarbeidende rolle. Dermed trer det frem at spesialpedagogenes mestringsforventninger til egen fremtidige rolle og praksis ikke nødvendigvis må ha bakgrunn i tidligere mestrings erfaringer, slik Bandura fremhever i sin teori (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Foreløpig ser det ut til at spesialpedagogenes forventning om å mestre en samarbeidende rolle lar seg forklare med bakgrunn i Wigfield og Eccles teori (1992), og den vektlagte sammenhengen mellom indre verdier og motivasjon. Wigfield og Eccles forklarer at motivasjonen for å utføre en bestemt oppgave både kan være et resultat av våre forventninger om å mestre oppgaven og den verdien oppgaven har for oss. Hvis oppgaven har verdi for oss, øker motivasjonen for å mestre den.

Som en rød tråd i analysen går det frem at spesialpedagogene har en *sterk indre verdibasert motivasjon* for å utforme rollen slik de mener at elevene er best tjent med. I denne sammenhengen er det viktig å huske på at alle spesialpedagogene som er representert i denne studien har forholdsvis lang utdanning og yrkeserfaring. Det er derfor ikke grunnlag for å si at mestringsforventning og indre verdibasert motivasjon gjelder for spesialpedagoger generelt. I fremtiden vil det på dette grunnlaget være interessant å undersøke forskjellen i mestringsforventninger kvantitativt, hos for eksempel spesialpedagoger som har erfaringer i samarbeid og de som ikke har slike erfaringer, eller hos nyutdannede spesialpedagoger og spesialpedagoger med lang erfaring.

Selvstendig arbeid

Så langt har analysen vist at spesialpedagogene etterlyser et system som åpner for fleksible organiseringsformer, slik at de kan vurdere den optimale balanse mellom deltakelse i det ordinære læringsfellesskapet og i segregerte tiltak for elever med spesielle behov. På samme måte trer det frem at de etterlyser et system som gir dem mulighet til å fleksibelt kunne veksle mellom *samarbeid* og *selvstendig arbeid*.

Fordi spesialpedagogene forventer å praktisere elevens beste, med inkludering som ideal, har de et naturlig ønske om å samarbeide med andre lærere og spesialpedagoger. Like fullt trer det frem at det er naturlig for spesialpedagogene å arbeide selvstendig:

Nå har jo jeg vært enerådig herskerinne i dette systemet! Det har jo ikke vært noe samarbeid...[...] Det er jo på en måte min baby dette, og når man har en baby så føler man ikke nødvendigvis behov for å ha så mange andre som skal ha så mye meninger om babyen sin. Så jeg syntes vel egentlig det var veldig greit å få lov til å styre med dette selv, jeg følte ikke så veldig behov for å samarbeide med så mange andre. «Jo færre kokker jo mindre søl», litt sånn. Og så visste jeg at jeg hadde støtte i ledelsen på skolen, det har jeg alltid hatt. Det er jo ikke sånn at de går ned dørene og at det er veldig utstrakt kontakt mellom oss, men jeg har alltid FØLT i hvert fall, at jeg har hatt de i ryggen. Jeg fikk gå i spydspissen og gjøre det på min måte, slik jeg trodde jeg skulle oppdra mitt barn; de tankene jeg hadde omkring dette. Og det fikk jeg gjøre uten at noen blandet seg inn i det. Og det syntes jeg var veldig godt. Det har vært en veldig kjekk ting å gjøre. Jeg trives veldig godt i arbeidet mitt, jeg brenner for det; jeg synes det er et veldig viktig arbeid.(Olga)

Utsagnet illustrerer hvordan Olga, som er ansvarlig for et segregert gruppetiltak ved sine skole, opparbeider seg unik kunnskap om hver enkelt elev. På dette grunnlaget ønsker hun seg et handlingsrom der hun selvstendig kan vurdere både hvilket læringsinnhold og hvilke metoder og arbeidsmåter hun vil ta i bruk i denne gruppen. Hun erfarer også at hun er den som best kan vurdere hvilken balanse hver enkelt elev er best tjent med, mellom deltakelse i det ordinære og i det segregerte gruppetiltaket.

De av spesialpedagogene i utvalget som praktiserer segregerte tiltak, formidler alle at det oppleves naturlig for dem å arbeide selvstendig på mange områder innenfor disse. Like fullt formidler de et ønske om støtte i reflekterende team sammen med andre spesialpedagoger:

Jeg må fortelle litt om en svaksynt gutt som jeg jobbet med før. Det var veldig fine år, de årene han var her, for vi fikk så god oppfølging av kompetansesenter og synspedagogisk senter, det var veldig fine år, god oppfølging og kursing hele veien. Det var rådgivere som kom her på huset, som var med. De observerte og var med i timen, sånn positivt ja. Det var ikke slik at, «nå kommer de høye herrer og skal observere oss», det var ikke den følelsen. De gikk inn og hjalp til, og de hjalp oss på det konkrete planet; hvordan vi kunne drive arbeidet videre. Og de kom med jevne mellomrom, og det var helt spesielt. Med de andre elevene jeg har hatt har ikke hjelpeapparatet vært inne på det nivået. Det var helt spesielt. (Mette)

Jeg har savnet noen her på skolen, som jeg kunne drøftet litt mer med. Og det er klart, rektor er jo spesialpedagog og det er en annen kollega som har spesialpedagogikk tror jeg. Men i en hektisk hverdag så blir det veldig lite tid til det. [...] Jeg savner det fra Barnehabiliteringstjenesten; at vi var ei gruppe med spesialpedagoger. Hvis jeg har en vanskelig sak og jeg har en test og jeg ikke helt skjønner hva det handler om, og jeg har behov for å drøfte. Der hadde jeg alltid spesialpedagoger jeg kunne drøfte det med. Jeg står mye mer ALENE nå. (Liv)

Mette forteller i det første sitatet at hun erfarte arbeidet knyttet til en svaksynt gutt som givende fordi støttesystemet fulgte henne opp. Hun beskriver videre at hun ellers ikke får slik støtte i arbeidet med andre elever som har andre diagnoser og behov. På samme måte reflekterer Liv i det andre utsagnet over forskjellen på å ha - og ikke å ha andre spesialpedagoger å støtte seg til i det spesialpedagogiske arbeidet. Spesialpedagogene erfarer at de godt kan arbeide selvstendig, i forhold til å vurdere, ta avgjørelser og drive spesialpedagogiske tiltak. Samtidig ønsker de å ha et spesialpedagogisk nettverk, der de kan reflektere over og justere sine vurderinger, avgjørelser og måte og drive tiltakene på.

Kommentar

Fordi elevene med spesielle behov er plassert innenfor det ordinære læringsfellesskapet, forventer spesialpedagogene å ta del i en samarbeidende rolle og praksis. Dette underbygger at de har et ønske om å være fellesskapsorientert i arbeidet sitt. Det som er interessant i denne sammenheng er at det på mange måter ville være nærliggende å sette punktum der: Tradisjonell spesialpedagogisk praksis er kritisert for å være ensidig individorientert. Så langt er dette avvist av spesialpedagogene som er representert i denne studien. Punktum. Problemet er at et slikt punktum ville føye denne studien inn i rekken av andre forskningsarbeider, der individ – og fellesskapsorientering (omtalt som systemorienterte føringer i Kapittel 2) fremstilles som to atskilte perspektiver, og også som ytterpunkter. Et punktum ville også fremstilt systemperspektivet som det perspektivet som er å foretrekke, fremfor individperspektivet. Dette ville også føye seg inn i rekken av flere forskningsrapporter, som for eksempel Bachmann og Haug (2006). Dette er, som gjort rede for i Kapittel 2, ikke et mål for denne studien. Tvert i mot er selve fundamentet for det nye holistiske perspektivet innenfor spesialpedagogikken at disse to perspektivene er *gjensidig like viktige, og avhengige av hverandre* (Skidmore, 1996, 1999). Nøyaktig slik fremstår også den røde tråden i det som spesialpedagogene i dette utvalget formidler så langt i denne studien. For dem er det ingen motsetning i det å ha forventinger om å innta en samarbeidende rolle og praksis som er orientert mot det ordinære læringsfellesskapet, og samtidig å forvente å praktisere selvstendig i et mer individorientert perspektiv.

Den spesialpedagogiske kompetansen

Så langt har analysen vist at spesialpedagogene støtter de opp om de faglige begrunnelsene for et tradisjonelt individorientert perspektiv, slik det ble presentert i studiens teorikapittel

(Dalen, 2002; Haug, 1995; Nordahl & Overland, 1997, 1998; Ogden, 1999): De viser til at elever med spesielle behov, på lik linje med andre elever, har rett til å utvikle seg maksimalt ut fra egne forutsetninger og behov. De viser videre til at spesialpedagogisk kompetanse og tilstrekkelige spesialpedagogiske ressurser utgjør en forutsetning for å oppnå et likeverdig opplæringstilbud for disse elevene. Og de viser til erfaringer med at noen elever er best tjent med å få spesialundervisning i segregerte tiltak.

Den spesialpedagogiske kompetansen trer frem som helt sentral for spesialpedagogene og deres forventninger til rollen som spesialpedagog. De har en forskjellig og utvidet spesialpedagogisk kompetanse, sammenlignet med den kompetansen som er forbundet med en tradisjonell individ-sentrert spesialpedagogisk praksis. Videre har spesialpedagogene en bevissthet omkring egen kompetanse og betydningen av denne. Både deres spesialpedagogiske kompetanse og deres profesjonsbevissthet viser seg å ha stor betydning for deres trivsel og motivasjon i arbeidet.

Flere individorienterte fokus

Når spesialpedagogene bes om å konkret beskrive gledene i arbeidet sitt, trer det frem at de besitter en relasjonell- medmenneskelig kompetanse som er viktig for dem i arbeidet. Svarene deres sentrerer omkring elevene, den relasjonen de utvikler til dem, og forventningen om å praktisere til det beste for dem:

Jeg skal greie å gi alle de ungene jeg ser sliter; dét som skal gjøre forskjellen for dem! (Vigdis)

Jeg har prøvd å tenke på hva det er som gir meg mest, hva er det jeg blir glad for: Og det er at jeg kan hjelpe elever som har vansker! Jeg har bestandig vært opptatt av det, siden jeg gikk på barneskolen sjøl; å hjelpe de som ikke får til ting, og som ikke er like flink. [...] Jeg føler at jeg kanskje forventer mer enn jeg klarer på en måte: Fordi jeg har lyst til at alt skal være så perfekt, eller, ja; jeg vil det beste for elevene! (Silje)

Du får et emne utlevert, og så får du formet dette emnet, slik at det kan gro og vokse! Det synes jeg, det er det som gjør at jeg kan holde ut med arbeidet, jeg ser at det hjelper! Det er jo det! (Siv)

Jeg forventer at jeg skal lykkes selvfølgelig; at ungene liker å være med meg, og at jeg liker å være med dem. Og at jeg klarer å følge de opp, og LÆRE de ting. (Karin)

Alle fire utsagnene ovenfor illustrerer hvordan spesialpedagogene i dette utvalget i kraft av sitt yrkesvalg og sin posisjon nærmest elevene med spesielle behov, forventer å kunne ha en positiv innflytelse på elevens utvikling og læring. De legger lista høyt. Målet for dem er å

tilby elevene et opplæringstilbud der de får utnyttet sine talent og ressurser maksimalt. Denne ressurs- og mulighetsorienteringen går igjen som en rød tråd i datamaterialet, og trer dermed frem som en klar bevissthet hos spesialpedagogene. Videre går det igjen at spesialpedagogene spontant beskriver at de opplever å lykkes i arbeidet når de utvikler gode relasjoner til elevene, og når de ser at elevene opplever mestring og trives.

Anna har ansvar for spesialundervisningen til flere elever med omfattende hjelpebehov. Hun formidler tydelig hvordan den relasjonelle kompetansen hun besitter er avgjørende for elevene og deres utvikling:

Det er jo for det første den kontakten jeg har med elevene... jeg er jo ENORMT glad i dem; altså, jeg ser jo det, når jeg kommer inn; jeg gir jo de en trygghet. Jeg er viktig for dem. Og de små skrittene de tar, det at de opplever å få ting til, og det å se de oppleve glede ved å mestre... [...] Det er jo disse; hele tiden disse små dryppene da, som jeg SER på en måte. Ja! Og jeg tror jo at jeg virkelig bryr meg; er genuint interessert, til stede. Det der med å møte barna med respekt og en positiv grensesetting. Det å ha hatt en elev med sterk angst, slik at han omtrent ikke klarte å sitte på stolen; og se at han etter hvert klarer å sitte og jobbe i bøkene sine. Å se gleden og mestringen hans... (Anna)

Anna beskriver i dette utsagnet hvordan relasjonen til elevene og deres utvikling henger sammen i en *sensitiv og langsom prosess*. Når hun ser tilbake på denne prosessen kan hun beskrive den som «små drypp» og «små steg». Hun er helt tydelig på at utviklingen til elevene avhenger av at de har en stabil, trygg og likeverdig relasjon til henne.

Et av de gjennomgående funnene så langt i denne studien er at spesialpedagogene ikke har noe personlig ønske om å verne om elever med spesielle behov eller spesialundervisningen som sitt spesialistområde. Alle utsagn som tar utgangspunkt i elever som de har hatt ansvar for, og variasjonene og nyansene i vurderingene av hva som er elevens beste avkrefter denne mistanken. Spesialpedagogene refererer ikke til seg selv, og egne behov for å føle seg viktig eller dyktig som spesialpedagoger. Det er konsekvent elevene og deres beste de er opptatt av:

Jeg fikk et veldig godt forhold til disse guttene, for jeg ble jo så nær de. Og jeg hadde mye forståelse for den situasjonen de var i, som gjorde at... jeg kanskje beskyttet de fra andre lærere som så på dem som umulige. Fordi jeg kommer så nær de, så klarer jeg å se BAK det umulige; GRUNNEN til at de er slik. [...] Hvis jeg så at de ikke hadde det bra når de var inne i klassen, prøvde jo å inkludere de mer. (Silje)

Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det... at dette med respekten for barn er så viktig... jeg snakker med veldig mange barn som strever, noen av disse barna har jeg en opplevelse av går i klasser der de ikke blir møtt med så stor respekt; og det er en stor utfordring for meg, fordi jeg synes det er ... det berører meg sånn, fordi jeg blir så indignert når disse barna ikke møter denne respekten hos læreren sin! Det er det mest slitsomme også. (Vigdís)

I det første utsagnet beskriver Silje at hun har følt et behov for å beskytte utagerende elever for å bli stemplet som umulige. Siljes behov for å beskytte elevene har bakgrunn i et ønske om at elevene skal få det bedre innenfor det ordinære læringsfellesskapet. Hun er den som kjenner elevene best, og som dermed ser «bak» elevens væremåte og atferd og *forstår* denne. Hun erfarer samtidig at andre lærere og medelever ikke har samme forståelse elevene. Dermed ønsker hun å bidra med sin kunnskap og overføre denne til lærere og medelever. På den måten har hun tro på at hun kan utgjøre en buffer mot negative selvforsterkende stemplingsprosesser. I det andre utsagnet ovenfor beskriver Vigdis at hun blir bekymret for elevene når de ikke blir møtt med respekt fra andre lærere eller medelever. I følge Ferguson et al. (1992) kan en slik bekymring hos spesialpedagoger utløse et ”bubble kid”-fenomen: Bekymringene vekker et behov hos spesialpedagogen for å beskytte eleven fra vonde opplevelse. Dermed kan det oppstå en tett relasjon mellom spesialpedagogen og eleven som hindrer eleven fra å bli regnet med på lik linje av medelevene. Utsagnet til Vigdis illustrerer imidlertid at hennes bekymringer ikke har en slik effekt. Vigdis erfarer at relasjonen hun har til elevene er bygd på en grunnleggende respekt for elevens egenart. Dette erfarer hun er avgjørende for elevenes trygghet og trivsel, og dermed for deres utvikling og læring. *Derfor* arbeider Vigdis for at elevene skal bli møtt med samme respekt fra medelever og andre lærere. Bekymringene hennes for elevene fører m.a.o. til at hun jobber enda mere aktivt for at elevene med spesielle behov skal kunne ta del i det ordinære læringsfellesskapet.

Videre trer det frem at spesialpedagogene i dette utvalget er bevisst at individorientert praksis må ta utgangspunkt i den enkelte elev og den konteksten eleven befinner seg i, og ikke ensidig i elevens diagnose:

Det viktige er å bli kjent med menneskene bak diagnosene. [...] Og en av disse ekspertene som jeg hadde sittet i møte med en gang i måneden, hadde knapt sett dette barnet! Og det skulle være PLANER i «dø dø dø» (veiver med armene i lufta) og ”autistene har ikke humor” og jeg tenkte at «dette er jo BARE TULL» Etter hvert som jeg ble kjent med ungene; «Bare tull! De har jo humor!» Og de rigiditetene som de har, det har vi jo plukket vekk! Disse «skjemaene», det var jo fjas fra ende til annen! De som har sittet bak et skrivebord og laget seg skjema, «sånn er autister!». De autistene som jeg har, de fire, de er jo så forskjellig som natt og dag! Vel har de noen likheter eller noen særtrekk, men det har vi jo alle. Du kan jo finne noe som er likt uansett om de har ADHD eller er autister. Og man kan finne like mye forskjeller! Bli du ikke kjent med det enkelte mennesket så kommer du jo ingen vei. Da er det ingen nytte i planene og skjemaene. [...] Man kommer jo INGEN vei hvis man ikke kjenner mennesket. Så lenge jeg har kjent at jeg har kunnet mestre disse barna, eller forstått de og blitt kjent med dem, kjent med hvordan de var, og så akseptert at, ”ok, du ER sånn”, og ”da må vi ta det derfra”. Og så går det jo greit, om det er det ene eller det andre. Så får andre ta seg av papirarbeidet med å være ekspert. (Olga)

I dette sitatet illustrerer Olga hvordan diagnosekunnskap for henne langt fra er tilstrekkelig for

å kunne gjøre en best mulig jobb for elevene. Hun arbeider med en gruppe elever med noenlunde likhet i diagnoser og behov. Mens hun erfarer at spesialister forholder seg til elevene gjennom «skjema», trer elevene for henne frem som *hele* mennesker, som en del av et større helhetlig opplæringsmiljø. I det daglige arbeidet med elevene utvikler hun et nyansert og utvidet kunnskapsgrunnlag for hver enkelt elev. Hun blir godt kjent med problemene som elevene har. Samtidig oppdager hun at de har langt flere ressurser og muligheter enn det spesialistene kjenner til. I kraft av denne kunnskapen får hun økt tro på elevenes lærings- og utviklingspotensial, som igjen har en positiv effekt på deres læring og utvikling.

Spesialpedagogene erfarer at *hva* som er optimal læring og utvikling for elever med spesielle behov kan være vanskelig å måle. Nettopp derfor stiller de seg kritisk til negative effektmålinger av spesialundervisning:

Jeg vet jo at forskninga sier at den norske spesialundervisningen ikke fungerer (ler). Men jeg tror at det er i forhold til karakterer. Og jeg tror at den gir mange elever mye! Selvtillit for eksempel! Og jeg tenker at uansett hvor bra vi har tilpasset faglig, så er det enkelte elever som aldri vil bli «en sekser», eller «en femmer», og kanskje ikke en firer» heller, ikke sant!? Jeg tenker at vi må være litt mer realistisk! (Silje)

Silje lurer på om de egentlig har sett det samme som henne, de som har gjennomført disse studiene? Har de vært like nær elevene, og dermed hatt mulighet til å se det samme som henne? Hennes erfaring er at elevenes utbytte av spesialundervisning handler om så uendelig mye mer enn et siffer på en karakterskala. Derfor etterlyser hun mer nyanserte og realistiske forventninger til hva spesialundervisningen skal inneholde og hvordan elevenes utbytte skal måles.

Olga viser til at læringsutbytte for elever med spesielle behov kan angå helt andre forhold, eller områder for læring, enn det skolen har tradisjon for å fokusere opplæringen mot:

Hvem er det som har funnet på at det mest fornuftige du kan gjøre er å sitte og skrive i ei bok? Altså er det av høyere verdi enn å kunne skifte dekk på en bil? For disse elevene er bokstaver kråketegn, altså de har ingen interesse av det; de ser ikke meningen, de lærer egentlig ingenting på den måten. [...] Det handler om å finne noe som kan fenge, eller finne ett eller annet, et lite felt de kan få være god på, det er jeg opptatt av, for de har jo mislyktes gjennom hele skolen. Er det noe de virkelig er god på så er det jo å mislykkes! (Olga)

Olga sin erfaring er at utbytte av spesialundervisning ikke kan måles generelt. Variasjonene i *hva* som skaper trivsel, mestring, utvikling og læring, er for henne like mange som antallet elever. For én elev kan det være å skifte dekk på en bil. For en annen elev kan det være en helt

annen aktivitet. Derfor fortviler Olga; fordi at de tradisjonelle fagene og de skriftspråklige orienterte aktivitetene utgjør standarden for måling av læringsutbytte for absolutt alle elever. Realiteten for henne er at en slik standard langt fra passer for alle.

Kommentar

Analysen av spesialpedagogenes forventninger til individorientert praksis viser seg å ha andre og flere fokus enn det den såkalte tradisjonelle diagnostiske praksisen representerte (Grøgaard et al., 2004; Langfeldt, 2005; Strømstad et al., 2004; E.M. Skaalvik, 1998; Solli, 2005). Spesialpedagogene står i posisjon nærmest elevene med spesielle behov i skolehverdagen, og utvikler dermed en nær relasjon til elevene. Disse relasjonelle erfaringene ser ut til å danne grunnlaget for en bevissthet hos dem om *at selve relasjonen er avgjørende for elevens trygghet og trivsel, og dermed også for deres utvikling og læring*. Den relasjonelle kompetansen trer frem som en del av spesialpedagogenes profesjonelle yrkeskunnskap. Denne kompetansen synes å ha så stor betydning i arbeidet deres, at den vil være interessant å studere nærmere i fremtiden.

Videre, med bakgrunn i at spesialpedagogene er de som befinner seg nærmest elevene med spesielle behov, og som lærer de å kjenne over tid, *erfarer* de at det er for enkelt å anta at elever med samme diagnose har samme behov, og dermed trenger samme tiltak. De formidler at diagnosekunnskap inngår som en del av deres spisskompetanse. Samtidig er de klar på at den unike og helhetlige kunnskapen de utvikler om den enkelte elev er *avgjørende* for at de skal kunne møte elevene på en god måte, og sørge for at de utvikler seg og lærer optimalt. Det er i posisjonen nær elevene at de oppdager langt flere ressurser og muligheter enn det spesialistene klarer å se utenifra. Dermed ser det ut til at spesialpedagogene erverver seg innsikt i tråd med det Befring (2008) beskriver som et berikelsesperspektiv: Det er først når vi får erfaringer sammen med mennesker som har ulike vansker eller funksjonshemninger at vi får innsikt i potensialene deres for utvikling og læring. Uten slike erfaringer er det begrensningene vi legger merke til. For spesialpedagogene i dette utvalget kan det synes som at det nettopp er den unike innsikten de opparbeider seg om elevenes ressurser og muligheter som ligger til grunn for deres tro på inkludering som overordnet mål for skolens virksomhet.

For spesialpedagogene er det viktig at lærere og medelever får tilgang til den samme innsikten som de selv har. Spesialpedagogene ønsker å bidra til at disse elevene blir oppfattet som likeverdige og verdifulle. Når dette *ikke* skjer, oppstår det naturlige behovet hos dem for å

beskytte elevene fra vonde opplevelser med stigmatisering og utestenging. I følge Ferguson et al. (1992) kan spesialpedagogenes behov for å beskytte elever med spesielle behov lett føre til at elevene blir «bubble kids»: I kraft av den nære relasjonen mellom spesialpedagog og elev kan eleven bli utilgjengelig for kontakt for de andre elevene, slik at stigmatiseringseffekten øker. Dermed trer det frem som en interessant antagelse for denne studien at spesialpedagogenes behov for å beskytte elevene fra nederlag og vonde opplevelser ikke har en slik «bubble-kid»- effekt. Det er ingen utsagn som tyder på at spesialpedagogene beskytter eleven på den måten at de tar eleven vekk fra de andre elevene og bygger mere opp om den nære relasjonen de selv har til eleven. Tvert i mot trer det fram av analysen at spesialpedagogene går aktivt inn for å forhindre fordommer og intoleranse som eleven med spesielle behov blir møtt med. Deres måte å beskytte eleven på er altså å innta en enda mer bevisst rolle og praksis innrettet mot det ordinære tilbudet, medelever og lærere. Dermed underbygges som en rød tråd at spesialpedagogene i dette utvalget har tro på at de kan overføre den spesialpedagogiske kompetansen til det ordinære tilbudet, slik at den kommer elever med spesielle behov til gode der.

Spesialpedagogikken som profesjon

Spesialpedagogene i dette utvalget har lang utdanning og de har fordypning innenfor ulike spesialpedagogiske fagområder. I tillegg har de alle en solid yrkeserfaring. Deres samlede spesialpedagogiske kompetanse trer frem som sentral i de forventningene de har til egen rolle og praksis. De formidler en stolthet knyttet til det å være spesialpedagog. Denne stoltheten trer frem som en gjennomgående undertone gjennom intervjuene.

Liv blir i tillegg stilt et direkte spørsmål om hun er stolt over å være spesialpedagog:

Ja, det vil jeg absolutt si! Jeg ser helt klart behovet for den spesialpedagogiske kompetansen og spesialpedagogen! Til tross for at kommunen har tenkt tilpasset opplæring for alle elever: Det idealet er ikke så lett å få til altså! Med de rammene som finnes blir det så idealisert. (Liv)

Når Liv skal forklare hvorfor hun er en stolt spesialpedagog, viser hun til erfaringer der hun har fått bekreftet at det er bruk for den spesialpedagogiske kompetansen hun besitter. Liv reflekterer over at hennes erfaringer med å være betydningsfull, står i kontrast til føringene om bedre tilpasset opplæring for alle elever i den ordinære opplæringen. Bak denne uttalelsen kan vi tolke at hun oppfatter at føringene indirekte sier at bare den ordinære opplæringen når et optimalt nivå for tilpasning, så vil den spesialpedagogiske kompetansen bli overflødig, og

dermed spesialpedagogen likeså. For Liv kan ikke avstanden mellom idealene og realitetene være større. Hun erfarer selv at hun besitter en kompetanse som er avgjørende for skolens virksomhet, uavhengig av hvor godt eller dårlig den ordinære opplæringen er tilpasset elevmangfoldet.

Hvis det er slik at føringene undergraver betydningen av spesialpedagogisk kompetanse i skolen i dag, kan realiteten være at den spesialpedagogiske virksomheten nedprioriteres i mange kommuner og skoler. Samtidig viser fagfolk til at den ordinære opplæringen ikke er mer tilpasset elevmangfoldet enn før (Dalen, 2002, Emanuelsson, 1995, Finstad & Kvåle, 2003; Flem 2000; Haug, 1995, 1997, 2003, 2004; 2006; Imsen; 2003, 2004, Ogden, 1999; Skogen et al., 2003; E.M. Skaalvik & Fossen, 1995; Stangvik, 1995, 1997). Avstanden mellom ideologi og praksis er m.a.o. stor, og elevene med spesielle behov befinner seg der, i et opplæringsmiljø som ikke rommer dem. Utsagnet til Liv blir dermed stående som et tankekors. Kan den spesialpedagogiske virksomheten avvikles før vi vet at vi lykkes med tilpasset opplæring i skolens ordinære tilbud? Eller enda verre, er årsaken til den vedvarende avstanden mellom ideologi og praksis nettopp at den spesialpedagogiske virksomheten nedprioriteres? I følge spesialpedagogene som er representert i denne studien er spesialpedagogikken helt nødvendig i en skole der mangfoldet av barn er samlet. Realiteten for dem er at vi aldri kan nå et nivå for tilpasning i den ordinære opplæringen som ivaretar hele spredningen i elevenes læreforutsetninger og behov.

Anna og Liv formidler begge en stolthet som spesialpedagoger. Dette utgjør en motivasjon for dem for å fortsette i yrket:

Ja, absolutt! Jeg har lyst til å fortsette med dette! Etter alle disse årene så blir arbeidet lettere og lettere; å kartlegge, og finne metoder som fungerer, og det og stadig stå ovenfor nye utfordringer og sette seg inn i nye elever. [...] Men det er jo ikke på grunn av verken ledelsen eller noe som helst, det er jo fordi jeg sjøl brenner sånn for dette. Og jeg ser jo at jeg får ting til, hele veien. Og jeg har jo et veldig godt samarbeid med alle foreldrene (Anna)

Jeg kommer ikke til å søke på kontaktlærerjobb; jeg har jobbet så mange år med utredning og som spesialpedagog nå, at jeg føler jo at det er det jeg KAN. Det er liksom spesialpedagogikk som er mitt FAG. Og jeg får jo brukt utredningskompetansen i skolen også. [...] Jeg synes jo det er veldig spennende å utrede da. Det er en artig del av jobben! Og likedan de lesegruppene og rettskrivingskursene synes jeg er kjempeartig. Og også oppfølginga av eleven med Downs syndrom! (Liv)

Anna har 1.avdeling spesialpedagogikk i sin utdanning. Gjennom mange års yrkeserfaring i tillegg, opplever hun å ha bygd opp en kompetanse som gjør at hun nå mestrer

spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, uavhengig av endringer i elevgrunnlag eller andre ytre forhold. Det er denne kompetansen, sammen med engasjement hun har for elevene, som er drivkraften hennes i arbeidet. Liv har 2. avdeling spesialpedagogikk, og videreutdanning i lese- og skrivevansker. Hun har 10 års erfaring fra Habiliteringstjenesten og 8 års erfaring fra Statlig pedagogisk støttesystem og 2 års erfaring fra en skoleavdeling i barne- og ungdomspsykiatrien. Med denne spesialpedagogiske bakgrunnen er det utenkelig for henne å skulle arbeide ensidig med ansvar for den ordinære opplæringen. Hennes forventning er å praktisere den spesialpedagogiske kompetansen som hun besitter, der hvor den allmennpedagogiske praksisen ikke strekker til. Om hun gikk aldri så mye inn for det, så kan hun ikke bare «legge fra seg» denne kompetansen. Noe av denne kompetansen ville hun ha bruk for som allmennlærer også. Likevel erfarer hun at den spesialpedagogiske kompetansen er så spesifikk og direkte knyttet til elever med spesielle behov; utredning, diagnoser og tiltak, at den går *ut over* det allmennpedagogiske. Hun beskriver spesialpedagogikken som sitt fag, nærmest som et «håndverk». Hun har klart for seg hva som er hennes kompetanse, hun vet at hun kan praktisere det, og hun har stor glede av å praktisere.

Under intervjuene trer det frem at alle spesialpedagogene har ulike kompetanseområder som de vektlegger og løfter frem som sentrale i de forventningene de har til egen rolle og praksis. I sum fremstår at spesialpedagogene har en bevisst profesjonell yrkesidentitet:

Jeg har hatt glede av å arbeide som spesialpedagog hele tida jeg. Jeg synes det har vært spennende hele tida. Men du kan si at det var frustrasjon i den tida, hvor jeg ikke fikk gjøre det som jeg hadde tro på; at det var «fy, fy» å arbeide etter lyderingsmetoden i leseopplæringa. Men gleden var der! For når du jobber med unger, så ser du hele tida at det går fremover. Da er det artig! ... Og det kan du si; det ser jeg ikke så mye nå, for nå er jeg jo ikke så mye sammen med ungene: Måten jeg møter ungene på nå, er at jeg besøker de på trinnene, for eksempel så er jeg ned en runde hver morgen på SFO, før de starter, og snakker med de «Hvordan har dere det her?» og ... sånn at jeg SER ungene. Og ellers så har jeg en kartleggingsprosess, der jeg har unger én til én. [...] Nå snakker jeg jo mye om lese- og skrivevansker, for det er der jeg har spisskompetansen min. En spesialpedagog er jo så mye mer. (Grete)

Jeg lykkes fordi jeg har veldig god kjennskap til gutten. Og så har jeg ei utdanning som hjelpepleier og vernepleier; det er en utdanning jeg virkelig vil si er veldig bra. Altså, det er ei utdanning som jobber mye med holdning. Og den holdningen har jeg med meg! Den synes jeg er veldig viktig i arbeidet. Holdning og respekt. Og så er jeg førskolelærer, og førskolelærerutdanninga har også det sosiale aspektet: Det har jeg også veldig godt nytte av i arbeidet med små barn; for denne gutten er på et lavt nivå; det helhetlige perspektivet, den helhetlige tilnærmingen... Også når det gjelder foreldrearbeid, det har jeg med meg fra førskolelærerutdanninga; hvor viktige foreldrene er... Og så fra spesialpedagogikken og småskolepedagogikken bruker jeg begge deler, det systematiske, oppbyggingen av ting; altså gå noen skritt, gjøre ting om igjen, dette med overlæring. Jeg bruker det jeg har lært da, sammen med denne gutten. Og ikke minst humor! Vi har det fryktelig artig sammen da! (Ier) Sjøl om jeg må være streng innimellom. Så jeg tror jeg at jeg lykkes fordi jeg er fleksibel, eller vidsynt, helhetlig tenkende... og har respekt for han... (Vigdis)

Grete, som er utdannet allmennlærer i tillegg og som har 2.avdeling spesialpedagogikk og videreutdanning i pedagogisk veiledning og i lesing og skriving, har i hele sin karriere arbeidet mye med lese- og skriveopplæring. Hennes spisskompetanse er begynneropplæring, differensiert leseopplæring og forebygging av lese- og skrivevansker. I 50 % stilling som undervisningsinspektør har hun et spesielt ansvar for disse områdene også i dag. I tillegg har hun ansvar for utredning og diagnostisering av elever med lese- og skrivevansker i 50 % stilling spesialpedagogisk rådgiver. Grete formidler at det har vært viktig for henne å arbeide etter en leseopplæringsmetode som hun selv er overbevist om er best for elevene. Hun forteller at hun en periode i sin karriere var pålagt å arbeide etter såkalt LTG (lesing på talemålets grunn/helord-lesing)-metode, mens hun personlig hadde mer tro på lyderingsmetoden. Fordi hun var tvunget til å arbeide i strid med egen faglige overbevisning, beskriver hun denne perioden som svært utfordrende for henne. Nå opplever hun stor glede over at lyderingsmetoden igjen er en anerkjent metode, og at hun kan bidra med sin kompetanse på dette området. I utsagnet ovenfor formidler Grete videre hvordan hun er takknemlig for at hun i sin stilling i dag kan konsentrere seg om lese- og skriveopplæringen, det området hvor hun har sin spisskompetanse. Like fullt er hun også bevisst at det spesialpedagogiske fagfeltet består av en rekke slike fagspesifikke områder.

I det andre utsagnet reflekterer Vigdis over den spesialpedagogiske kompetansen som hun besitter. Med bakgrunn i helt konkrete erfaringer knyttet til en elev, beskriver hun denne kompetansen som summen av de ulike studiene hun har tatt, og de erfaringene hun har. Både Grete og Vigdis reflekterer over både en relasjonell, mellommenneskelig kompetanse, og en konkret spesialpedagogisk spisskompetanse.

Som det har gått frem tidligere i dette avsnittet, mener spesialpedagogene at mange elever vil vinne på å få hele eller deler av sin opplæring i segregerte tiltak. Først og fremst begrunner de dette med bakgrunn i elevenes muligheter for å oppnå mestring og tilhørighet. I tillegg mener de at dette vil være hensiktsmessig bruk av deres spesialpedagogiske kompetanse:

Altså, jeg tror jo ikke at det går tilbake nødvendigvis, til den gamle spesialscoleordningen da: Men at man tenker på en ny måte, at man samler både kunnskap og unger; både for ungene sine del, altså primært for dem da, men også for vår del.. og at man da kan gi tilbud om faglig miljø som tjener ungene til det beste. (Vigdis)

Jeg synes at man på ulike skoler skal bli enige om hva vi er god til, at vi spesialisierer oss litt. (Olga)

Begge disse utsagnene, representert av Vigdis og Olga, illustrerer hvordan spesialpedagogene opplever det meningsfylt å opparbeide spisskompetanse på ulike kategorier og diagnoser av behov, og å ta i bruk denne kompetansen i form av at elever samles i segregerte gruppetiltak.

Kommentar

Spesialpedagogene gjør seg allsidige erfaringer innenfor rammen av den ordinære skolen, og utvider perspektivet i arbeidet sitt. Når de følger opp elevene over tid, blir det klart for dem at deres gode relasjon til elevene er grunnleggende for elevens positive opplevelser og utvikling og læring. Videre oppdager de at elevene har langt flere ressurser og muligheter enn det som er mulig å se med bakgrunn i en teoretisk basert diagnosekunnskap. Spesialpedagogenes erfaringer er at den kunnskapen de opparbeider seg om enkeltelever kan bidra til nødvendige justeringer i de tiltakene og metodene som anbefales av spesialister i støttesystemet. Hver for seg representerer de ulike kompetanseområder som de over lang tid i utdanning og jobb mestrer svært godt, og som de erfarer de kan ta i bruk, konkret og praktisk, for de elevene som trenger det.

Deres sterke motivasjon for å mestre den spesialpedagogiske rollen også innenfor den ordinære rammen illustreres bl.a. ved måten spesialpedagogene uttrykker behov for å beskytte elever med spesielle behov fra negative opplevelser i ordinære læringsfellesskap. Hadde de vært ensidig individorientert i sin praksis, ville de i en slik situasjon argumentert for at elevene hadde det best innenfor segregerte tiltak. I stedet inntar de selv en bevisst rolle og praksis innenfor rammen av den ordinære opplæringen, med mål om å bidra til mer positive holdninger for forskjellighet hos medelever og lærere. Spesialpedagogene ønsker å bidra til at elever tar del i den ordinære opplæringen når de vurderer at dette er elevenes beste.

Utsagnene i de to siste avsnittene refererer i hovedsak til at spesialpedagogene har erfart å mestre at elevene lærer og utvikler seg positivt. I tråd med Banduras teori (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997) danner tidligere mestringserfaringer grunnlaget for deres forventninger om å mestre den spesialpedagogiske rollen også i fremtiden. Det går frem at spesialpedagogene selv er bevisste på at de representerer en prinsipielt annen og avgjørende kompetanse, som går *ut over* den allmennpedagogiske kompetansen. Fordi de erfarer at det er bruk for dem og den kompetansen de besitter, og at elevene profitterer på det de kan tilby, opplever de både mestring og mening i arbeidet. Den spesialpedagogiske

kompetansen trer på dette grunnlaget frem som en svært viktig motivasjonskilde for spesialpedagogene i arbeidet. Det sterke engasjementet for elevene med spesielle behov og deres beste, sammen med gleden og stoltheten som de formidler, underbygger at de baserer arbeidet sitt på indre verdier, slik det har tredd frem i tidligere avsnitt. Dette utgjør en gjennomgående tendens i datamaterialet. På bakgrunn av Wigfield og Eccles teori (1992) vil denne sterke verdibetoningen hos spesialpedagogene kunne øke motivasjonen deres for å mestre arbeidet til beste for elevene.

Til tross for at spesialpedagogene har mestringsforventninger i arbeidet, har analysen så langt vist at de opplever en avstand mellom idealer og realiteter og at betingelsene for å drive en profesjonell spesialpedagogisk virksomhet svekkes. Med bekymring er de vitne til at mange elever med spesielle behov ikke opplever verken mestring eller tilhørighet i ordinære læringsfellesskap. Dermed underbygges faren ved å utviske forskjellene mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken, slik flere fagfolk også påpeker (Dalen, 2004a, Skogen, 2006; E.M. Skaalvik, 2004): Den spesialpedagogiske kompetansen er det som trer frem som helt avgjørende for at spesialpedagogene skal lykkes i arbeidet med elever med spesielle behov. Samtidig er det grunn til å tro at spesialpedagogenes klare yrkesidentitet og yrkesstolthet utgjør en viktig buffer mot de utfordringene som de opplever i arbeidet sitt. Dette blir et sentralt fokus for den videre analysen i del 3 og 4, der andres forventninger og utfordringene i arbeidet fokuseres.

Oppsummering og drøfting

Analysen i denne delen av empirikapitlet har vist at spesialpedagogene står i posisjonen nærmest elevene med spesielle behov og at de har hovedansvaret for dem i skolehverdagen. På bakgrunn av erfaringene de gjør seg med elevene over tid, opparbeider de seg en unik kunnskap om elevene, deres behov og læreforutsetninger og deres opplevelser i skolehverdagen på godt og vondt. Dette ser ut til å danne bakgrunn for at spesialpedagogenes forventning er å praktisere til det beste for elevene med spesielle behov. Spesialpedagogene ønsker at elevene skal ha optimalt positive opplevelser av mestring og tilhørighet i sin skolehverdag.

Mens mål om inkludering, slik det presenteres fra nasjonalt hold, baserer seg på et ideologisk basert kriterium om full deltakelse i det ordinære tilbudet for absolutt alle elver, er spesialpedagogens kriterium for inkludering at elevene skal oppnå å oppleve mestring og

tilhørighet innenfor den ordinære rammen. Hvis de vurderer at elevene ikke har forutsetning for å oppnå dette, har de heller ikke som mål at de skal ta del innenfor den ordinære rammen. Spesialpedagogene etterlyser på dette grunnlaget at inkludering gis et mer pragmatisk definert innhold, vurdert for den enkelte elevs faktiske opplevelser. Dette er et interessant funn, da nettopp elevenes opplevelser etterlyses som et viktig fokus i debatten om en inkluderende skole (E.M. Skaalvik, 2004; Skaalvik & Skaalvik 2006). Som Skaalvik og Skaalvik uttaler kan vi ikke si at vi har en inkluderende skole før vi med sikkerhet vet at elevene selv opplever seg inkludert.

Spesialpedagogenes forventninger til egen rolle blir stående som en sterk kontrast til de forventningene som presenteres i nasjonale styringsdokumenter, som er basert på en ideologi om likeverd og deltakelse. Spesialpedagogene tror på ordinære læringsfellesskap som samler elevmangfold, fordi de har erfart at dette gir positive opplevelser og utbytte, både for elever med spesielle behov, medelever og lærere. Samtidig, og uten oppfatning av at det er verken motsetnings- eller konfliktfylt, viser spesialpedagogene til at de av elevene som representerer de største variasjonene i behov og læreforutsetninger er best tjent med å få hele eller deler av sin opplæring i segregerte tiltak. De erfarer at det er umulig å oppnå et nivå for tilpasning innenfor det ordinære tilbudet som er tilstrekkelig for å sørge for at absolutt alle elever har tilfredsstillende utbytte der. For spesialpedagogene er det ingen motsetning mellom å satse på en bedre tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet, og samtidig anerkjenne behovet for spesialpedagogisk praksis, spesialundervisning og segregerte opplæringstiltak. Det som trer frem som viktigst for spesialpedagogene er at de har mulighet til å praktisere den optimale balansen mellom hensynet til den enkelte elev i et individorientert perspektiv, og hensynet til eleven som en del av et læringsfellesskap.

Spesialpedagogene selv har ikke personlige preferanser for hvilken setting de foretrekker å arbeide innenfor. På dette grunnlaget avkrefte en vedvarende mistanke som er rettet mot spesialpedagogene som yrkesgruppe, om at de foretrekker en tradisjonell individsentrert spesialpedagogisk praksis i segregerte tiltak (Dyson & Millward, 1997; Ellehammer Andersen & Lambert, 1977; Ogden, 1999; Stangvik, 1997). Spesialpedagogene som er representert i denne studien forplikter seg sterkest på elevens individuelle behov, men de avviser aldri det ordinære læringsfellesskapet som en mulighet. De ønsker å innrette sin rolle og praksis innenfor det ordinære tilbudet hvis de vurderer at eleven har positivt utbytte av å ta del i dette.

På bakgrunn av Mertons rolleteori (1957) og betydningen av nærhet til medlemmene i rollesettet, kan spesialpedagogenes sterke forpliktelse ovenfor elevene forstås i lys av at det er elevene som befinner seg nærmest dem i rollesettet. Det er elevene de er mest involvert i, og som derfor blir viktigst for dem i arbeidet. Spesialpedagogene er ikke opptatt av å innfri kravet som stilles fra nasjonalt hold, om full inkludering, hvis de vurderer at dette ikke er elevens beste. Vi kan likevel anta at det utgjør en belastning for dem å praktisere på tvers av forventninger fra myndighetene. Merton vektlegger at en slik belastning kan reduseres ved at vi gis mulighet til i større grad å prioritere hvilke av de ulike medlemmene som vi velger å forplikte seg på. I følge Merton finnes det en optimal sone av kontroll, der gitte standarder for praksis balanseres med autonomi. Slik underbygges at det i fremtiden vil være hensiktsmessig og etablere rammer for spesialpedagogenes arbeid der de gis økt handlingsrom til å ta beslutninger som de mener er til det beste for elever med spesielle behov.

Funn i del 2 i dette kapittelet viser at spesialpedagogene også har forventninger til egen rolle som er rettet mot den ordinære opplæringen og alle elever. På bakgrunn av erfaringer de gjør seg innenfor den ordinære opplæringen viser spesialpedagogene til at hjelpebehovet blant elevene generelt er stort. De observerer at lærerne har enorme arbeidsbelastninger, *uavhengig* av elevene med spesielle behov. Deres erfaring er at spesialpedagogikken består av et bredt kunnskapstilfang om variasjoner i lærerforutsetninger og behov, tiltak og metoder. For dem er det derfor naturlig å tenke at de kan bidra med sin spesialpedagogiske kompetanse som supplement til den allmenpedagogiske kompetansen. De har tro på at de kan støtte opp om en bedre håndtering av den store generelle spredningen i elevens behov og lærerforutsetninger i ordinære læringsfellesskap. På dette området er det altså samsvar mellom spesialpedagogenes forventninger til egen rolle og det som forventes i styringsdokumentene, om bedre tilpasset opplæring for alle elever (Kunnskapsløftet 2006; NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr.23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). Hvis det er slik at spesialpedagogene får praktisert i samsvar med disse forventningene, er det grunn til å tro at dette utgjør en viktig trivselsfaktor for dem i arbeidet.

Videre viser det seg at spesialpedagogene ønsker å samarbeide med kolleger når de vurderer at dette er noe elevene vinner på. De forholder seg imidlertid til forventningen om en samarbeidende rolle på samme grunnlag som de forholder seg til forventningen om å praktisere både innenfor ordinær opplæring og i segregerte tiltak: Hvis de vurderer at eleven har størst utbytte, faglig og sosialt, i segregerte tiltak, ønsker de frihet til å justere graden av

samarbeid ned, til fordel for selvstendig arbeid. På dette grunnlaget går det frem at de forventer å oppnå den optimale balansen mellom *samarbeid* omkring elevens deltakelse i det ordinære tilbudet, og *samarbeid og selvstendig arbeid* i de segregerte tiltakene. Igjen trer det frem som en klar rød tråd i studien at spesialpedagogene etterlyser et mer fleksibelt system, med handlingsrom til å utforme sin rolle til beste for elever med spesielle behov. Implisitt i dette handlingsrommet ligger at spesialpedagogene erfarer at individorientert- og fellesskapsorientert spesialpedagogisk praksis er to gjensidig avhengige fokus for deres rolle. I tråd med et holistisk perspektiv innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet ønsker spesialpedagogene å unngå å vektlegge det ene fremfor det andre, basert på prinsipielle oppfatninger eller ideologi. Balansen mellom de to må defineres og omdefineres, basert på den enkelte elevs behov og læreforutsetninger.

Studiens problemstilling viser konkret til spesialpedagogenes forventninger om å mestre en praksis som balanserer mellom hensynet til individet og individet som en del av et fellesskap. I studiens teorikapittel ble Banduras teori om mestringsforventning presentert: Når spesialpedagogene formidler erfaringer der de har lyktes i arbeidet, gir dette grunnlag for å forstå deres mestringsforventninger (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Så langt fremgår av analysen at spesialpedagogene i dette utvalget har et bredere erfaringsgrunnlag med å mestre en individorientert spesialpedagogisk praksis, enn fellesskapsorientert praksis. Som forklaring på at spesialpedagogene mestrer det individrettede arbeidet bedre, har deres spesialpedagogiske kompetanse vist seg å stå sentral: De har varierte erfaringer med å mestre ulik spesialpedagogisk spisskompetanse, og oppnå at elever har positivt utbytte av dette.

Det trer også frem av datamaterialet at spesialpedagogene har mestringsforventninger knyttet til fellesskapsorientert praksis. Samtidig trer altså ikke deres mestringserfaringer like tydelig frem knyttet til dette arbeidsområdet, som det gjør knyttet til deres individorienterte praksis. Hypotesen som ble utledet av studiens teorigrunnlag var da også at det er nytt og ukjent for spesialpedagogene å praktisere spesialpedagogikken integrert i det ordinære læringsfellesskapet. Så langt har analysen vist at spesialpedagogene er overbevist om at mange elever med spesielle behov er best tjent med å ta del i det ordinære læringsfellesskapet. Gjennomgående i datamaterialet trer det frem at de selv er sterkt motivert for å bidra til dette. De er i tillegg også motivert for å bidra med spesialpedagogisk kompetanse som en forsterking av den allmennpedagogiske kompetansen i den ordinære opplæringen, til beste for

alle elever. På bakgrunn av Banduras teori (1997) som sier at vi oppsøker aktiviteter vi tror vi kan lykkes med, er det grunn til å anta at spesialpedagogene som er representert i denne studien tror på at de innehar den kapasiteten som trengs også for at mange elever med spesielle behov kan ta del i ordinære læringsfellesskap og ha utbytte der, faglig og sosialt. Det er i hvert fall ingen utsagn i datamaterialet som underbygger at spesialpedagogene prøver å *unngå* å innta en rolle innenfor det ordinære tilbudet, slik Bandura beskriver vil være en naturlig reaksjon hvis vi står ovenfor oppgaver vi ikke tror vi har kapasitet til å lykkes med.

Hvis det er slik at spesialpedagogene *har* forventning om å mestre den spesialpedagogiske rollen innenfor skolens ordinære opplæring, er det interessant å studere hvilke andre forhold i datamaterialet som kan underbygge dette? Muligens utgjør Wigfield og Eccles teori (1992) et viktig analysebidrag i denne sammenhengen. Wigfield og Eccles viser til at når oppgaven har verdi for oss så øker vår motivasjon for å mestre den. Analysen har vist at spesialpedagogene har en *indre verdibasert* motivasjon i arbeidet. De viser til en stor interesse og glede i arbeidet, og de formidler et sterkt engasjement for å få praktisert spesialpedagogikken slik at elever opplever å trives, mestre og utvikle seg. Bandura vektlegger ikke verdier i sin teori om mestringsforventning. Likevel kan forskningen på læreres mestringsforventninger tyde på at det kan være en gjensidig sammenheng mellom verdier og forventninger om mestring (Brownell & Pajares, 1996; Goetz et al., 2002; Meijer & Foster, 1988; Soodak & Podell, 1993). Analysene i denne studien underbygger altså at det er en slik sammenheng mellom de verdiene som spesialpedagogene har med seg inn i arbeidet og deres forventninger om å mestre.

Videre er det interessant å undersøke nærmere om spesialpedagogenes forventninger om å mestre en fellesskapsorientert rolle og praksis kan forstås i lys av deres egne målspesifikke kriterier for å mestre dette. Bandura (1986, 1997) viser til at mestringsforventning forutsetter at vi har spesifikke oppgaver eller mål vi kan vurdere erfaringene våre opp mot. I studiens teorikapittel ble det vist til at inkludering som et ideologisk basert mål ikke gir tilgang til slike målspesifikke kriterier å vurdere egne erfaringer opp mot (Tchannen-Moran et al., 1998; Wheatley, 2005). En sentral hypotese ble utledet til at tradisjonell individentsentrert spesialpedagogisk praksis har klarere og mer avgrensede kriterier for mestring, og at denne praksistradisjonen dermed gir spesialpedagogene lettere tilgang til mestringserfaringer. I kontrast til denne hypotesen har analysen altså vist at spesialpedagogenes også har målspesifikke kriterier som de vurderer arbeidet etter knyttet til fellesskapsorientert praksis.

Helt konkret og detaljert, knyttet til enkeltelever, deres behov og læreforutsetninger og konteksten de befinner seg i; medelevene, fagene, organiseringen etc., vurderer de elevenes muligheter for å oppnå positivt utbytte av den ordinære opplæringen, faglig og sosialt. Spesialpedagogenes egne kriterier for mestring er altså svært forskjellig fra kriteriene som defineres i de nasjonale styringsdokumentene, med mål om full inkludering for absolutt alle elever. Spesialpedagogene har ikke som kriterium å oppnå at *alle* elever skal ta del i ordinære læringsfellesskap. Når spesialpedagogene vurderer at eleven ikke har forutsetning for å oppleve mestring og tilhørighet i det ordinære tilbudet, avskriver de det ordinære fellesskapet som mål for eleven. På dette grunnlaget ser det altså ut som spesialpedagogene foretar en avgrensning og en operasjonalisering også av egne kriterier for mestring. Dette danner grunnlag for deres fremtidige tro på at de kan mestre den spesialpedagogiske rollen innenfor den ordinære opplæringen.

Selv om det er grunnlag for å hevde at spesialpedagogene som er representert i denne studien har forventninger om å mestre en fellesskapsorientert rolle og praksis, er det viktig å huske på at ikke alle av spesialpedagogene i utvalget refererer tidligere erfaringer med dette. Enda færre av dem ser ut til å praktisere en fellesskapsorientert rolle pr. i dag, og de erfaringene som rapporteres fremstår å være begrenset. På bakgrunn av at autentiske mestringserfaringer beskrives som *den viktigste kilden* til forventning om mestring (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997) kan vi anta at spesialpedagogene som er representert i denne studien har skjøre mestringsforventninger. Et sentralt fokus for den videre analysen i del 3 og 4 vil være forhold som eventuelt støtter opp om, eller som utfordrer mestringsforventningene deres ytterligere. Hvis spesialpedagogenes egne forventninger til den spesialpedagogiske rollen samsvarer med de forventningene som andre har til dem, kan vi anta at de lettere kan lykkes i arbeidet og dermed at deres mestringsforventninger blir mer robuste. Motsatt, hvis forventningene er motsetningsfylte, vil det være vanskeligere for spesialpedagogene å lykkes i arbeidet, og mestringsforventningene deres vil kunne svekkes.

DEL 3. ANDRES FORVENTNINGER TIL DEN SPESIALPEDAGOGISKE ROLLEN

I denne delen av empirikapitlet presenteres spesialpedagogenes oppfatning av forventninger som lærere, rektorer og foreldre har til dem. Mertons rolleteori (1957) kan bidra til å analysere

graden av stabilitet eller ustabilitet i de ulike forventningene som rettes mot spesialpedagogene. Hvis det viser seg å være stor grad av ustabilitet i forventningene som de ulike medlemmene i rollesettet representerer, vil det være mer uklart for spesialpedagogene hva deres rolle og praksis er ment å være.

Et sentralt funn i del 2 av dette empirikapitlet var at spesialpedagogene opplevde at forventningene til den spesialpedagogiske rollen fra nasjonalt hold ikke sto i samsvar med forventningene som de har til seg selv. Mens det i styringsdokumentene legges vekt på at spesialpedagogene skal støtte opp om full tids deltakelse i det ordinære læringsfellesskapet for absolutt alle elever, er spesialpedagogenes egne forventninger at de skal balansere sin spesialpedagogiske praksis i det ordinære tilbudet og i segregerte tiltak. Et sentralt fokus i denne delen vil derfor være hvordan spesialpedagogene oppfatter at de nasjonale føringene fortolkes og forvaltes internt ved skolen, av rektorer og lærere. Hvis det er slik at lærere, rektorer og foreldre har forventninger som samsvarer med spesialpedagogenes egne forventninger, vil de kunne oppleve at avstanden til forventningene i styringsdokumentene er lettere å leve med. Hvis forventningene fra lærere, rektorer og foreldre derimot oppleves konfliktfylte for spesialpedagogene, øker sjansen for at de opplever store belastninger i arbeidet sitt. Jo mer konfliktfylte forventninger spesialpedagogene opplever i sine rollesett, jo større sjanse for at de ikke får praktisert i tråd med egne idealer.

Spesialpedagogens forventninger til egen rolle har vist seg å være basert på indre verdier. De formidler både engasjement og glede i arbeidet, knyttet til å kunne utøve sin rolle til det neste for elever med spesielle behov. Indre verdier har i følge Wigfield og Eccles (1992) spesielt stor betydning å få realisert. Analysen i denne del 3 vil fokusere på om spesialpedagogene opplever at deres egne verdier i arbeidet samsvarer med kollegenes verdier. Analysen i del 2 viste at spesialpedagogene opplevde en verdikonflikt knyttet til de nasjonale føringene. Hvis de forpliktes på full inkludering for alle elever med spesielle behov, vil de ikke få praktisert i tråd med det de selv mener blir elevenes beste. Hvis spesialpedagogene opplever at rektor, lærere og foreldre deler deres verdier kan imidlertid verdikonflikten som følger av de nasjonale føringene være lettere å leve med. Motsatt, hvis spesialpedagogene opplever å stå alene om sine verdier ved sin skole, vil avstanden fra deres egne idealer til idealene i de nasjonale føringene, kunne utgjøre en enda større belastning for dem. Da vil de kunne finne seg i det som Rosenberg (1977, 1979) i sin teori beskriver som en dissonant kontekst, med fare for emosjonelle belastninger i form av ubehag og stress.

Samsvarende rolleforventninger gir bedre betingelser for spesialpedagogene til å lykkes i arbeidet, til det beste for elever med spesielle behov. Konfliktfylte forventninger vil utgjøre en begrensning i arbeidet deres. Festinger (1957) beskriver i sin teori at et opplevd sprik mellom det vi tror på og det vi får realisert skaper kognitiv dissonans. Det ene kognitive elementet «ideal» passer ikke sammen med det andre kognitive elementet «praksis». Hvis spesialpedagogene må gi opp sine idealer og erfarer at dette går ut over elevens trivsel, læring og utvikling, er det sannsynlig at spesialpedagogene opplever stort ubehag og stress i arbeidet sitt. Dette vil være fokus for den videre analysen.

Merton (1957) presiserer at medlemmene i rollesettet igjen står i sine egne rollesett med andre medlemmer og andre forventninger rettet mot seg. Lærernes og rektorenes forventninger til spesialpedagogenes rolle og praksis må altså forstås på bakgrunn av forventninger de har rettet mot seg i sine rollesett. Dette vil også utgjøre et viktig bakgrunnstykke for analysen i denne delen av empirikapitlet.

Lærernes forventninger

Med bakgrunn i nasjonale styringsdokumenter som beskriver at spesialundervisningen i størst mulig grad skal innlemmes i den ordinære opplæringen (NOU 2003:16; St.meld. nr. 30 (2003-04)), kan vi anta at lærere og rektorer forventer av spesialpedagogene at de skal innrette den spesialpedagogiske rollen i det ordinære tilbudet. Myndighetene har satt i verk flere tiltak som er ment å tilrettelegge for et tettere samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger.

Klasselærerne var for eksempel en periode pålagt ansvaret for det totale opplæringstilbudet for alle elever, inkludert elever med spesielle behov (St.meld. nr. 23 (1997-98). Med Ot.prp. nr. 67 (2002-2003) presiseres at «Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen» (s. 36). Opphevingen av klassedelingsregelen (Opplæringslova, 1998, § 8-2) har også blitt oppfattet som et tiltak ment å gi spesialpedagoger og lærere økt fleksibilitet og mulighet for samarbeid, slik at de bedre kan tilpasse opplæringen til den enkelte elev innenfor rammen av det ordinære tilbudet.

Under intervjuene fikk ikke spesialpedagogene spørsmål direkte knyttet til samarbeid med lærerne, men de ble bedt om å beskrive arbeidet sitt, deriblant samarbeid som et åpent spørsmål. Både når spesialpedagogene forteller fritt om samarbeid, og ellers når de forteller

om andre forhold i arbeidet, trer det frem at samarbeidet med lærerne har flere utfordringer og dilemma for dem. Disse trer frem i datamaterialet, relatert til akkurat de elevene, de lærerne, oppgavene og situasjonene og hendelsene som spesialpedagogene står oppe i på det tidspunktet intervjuene finner sted.

Utfordringer med elevgruppen i det ordinære tilbudet

Som allerede påpekt i forrige hoveddel, erfarer spesialpedagogene at lærerne står ovenfor store utfordringer knyttet til elevmangfoldet generelt. I analyseprosessen peker det seg ut at disse arbeidsbelastningene danner bakgrunn for det som spesialpedagogene oppfatter er lærernes forventninger til dem:

Lærere kommer til oss og vil ha hjelp, for de har så mye å stri med i klassene. Og jeg ser at veldig mange kolleger føler at de ikke strekker til. Og vi har jo et rimelig høyt sykefravær også... det er ikke til å komme bort fra. (Mette)

Det er jo en utrolig krevende elev på alle mulige måter, så jeg tror rett og slett at læreren har mer enn nok med klassen, og føler at denne eleven blir en ekstra belastning. Selv om dette er en dyktig lærer med spesialpedagogikk! Hun har mest lyst til bare å skyve problemet ut, det blir det letteste for henne. Hun har mer enn nok med resten av elevene; masse fremmedspråklige elever, og andre elever med mindre vedtak som ikke får det de har rett på. [...] Læreren sier "bare ta dem du, dette er ditt ansvar". Så jeg er jo kontaktlærer for elevene med spesielle behov, jeg har jo fått kontaktlærertillegg. (Anna)

Jeg lager opplegg for elevene når de er i klassen, i norsk og matte og litt engelsk og tilpasser oppgaver i andre fag. Og så har de faste assistenter med seg ellers. [...] Så jeg føler vel kanskje at det er jeg som har tatt det største ansvaret. Det er så store klasser, og det er noen veldig vanskelige elever i denne klassen, som trenger veldig mye oppfølging også. [...] Lærerne har så mye med alle de andre elevene de har. Jeg kunne nok kanskje tenke meg at de hadde tenkt litt mer på disse elevene med spesielle behov også; "Hvordan kan vi tilrettelegge i disse fagene?". Men på en måte har jeg en følelse av at de synes det er veldig greit hvis jeg tar den delen... og da er det ikke så lett for meg å si at «Jeg synes at du skal gjøre det». (Siv)

Mette viser i det første utsagnet til at elevmangfold utfordrer lærerne, og at dette får konsekvenser for de forventningene de har til spesialpedagogene. Med det overordnede målet om at elever med spesielle behov skal ta del i ordinære læringsfellesskap, blir spredningen i elevgruppens læreforutsetninger og behov i det ordinære tilbudet større. Samtidig rettes det klare forventninger til lærerne om at det er de som skal ha hovedansvaret for alle elever, også elevene med spesielle behov. Spørsmålet Mette reiser med sitt utsagn er om lærerne får ansvar for flere elever, og med større spredninger i læreforutsetninger og behov, enn de har mulighet til å håndtere. Hvis det er tilfelle, oppstår et naturlig behov hos lærere for avlastning for de av elevene som har de mest omfattende hjelpebehovene.

Videre formidler Anna og Siv i de to siste utsagnene ovenfor at lærerne ønsker at spesialpedagogene skal ta et utvidet og selvstendig ansvar for elever med spesielle behov. Anna beskriver at dette ønsket ikke nødvendigvis skyldes at læreren har en negativ holdning til eleven, eller til elevens tilstedeværelse i det ordinære tilbudet. Læreren har kanskje, akkurat som spesialpedagogene, erfaring med at både medelever og elever med spesielle behov vinner på å ta del i læringsfellesskap der elevmangfold er representert. Men fordi eleven har omfattende hjelpebehov, og fordi læreren uavhengig av denne eleven allerede yter det maksimale av sin arbeidskapasitet, kan lærernes holdning bli at denne eleven *må* være spesialpedagogens selvstendige ansvar. Det er på dette grunnlaget Anna registrerer at læreren ikke ønsker å ta del i et samarbeid med spesialpedagogen og tilrettelegge for at eleven med spesielle behov kan delta i det ordinære tilbudet. At spesialpedagoger gis kontaktlæreransvar, lik det Anna her beskriver, kan i utgangspunktet forstås som et tiltak ment å redusere skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Men hvis spesialpedagogene får kontaktlæreransvar kun for elever med spesielle behov, og ingen av de andre elevene, kan tiltaket ha en motsatt effekt. Anna tror da også at hennes pålagte kontaktlæreransvar for elever med spesielle behov har en direkte sammenheng med lærernes behov for avlastning. Kontaktlæreransvaret fører altså *ikke* til at hun inntar en rolle og praksis som er mer involvert i den ordinære opplæringen. Tvert i mot kan det tyde på at læreren ved ikke å ha kontaktlæreransvar for denne eleven føler det er mer legitimt å overlate det totale ansvaret for eleven til spesialpedagogen.

Ved konkret å beskrive forhold ved samfunnet og den samtiden vi befinner oss i forklarer spesialpedagogene hvordan elevmangfoldet utfordrer lærerne mer enn før:

På denne skolen HAR vi veldig mange utfordringer... Det har de på de fleste skoler, men skolen ligger i et område som for en del år siden ble kåret «i gåseøyne» til landets nest verste bydel å vokse opp i. [...] Jeg bruker å si det sånn at vi lå høyt opp på alle statistikker over vanskelige ting: Lavt utdanningsnivå på foreldre, høyt forbruk av psykiatri, arbeidsledighet, enslige forsørgere, alle de tingene her. (Vigdis)

Jeg ser jo det, innenfor det vanlige, at de jeg har i denne klassen i matematikk, da ser jeg jo elever som er evnemessig helt fin, men som ikke MAKTER dette med å sitte inne i et klasserom for eksempel, det foregår så mye som de er nødt til å få med seg, og de klarer ikke å konsentrere seg. Og som lærer å skulle håndtere dette er utfordrende. Jeg ser at unger har liten respekt for voksne. [...] Det er en STOR utfordring, altså de vanlige elevene, de det er flest av, den store hopen, DE er den store utfordringen fordi at det er så mye som har skjedd med dem. Og så, i tillegg til dem, så kommer jo da alle de med atferdsproblemer. (Olga)

Vigdis påpeker i det første utsagnet at skolen der hun jobber ligger i en bydel der mange familier strever av ulike grunner. Hennes erfaring er at skillet bare blir større mellom de som

lykkes og de som faller utenfor i samfunnet. Når foreldre sliter, sliter barna også. Vigdis opplever at dette er en av hovedårsakene til at presset på skolen og lærerne øker. Hennes erfaring er at det er *for* mye å forvente av lærerne at de skal håndtere disse utfordringene helt på egen hånd, og hun forstår godt lærernes behov for avlastning. I det andre utsagnet viser Olga til elever som hun erfarer kan ha ulik bagasje med seg som utfordrer dem på å håndtere skolehverdagen. Som vist til i Kapittel 2 lever vi i et stadig mer internasjonalsert samfunn, med økte krav til effektivitet og produksjon (Hargreaves, 2003; Skogen & Holmberg, 2002; Vislie, 1995). Et økt press i yrkeslivet utfordrer familielivet og foreldre- barnrelasjonene. Både «curlingforeldre og servicebarn» (Hougaard, 2005) og «den overorganiserte barndommen» (Beck, 1990) beskrives som typiske utfordringer i vår samtid. Med stor sannsynlighet har altså elever med seg andre og flere behov inn i skolen enn tidligere.

Spesialpedagogene i dette utvalget refererer ikke til erfaringer som tyder på at lærerne forventer av dem at de skal ha oppgaver knyttet til den ordinære opplæringen. Dette kan forstås med bakgrunn i at lærerne først og fremst har behov for at spesialpedagogene skal ta ansvar for elever med spesiell behov, for å avlaste dem. Det betyr ikke samtidig at de ikke vurderer at spesialpedagogikken er en viktig ressurs innenfor det ordinære tilbudet, som støtte for bedre tilpasset opplæringen til alle elever. Utsagn der spesialpedagogene beskriver de store arbeidsbelastningene lærerne har, gir tvert i mot inntrykk av at lærerne ønsker seg all støtte de kan få. Mye kan derfor tyde på at lærere ville takket ja til støtte i form av spesialpedagogisk kompetanse og ressurser for bedre tilpasning for alle elever innenfor den ordinære opplæringen, hvis det enda var spesialpedagogisk kompetanse og ressurser igjen etter at de fikk den ønskede avlastningen for elevene med de største hjelpebehovene. Det kommer imidlertid ikke frem av intervjuene at skolene i dette utvalget har slike øremerkede spesialpedagogiske ressurser til støtte for bedre tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet.

Flere av spesialpedagogene i utvalget beskriver at lærere, som mennesker flest, er forskjellige. Noen lærere mener de ikke har ønske om og vilje til å ta ansvar for elever med spesielle behov i den ordinære opplæringen. Disse lærerne ønsker avlastning for elever med spesielle behov uavhengig av om de opplever store arbeidsbelastninger:

Noen lærere er kjempeflinke til å tilrettelegge. Og dette høres kanskje litt rart ut, men så har du kanskje noen lærere som er litt av den gamle skolen. Som mener at disse elevene ikke har noe på denne skolen å gjøre. Og som blir veldig negativ til disse elevene. Som gjør at jeg også kanskje trekker meg litt tilbake, og ikke går inn for å ha et godt nok samarbeid med dem. Fordi jeg føler at jeg kanskje stanger i veggen når jeg prøver å ta kontakt med dem. [...] Når jeg begynte på denne skolen, så var det i hvert fall en

lærer som mente at han med Tourette burde gå på spesialscole. Og jeg har jo jobbet med psykisk utviklingshemmede i seks år, og vet jo at han ikke er en elev som skal gå på spesialscole. Jeg har jo vært der med de elevene. [...] Jeg sa fra at jeg synes nok ikke det, men jeg var litt mild da, for hun var veldig overbevist om at det måtte være det rette. Og jeg var ny og fersk og usikker, og ikke kjente jeg elevene godt nok. Men jeg forsto ganske tidlig at denne eleven ikke var den type elev, nei det ville ha ødelagt han for resten av livet, om han hadde havnet der. Men jeg tror ikke at de ville ha tatt i mot han heller da. (Silje)

Og det er klart at det er veldig viktig å jobbe med en lærer som er engasjert, både i elevene med spesielle behov og de andre elevene. En lærer jeg jobbet med før kunne godt sitte i telefonen i to timer om kvelden og diskutere med meg. Men det er veldig personavhengig. Den personen jeg jobber med nå er en veldig ok person, men når klokken er der, så vil han hjem. Og det er klart, når du har med sånne barn å gjøre som er så krevende... Vi er jo ulike som personer, og noen brenner mer for den elevkategorien, som har mer innsikt og forståelse for hvilke vansker de har. Vi er forskjellige. Noen legger nok mer sjela si i arbeidet enn andre gjør, og det ser jeg jo så godt når jeg jobber med sånne elever. Og derfor synes jeg det er veldig viktig å øremerke tid, da er folk på huset og da er det lettere å få det til. (Mette)

Med disse utsagnene utdyper Silje og Mette altså bildet av de forventningene som de oppfatter at lærerne har til dem. Akkurat som i befolkningen for øvrig, og akkurat som elevene er forskjellige, er også lærerne forskjellige. Siljes inntrykk er at læreren i utgangspunktet er negativ til at eleven er plassert innenfor den ordinære opplæringen. Uten at hun gir noen forklaring på lærerens negative holdning, blir den uansett stående som en motsetning til Siljes egne positive holdning til at eleven skal ta del i den ordinære opplæringen. Mette viser i det andre utsagnet til erfaringer med at lærere har *ulikt engasjement* i arbeidet sitt. Hennes erfaring er at engasjerte lærere har mer positive holdninger til samarbeid og å ta ansvar for elever med spesielle behov innenfor det ordinære tilbudet. Dette samsvarer med studier utført av Webb og Ashton (1987), Brownell og Pajares (1996), Meijer og Foster (1988) og Soodak og Podell (1993), som alle viser til at lærere som har høy mestringsforventning har økt toleranse og utholdenhet for å håndtere utfordringene som følger med å skulle innlemme elever med spesielle behov i det ordinære læringsfellesskapet. Sett i lys av de store arbeidsbelastningene som lærere har, blir mestringsforventning (målt for de totale arbeidsoppgavene) muligens en av de viktigste egenskapene lærere kan ha i dagens skole (Skaalvik & Skaalvik, 2007a). Videre, som Mette påpeker, kan øre-merket tid til samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger utgjøre en viktig buffer mot lave forventninger om å mestre arbeidet, og dermed engasjement.

Kommentar

Som det gikk frem i del 2 i dette empirikapitlet forventer spesialpedagogene å bidra til at eleven med spesielle behov opplever mestring og tilhørighet i det ordinære læringsfellesskapet, når det er dette de vurderer er elevens beste. Så langt viser analysen at

lærere har forventninger til den spesialpedagogiske rollen om avlastning for elever med spesielle behov. Spriket mellom lærernes forventninger til den spesialpedagogiske rollen, og deres egne forventninger utfordrer spesialpedagogene i arbeidet. Like fullt opplever spesialpedagogene at mange lærere deler deres verdier om at også elever med spesielle behov og alle elever vinner på inkluderende læringsfellesskap. Og de kan forstå *hvorfor* lærerne ønsker avlastning i den ordinære opplæringen: De blir vitne til at lærerne har for store arbeidsbelastninger med elevgruppen slik den er, også uavhengig av elevene med spesielle behov. Heller ikke har lærerne den spesialpedagogiske kompetansen som er nødvendig i arbeidet med disse elevene. På bakgrunn av Mertons teori (1957) vil spesialpedagogenes forståelse for lærerne og deres arbeidssituasjon være betydningsfull for dem. Rolleteorien sier at når forventningene fra de ulike medlemmene i rollesettet identifiseres, og de sosiale mekanismene som skaper motsetningene settes ord på og forstås, da blir de også lettere å leve med.

Hvis spesialpedagogene har en opplevelse av samsvar mellom egne verdier og lærernes verdier, og de i tillegg har forståelse for de motsetningsfylte forventningene som lærerne representerer, kan de etablere en opplevelse av å befinne seg i det som Rosenberg (1977, 1979) beskriver som et *konsonant* miljø, dvs. et miljø der de opplever samhörighet og fellesskap med lærerne. I lys av Rosenbergs teori vil spesialpedagogene i tilfelle oppleve økt entusiasme og utholdenhet i arbeidet.

Økt fokus på elevenes fagkunnskaper

Spesialpedagogene i dette utvalget erfarer at innføringen av den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (L06), har ført til endringer i de forventningene som lærere og rektorer har til deres rolle og praksis. Allerede under intervjuene oppdaget jeg at spesialpedagogene formidlet en opplevelse av økt fokus på kunnskapsformidling, kunnskapstester og resultatmålinger i skolen, med ulike konsekvenser dette har for arbeidet deres. Samtidig som dette tidlig trådte frem som et klart funn, var det utfordrende å skulle sortere sitater og forstå det som spesialpedagogene formidlet. Utsagnene fremsto spontane og tidvis løsrevet fra en sammenheng, eller de var korte og upresise, samtidig som det var opplagt at de inneholdt mye informasjon. Etter tilstrekkelige gjennomganger, trådte likevel spesialpedagogenes budskap tydelig frem:

Politikerne er veldig opptatt av at nå skal vi lære, de er opptatt av kartlegging, og de ser til andre land og det har jo med PISA, vi måler oss, og vi er for dårlige. [...] Vi som jobber i skolen har blitt mer på fag, vi vil lære og lære. Vi har slutta med det der å bare prate og prate, og ha kosekroken. Nå handler det om at vi er her faktisk for å lære, og når er det vi lærer best. (Irene)

Vi skal høye kunnskapsnivået i Norge, men vi skal ikke ha ressurser til spesialundervisning... Vi skal ikke bruke penger på unger som kan for dårlig norsk. Hvordan skal vi høye kunnskapsnivået blant dem da, hvis de ikke klarer å formidle seg på norsk? Vi har de ungene vi har! (Vigdis)

"Hadde bare norske lærere hatt et år lenger på lærerskolen, mer utdanning, da hadde alt blitt bedre, da hadde vi gjort det så mye bedre på PISA-undersøkelsene!". Men det er jo ikke der utfordringene ligger, jeg har jo aldri følt at jeg har hatt for lite FAG i det jeg har holdt på med. (Olga)

Alle tre utsagnene ovenfor viser til at de som jobber i skolen fanger opp nye signaler for skolens innhold, med klare mål om at elevenes kunnskapsnivå skal heves. I det første utsagnet forklarer Irene at hun mener det økte fokuset på kunnskapsformidling i skolen har bakgrunn i internasjonale kunnskapstester, der Norge kommer dårlig ut sammenlignet med andre land. Irene erfarer en endring i skolens innhold, fra en mer ensidig sosial-pedagogisk vektlegging, til en mer læringsorientert vektlegging i dag. Hun gir ikke inntrykk av at hun synes at denne endringen av skolens innhold er negativ i seg selv. Hun underbygger bare det faktum at fokuset på skolen som en arena for læring er betydelig skjerpet. Irene refererer på denne måten at skolen er en arena som har læring av fag som hovedanliggende. Slik underbygger hun at det heller ikke gir noen mening ensidig å vektlegge et sosialt og emosjonelt innhold. Tvert i mot er det gjennom læring av fagene at de meningsfulle sosiale og emosjonelle prosessene foregår. Som nevnt i studiens Kapittel 2 viser forskning at skoler som lykkes med å sørge for at elever mestrer i de faglige aktivitetene, samtidig også lykkes bedre med sosial og kulturell inkludering (Nes et al. 2004b).

I det andre utsagnet ovenfor uttrykker Vigdis en bekymring knyttet til at det økte fokuset på å heve kunnskapsnivået blant elevene fører til at elever med spesielle behov og deres opplæringstilbud blir en nedprioritert del av skolens virksomhet. Hennes erfaring er at ressursene som trengs for å følge opp denne elevgruppen ikke er der. For henne utgjør dette et signal fra nasjonalt hold om at satsning på å ivareta hele elevmangfoldet tones ned, mens satsningen på å ivareta de elevene som befinner seg på et visst faglig nivå tones opp. Utsagnet «Vi har de ungene vi har!» illustrerer hvordan hun i en hverdag tett på de faglig svake elevene, opplever et stort sprik mellom idealet om å favne absolutt alle elever i ordinære læringsfelleskap og de realitetene hun er vitne til. Med det tredje utsagnet illustrerer Olga at lærerne, på samme måte som spesialpedagogene, står i sine egne rollesett lik det Merton

(1957) i sin teori påpeker. Fra nasjonalt hold forventes det at lærerne sørger for at elevene presterer godt på kunnskapstestene. Samtidig blir de ikke møtt med forståelse for utfordringene de står ovenfor knyttet til de omfattende hjelpebehovene som mange elever har.

Dermed berører både Irene, Vigdis og Olga med sine utsagn det som i teorigrunnet ble omtalt som komplekse makt- og verdibarrierer i diskursen omkring en inkluderende skole (Hargreaves, 2003; Skogen & Holmberg, 2002; Vislie, 1995). Målet om en skole for alle har bakgrunn i en ideologisk basis av grunnleggende demokratiske verdier som ble vektlagt i samfunnet på 1970-tallet (Dyson & Millward, 1997; Emanuelsson, 1995; Haug, 1995; Pijl & Meijer, 1997; Söder, 1997). Spørsmålet er om disse demokratiske verdiene kan sies å stå like sterkt og selvfølgelig i dag, som de gjorde den gangen. Med en økende internasjonalisering og dertil økte krav til nasjoners kunnskap, effektivitet og konkurransevne, blir skolen i dag medregnet som en viktig (kanskje den viktigste?) bidragsyteren til verdiskapning i det norske samfunnet. Og, som spesialpedagogene i dette utvalget erfarer, kan satsningen på en kunnskapseffektiv skole føre til mindre fokus på andre viktige satsningsområder.

Vigdis utdyper denne erfarte utviklingen, og hvordan hun opplever at dette påvirker lærerne:

Oppstarten på kunnskapsløftet, og det med at alle skulle ha tilpasset opplæring, de flinke elevene skal ha utfordringer, vi skal øke kunnskapsnivået; det har en betydning for noen lærere. For noen lærere har tatt dette veldig inn over seg. Og de er kjempedyktig på å lage massevis av planer og forskjellige planer for et trinn, og er veldig opptatt av å undervise...det finnes lærere som tenker at lærerrollen er å undervise; legge planer og undervise. Og hvis de planene blir forstyrret av ett eller annet (elever med spesielle behov), så vet jeg ikke om de ønsker å takle det. (Vigdis)

Vigdis er ansatt i administrativ stilling og samarbeider med lærere som har elever med spesielle behov i sin klasse. Gjennom dette samarbeidet erfarer hun at lærere, gjennom det økte fokuset på at de skal heve kunnskapsnivået blant elevene, *legitimerer* at de ikke ønsker at elever med spesielle behov tar del i den ordinære opplæringen. Vigdis sin uttalelse gir inntrykk av at denne ansvarsfraskrivelsen skyldes at lærerne forplikter seg på føringer om kunnskapsløft, mer enn på føringene om inkluderende opplæring. Som nevnt i Kapittel 2 gir Kunnskapsløftet (L06) motstridende signaler til lærerne om *hva* elevene skal lære. På den ene siden er lærerne i stor grad fri-satt fra et felles nasjonalt læringsinnhold (Bachmann & Haug, 2006). Slik skulle det ligge til rette for mer individuell tilpasning til både faglig sterke og svake elever. På den andre siden står altså lærerne ovenfor krav om å høyne elevens kunnskapsnivå. Spørsmålet er om de nasjonale og internasjonale kunnskapstestene utgjør den

”egentlige læreplanen” som lærerne opplever seg tvunget til å innrette arbeidet sitt etter, slik flere uttrykker bekymring for (Bjørnsrud, 2004; Dalin, 2002; Hargreaves, 2003).

I denne sammenhengen er det interessant også hvordan det som tallfestes og måles kan få høyere status enn det som ikke lar seg fange opp kvantitativt. I Kapittel 2 ble det gjort rede for inkludering som et prosess-begrep, der det nettopp vises til at fenomener som likeverd og deltakelse verken er statiske, objektive eller målbare fenomener (Ainscow, 1999; Blichfeldt, 2003; Håstein & Werner, 2004; Emanuelsson, 1995; Nordahl & Overland, 1998; Udvari-Solner & Thousand, 1995). Jo mer lærere opplever at resultater på kunnskapstester vektlegges, både i samfunnet generelt, i politikken, media, kommunen, av rektor og blant foreldre, jo større er sjansen for at de vil foreta prioriteringer for opplæringen som kan gi best mulig testresultater. Hvis dette er tilfelle, kan elever som ikke har forutsetninger for å prestere godt på testene oppleves som en belastning og et hinder for å lykkes, og de ønskes ut av opplæringsfellesskapet (Bjørnsrud, 2004; Dalin, 2002; Hargreaves, 2003).

Vigdis utdyper denne utstøtingsmekanismen ved å vise til erfaringer hun har gjort seg i arbeidet både med elever med atferdsvansker og elever med lærevansker:

Det er nesten sånn at jeg noen ganger tanker at lærerne krisemaksimerer og bruker ungene i det arbeidet... plutselig sendes barn på kontoret, og vises bort fra undervisning, ja... og da er det atferd som er problemet! Det er ikke lærevansker! Det er det aldri noe snakk om. [...] Eleven med lærevansker kan sitte og ikke forstå, og han aksepterer det, han begynner ikke å lage noe krøll. Men hvis læreren må inn å korrigere, da får jo læreren en annen rolle i klasserommet. Så det hører med til bildet det også, at denne eleven kan sitte og vente, eller sitte rolig og høre på undervisning han ikke forstår noe av...(Vigdis)

Umiddelbart samsvarer utsagnet til Vigdis med forskning som viser til at elever med atferdsproblemer utgjør en av de største utfordringene i et inkluderingsperspektiv (Idås & Våpenstad, 1998; Sørli & Nordahl, 1998). Det vises til at gruppen barn som kategoriseres og diagnostiseres til å ha atferdsproblemer er uforholdsmessig høy, og at det gir grunn for å stille spørsmålsteget ved om problemet har sin årsak i skolen mer enn elevene. Med sitt utsagn utdyper Vigdis bildet av utstøting. Hennes erfaring er at det er greit for lærere at elever som ikke forstyrrer undervisningen er til stede, mens de ønsker at elever som forstyrrer tas ut. Når det gjelder eleven med lærevansker er imidlertid denne eleven fysisk til stede innenfor den ordinære rammen, men *like lite* deltakende i de sosiale og faglige prosessene som om han var plassert utenfor. Dermed viser altså Vigdis muligens til en mer skjult utstøtingsmekanisme i skolen. I fremtiden kan det være interessant å undersøke nærmere den gruppen av elever som

”er innenfor, men utenfor”. Læreres holdninger til reell innlemming av elever med spesielle behov i ordinære læringsfellesskap kommer ikke nødvendigvis an på om elevene har en læringshemmende atferd eller ikke. Det kan like gjerne være *elevens forutsetninger for å delta i undervisning på et tilstrekkelig høyt kunnskapsnivå*, som er av betydning.

Spesialpedagogene i dette utvalget reflekterer med sine utsagn over grunnleggende verdispørsmål om hvilken skole vi ønsker oss. *Hva og hvem* skal regnes som verdiskapning i samfunn og skole? Økonomisk vekst og faglig sterke elever på den ene siden, eller berikelse i mangfold og *alle* elever på den andre? Vigdis løfter da også frem dilemmaet: Er det mulig å skille de to? Elevmangfoldet er realiteten:

Hvis man tenker at kunnskapsnivået i Norge skal heves, ved at de dyktigste elevene, altså de som er flinke på skolen, skal bli enda dyktigere... da vet jeg ikke hvilken galei vi er ute på altså... Hvis vi ikke skal sørge for at vi har med oss både de som er svakest, men også de som er NEST svakest, og høyne deres nivå, så vet jeg ikke om summen blir så mye bedre. Derfor synes jeg det blir så forfeilet, altså det blir feil!(Vigdis)

I sin posisjon som spesialpedagog med ansvar for elever med spesielle behov, erfarer Vigdis at lærere føler seg presset til å legge undervisningen på et høyere faglig nivå, slik at elevene oppnår bedre faglige resultater, og dermed bidrar til at klassen/skolen kommer godt ut på resultatmålingene. Hun er dermed redd for at faglig svake elever faller utenfor og at læringsutbyttet *samlet sett* derfor ikke blir noe bedre. I verste fall, mener hun, kan dette resultere i et gjennomsnittlig lavere kunnskapsnivå på landsbasis. Spesialpedagogene i dette utvalget formidler på denne måten som en rød tråd hvordan de helt konkret og i praksis erfarer at satsning på kunnskapsformidling i skolen ikke kan forstås isolert, eller som kvalitativt forskjellig fra andre satsningsområder. Områder de nå erfarer at det satses mindre på utgjør etter deres vurderinger viktige *betingelser for læring*. De er overbevist om at eneste mulige strategi for å øke det samlede gjennomsnittlige kunnskapsnivået for alle elever er å sørge for en opplæring som imøtekommer hele spredningen i elevenes behov og læreforutsetninger.

Kommentar

Spesialpedagogene formidler at lærere ønsker avlastning i den ordinære opplæringen for elever med spesielle behov, og at dette har bakgrunn i store arbeidsbelastninger. I tillegg erfarer spesialpedagogene at lærernes forventninger varierer med deres ulike personlighet, ambisjoner og holdninger. Noen lærere deler deres tro på at alle elever vinner på å ta del i et

mangfoldig læringsfellesskap. Andre lærere gjør det ikke, og mener at elever med spesielle behov bør få sin opplæring i spesialskoler. Hvis det er slik at lærere forpliktes på mål om at elevene skal oppnå bedre resultater på kunnskapstestene, vil dette naturlig nok føre til at mange av dem prioriterer dette. I lys av Mertons rolleteori (1957) kan en slik prioritering gi økt anerkjennelse hos andre medlemmer i deres rollesett. Dermed kan læreres motivasjon for å innlemme elever med spesielle behov i det ordinære tilbudet svekkes. Problemet for spesialpedagogene er imidlertid at de blir stående alene med ambisjonene om å innlemme elever med spesielle behov i det ordinære tilbudet. Faren er da likevel stor for at de opplever å befinne seg i et dissonant miljø, slik Rosenberg (1977, 1979) beskriver fenomenet i sin teori. Dette vil utsette spesialpedagogene for emosjonelle belastninger i form av ubehag og stress.

Det faktum at menneskene i sosiale systemer er forskjellige kommer vi aldri bort fra. I del 2 i dette empirikapitlet gikk det frem at spesialpedagogene etterlyser faste organisatoriske strukturer der lærer og spesialpedagog deler ansvaret for en fast elevgruppe på permanent basis. I dette avsnittet underbygges dette funnet. Spesielt interessant trer det frem at spesialpedagogene formidler at bedre rammer for samarbeid kan utgjøre en buffer mot de naturlige forskjellene i holdninger og engasjement mellom de ansatte i skolen. Dette støttes opp av flere fagfolk som etterlyser bedre organisatoriske strukturer for ansatte i skolen, som gir tid og rom for samarbeid med mål om bedre tilpasset opplæring og integrert spesialundervisning (Håstein & Werner, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Uthus, 2011; Lysberg & Uthus, 2004). Når det gjelder kontekstuelle betingelser viser både teori og forskning at dette har betydning for mestringserfaringer, og dermed for mestringsforventning (Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Brownell & Pajares, 1996; Gist & Mitchell, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b; Wood & Bandura, 1989). Dermed underbygges at kontekstuelle betingelser har betydning for mestringsforventningene til spesialpedagogene som er representert i denne studien.

Spesialpedagogene er avhengig av et samarbeid med lærerne for å kunne innfri egen sterkt verdiforankrede forventning om å praktisere det de mener blir best for elevene med spesielle behov. I følge Wigfield og Eccles (1992) er det av spesielt stor betydning å lykkes når oppgaven vi står ovenfor er basert på indre verdier. Også Mertons rolleteori (1957) belyser at det er ekstra belastende når medlemmer i rollesettet har forventninger til oss som truer våre egne personlige standarder for utøvelsen av den rollen vi innehar. Et sentralt spørsmål for den videre analysen vil være hvordan det blir for spesialpedagogene at lærere ønsker at elever

med spesielle behov skal tas ut av det ordinære tilbudet? Hvilke konsekvenser har det for deres trivsel og motivasjon hvis lærere prioriterer kunnskapseffektive tiltak for opplæringen, fordi dette gir dem høyere status i deres rollesett? Og hva skjer hvis dette har den konsekvensen at spesialpedagogene ikke får innfridd egne forventninger om å innlemme elevene i den ordinære rammen? Så langt kan det se ut som spesialpedagogene opplever å stå alene om sine verdier ved sin skole. Gjør de det, øker faren for at de befinner seg i det som Rosenberg (1977, 1979) i sin teori beskriver som en dissonant kontekst. Da vil de i tilfelle oppleve emosjonelle belastninger i form av ubehag og stress. Analysen så langt kan også tyde på at spesialpedagogene opplever kognitiv dissonans, slik Festinger (1957) forklarer fenomenet i sin teori. Lærernes konfliktfylte forventninger gjør det vanskeligere for spesialpedagogene å praktisere til det beste for elevene med spesielle behov, slik idealet deres er. Spriket mellom idealer og realiteter kan over tid føre til et emosjonelt ubehag og stress i arbeidet.

Rektors forventninger

Mertons teori (1957) belyser hvordan vi i en sosial rolle står ovenfor et rollesett, der ulike personer har ulike forventninger til oss. Når det gjelder rektors forventning til den spesialpedagogiske rollen, vil denne som allerede nevnt være påvirket av det rollesettet og de ulike forventningene som rektor selv står ovenfor. Dermed må spesialpedagogenes utsagn som refererer til rektor forstås med bakgrunn i det større bildet av rektors arbeidssituasjon. I sin stilling er rektor forpliktet både på nasjonale og kommunale retningslinjer knyttet til skolens virksomhet i sin helhet. Likeså er det rektor som skal forvalte skolens totale ressurspott. Dette trer tydelig frem i datamaterialet, på den måten at krav som rettes mot rektor får konsekvenser for rektors forventninger til den spesialpedagogiske rollen. Begrensede ressurser og andre prioriteringer fører til at det oppstår et sprik mellom rektors forventninger til spesialpedagogene og spesialpedagogenes egne forventninger.

Begrensede ressurser

Sentralt fremgår at spesialpedagogene oppfatter at rektors forventninger til den spesialpedagogiske rollen har bakgrunn i en generell ressursknapphet i skolen i dag. Siv illustrerer dette når hun forklarer at elever med spesielle behov får tildelt for lite ressurser til spesialundervisning, men at dette ikke er noe rektor kan klandres for:

Ledelsen er klar over det, og rektor har gått og tiggert om å få mer. I fjor klarte han å få litt mer, men i år tror jeg ikke det hjalp. (Siv)

I følge Siv gjør rektor så godt han kan. Utilfredsstillende forhold for elever med spesielle behov trenger altså ikke å skyldes at rektor ikke ønsker å prioritere denne elevgruppen. I teorikapittelet ble det vist til at rektorer i dag står ovenfor et sterkere press enn tidligere, ved at de ved skriftlig avtale er forpliktet til å realisere nasjonale og lokale føringer for skolen (Finstad & Kvåle, 2003). Rektorer er dermed i utgangspunktet like sterkt forpliktet til å arbeide for en inkluderende skole, som for en kunnskapseffektiv skole. Og som utsagnet til Siv illustrerer, erfarer da også spesialpedagoger i dette utvalget at noen rektorer er seg bevisst sin forpliktelse på begge disse områdene.

Siv opplever at rektor forstår at elever har behov som krever skolen for ekstra ressurser og hjelpemidler. Like fullt viser hun til at det ikke følger noen automatikk mellom en slik forståelse hos rektor og at rektor faktisk utviser *vilje* til å prioritere og å fremskaffe disse ressursene og hjelpemidlene:

”Nei, vi har ingenting” (hun slår oppgitt ut med hendene for å vise rektors respons). Jeg blir stum og jeg blir lei meg, jeg pleier jo ikke akkurat å bli så sint heller, men jeg er jo egentlig veldig sint! Oppbrakt! (Siv)

I sin forespørsel til rektor viste Siv til gode erfaringer med de aktuelle lærematerielle da hun arbeidet som spesialpedagog i utlandet. Hun argumenterte med at dette ville være en god investering for spesialundervisningen også ved denne skolen i et langtidsperspektiv. Når intervjuet finner sted er det ca. 10 år siden hun etterspurte læremidlene første gang. Hun har ennå ikke fått dem, og forklarer at svaret hun stadig får fra rektor er at det ikke finnes midler å kjøpe for.

Hvordan blir det for rektor å stå økonomisk ansvarlig for skolens drift når kommuneøkonomien er trang og bevilgningene til skolen skjæres ned? Siv reiser med sitt utsagn dette spørsmålet. Er det mulig for rektor å mestre balansen mellom å prioritere tiltak ment å fremme likeverd og deltakelse for absolutt alle elever på den ene siden, og tiltak som har til hensikt å oppnå økt effektivitet og kunnskapsutbytte på den andre? Flere av spesialpedagogene i utvalget utdyper hvordan begrensede rammefaktorer er med og påvirker måten rektor forholder seg til spesialundervisningen på:

Nå har vi blitt en byrde på en måte. Det blir liksom vi som maser... disse lærerne får det ikke til i klassen, nå må de få det til, nå som de har fått så mye! ... Jeg føler at.. etter hvert, alt skal være så effektivt, det skal reduseres i alle ender. [...] Rektor brenner jo veldig for det at vi skal lage noen grupper i norsk og matematikk, og at vi kanskje begynner å samle elevene. Før har vi jo tenkt hver enkelt elev, hver enkelt elev sine behov. Men så vil han at vi tenker mer FAG. Og sånn blir det tror jeg, for de ressursene vi har står ikke i forhold til de som trenger hjelp. (Mette)

Jeg blir redd; «Gurimalla! Tenk hvis elevene bare kommer, uten at vi har kapasitet, at ikke vi får midler til det!». For det er jo rektor opptatt av, det er jo selvfølgelig penger. (Olga)

De følger egentlig klassens ukeplan, og så tilpasser læreren og jeg det sånn som vi kan. [...] Men da sier rektor at da er det ikke spesialundervisning; når de følger klassens ukeplan. (Karin)

I det første utsagnet beskriver Mette at rektor synes at både elevene med spesielle behov og hun selv i rollen som spesialpedagog er en byrde og ressurs-tyver. Hennes opplevelse er at rektor forholder seg til elever med spesiell behov som en negativt ladet utfordring. Forventningene fra rektor er at hun som spesialpedagog skal tenke mindre på hver enkelt elev og hva som er denne elevens *individuelle* behov, og tenke mer på hvordan eleven kan passe inn i *grupper* med andre elever som har de samme faglige utfordringene. Utsagnet illustrerer dermed at spesialpedagogene har forventninger om å oppnå optimal opplæring for elever med spesielle behov. Disse forventningene blir stående i kontrast til det de oppfatter rektors forventninger, om må bruke mindre ressurser på spesialundervisning. Spesialpedagogenes inntrykk er at rektors forventninger til dem egentlig ikke angår opplæringstilbudet til disse elevene, men derimot ressursene i seg selv.

Flere av de andre spesialpedagogene i utvalget har utsagn som underbygger den opplevde kontrasten mellom egne ambisiøse forventninger på vegne av elevene, og rektors forventninger som har til hensikt å bruke mindre ressurser. Olga forteller i det andre utsagnet ovenfor at det segregerte gruppetilbudet hun har bygd opp ved sin skole er besluttet å være kommuneomfattende. Hun frykter at denne utvidelsen vil føre til at flere elever tas opp i gruppa, uten at rektor følger opp med økte økonomiske bevilgninger. Mens hun oppfatter at rektor er opptatt av penger, er hun selv opptatt av elevenes beste. I det tredje utsagnet beretter Karin at hun ønsker å integrere spesialundervisningen i det ordinære tilbudet for å sikre eleven en optimal deltakelse der. Dette blir imidlertid ikke akseptert av rektor til å være spesialundervisning. Hans definisjon av spesialundervisning er at den skal inneholde noe helt *annet* enn klassens plan. Dette kan tolkes som en avgrensning av retten til spesialundervisning, til å gjelde for elever som ikke på noe område har forutsetning for å ta del i den ordinære opplæringsplanen. En nærliggende forklaring på rektors definisjon av

spesialundervisning er at ressursbruken til spesialundervisning på denne måten kan reduseres betraktelig. I denne sammenhengen er det interessant at Mette i utsagnet ovenfor ikke skiller mellom elevens opplevelse og sin egen. Når rektor ikke er opptatt av eleven med spesielle behov, er han samtidig ikke opptatt av henne heller. Hennes opplevelse er at både eleven og hun blir en byrde for rektor. Når rektor derimot er opptatt av eleven med spesielle behov, kjenner hun det som at han er opptatt av, og støtter henne som spesialpedagog også.

Kommentar

Spesialpedagogene i dette utvalget rapporterer en generell ressursknapphet i skolen i dag. Dette får konsekvenser for rektors forventinger til spesialpedagogene om å praktisere med færre ressurser tildelt til spesialundervisningen. På dette grunnlaget gjenspeiles en lenge uttrykt bekymring for utviklingen i skolen (Haug, 1995): Retten til en forsvarlig opplæring for alle elever, kan i realiteten utspille seg som en kamp om ressurser mellom ulike grupper. Rektor sitter med et overordnet ansvar for alle skolens elever. Lærere har ansvar for større grupper elever. Spesialpedagogene er de som har ansvar for færrest elever. Derfor er det lett å tenke seg at både rektorer og lærere har nøyaktig samme opplevelse som spesialpedagogene, av at ressursmangelen rammer opplæringstilbudene til enkeltelever. Rektorer og lærere er imidlertid tvunget til å fordele ressursene til det beste for alle eller flere elever. De kan dermed oppfatte spesialpedagogenes ønsker for færre elever med spesielle behov som urimelige.

Det vil alltid, slik det ble påpekt i studiens teorikapittel, være en nærmest umulig utfordring i all pedagogisk virksomhet å samle mangfoldet av elever i ett og samme læringsfellesskap, og samtidig skulle oppnå en optimal individualisering av opplæringen for den enkelte elev. Ideelt sett får kanskje aldri lærerne og spesialpedagogene tilstrekkelige ressurser til å håndtere denne utfordringen så godt som de selv ønsker. Kampen om ressursene er opplagt, og rektorer gjør så godt de kan. Dette *forstår* spesialpedagogene. Som nevnt i forrige avsnitt påpeker Merton (1957) at *innsikt* i de sosiale mekanismene som skaper motsetninger i forventningene vil hjelpe spesialpedagogene å tåle disse. Slik trer frem at spesialpedagogene opparbeider seg en buffer for bedre å tåle de motsetningsfylte forventningene i sitt eget rollesett. Innsikten i seg selv; fokuset på at realitetene er som de er, gjør det lettere for dem å *akseptere* nettopp realitetene. Samtidig har spesialpedagogenes tålegrense for realitetene mest sannsynlig en grense. Hvis det er slik at ressursene til skolens spesialpedagogiske virksomhet skjæres ned til et minimum vil spesialpedagogenes utfordres på å få realisert egne forventninger om å yte det beste for

elever med spesielle behov. Som det gikk frem allerede i forrige avsnitt belyser både Festingers dissonansteori (1957) og Mertons rolleteori (1957) at avstanden mellom idealer og realiteter kan skape et stort ubehag og stress i spesialpedagogenes arbeid.

Andre prioriteringer

Spesialpedagogene i dette utvalget formidler at rektorenes forventninger ikke bare kan forstås i lys de økonomiske forpliktelsene de står ovenfor. Spesialpedagogene erfarer at også rektorer, i likhet med lærere, representerer ulike verdier og at disse verdiene ligger til grunn for de beslutningene som tas når det gjelder skolens spesialpedagogiske virksomhet.

Mette og Anna forklarer begge hvordan de opplever at rektors holdninger til elever med spesielle behov kommer an på personlige verdier og menneskesyn:

Vi har skiftet rektor. Og jeg synes jo kanskje den rektoren vi hadde før var... hadde mer forståelse for barn med spesielle behov ...jeg tror det egentlig går veldig på livssyn jeg, og hvilken grunnholdning en har til mennesket. (Mette)

Rektor har jo også sagt det til meg, for eksempel at den ene av elevene som har et syndrom vil havne i vernet bolig, og vil koste millioner uansett ... jeg føler at denne eleven ikke er like mye verdt som en som har lese- og skrivevansker og som vil klare seg bra... altså er du med på tankegangen? (Anna)

Mettes erfaring er at rektorene hun har samarbeidet med har hatt ulike holdninger til elevene med spesielle behov. Som det ble påpekt i Kapittel 2 kommer ikke realiseringen av inkludering ensidig an på læreres og spesialpedagogers praktiske kompetanse og vilje til endring. Kanskje like viktig er det at de ansatte ved den enkelte skole representerer de samme verdiene som ligger til grunn for ideologien om en inkluderende skole (Arneberg, 2000; Ainscow, 1995, 1999; Booth et al., 2001; Fullan, 1992; Nes & Strømstad, 2002; Nordahl & Overland, 1997). Hvis elever med spesielle behov skal ta del i ordinære læringsfelleskap må både rektorer, lærere og spesialpedagoger være positive innstilt til og ha tro på dette. I det andre utsagnet beskriver Anna hvordan hun opplever det når rektor gir uttrykk for motstridende verdier. Hennes inntrykk er at rektor ikke vurderer at skolens drift av spesialundervisningen trenger å ledes av noen med spesialpedagogisk fagkompetanse. Hun tegner et ”worst-case-scenario”, som oppstår når rektor verken har verdiene, utdanningen eller engasjementet: Rektors engasjement for elever med spesielle behov synker proporsjonalt med hvor omfattende behovene til elevene er. Jo mindre eleven kan regnes som bidragsyter for samfunnet i fremtiden, jo mindre er rektor villig til å prioritere eleven i form av spesialpedagogiske ressurser.

Anna forteller at hun har ansvaret for en elev som hun mener vil ha godt utbytte av et segregert opplæringstilbud. Rektor er enig, men i følge henne med helt andre motiver enn å finne den beste løsningen for elevene. Hun oppfatter at rektor ønsker å bruke minst mulig ressurser på eleven med spesielle behov. Anna reflekterer over hvorfor hun tror at rektor personlig fint kan leve med sine prioriteringer, til tross for at han forstår at situasjonen ikke er tilfredsstillende for disse elevene:

Kanskje det går litt prestisje i det, kanskje han tenker at «spesialpedagogen får ting til med lite ressurser, og foreldrene krever jo ikke mer. Foreldrene er jo ikke ressurssterke nok til det. «Ting fungerer greit, nei de kommer aldri til å saksøke meg, det kommer aldri til å bli rettssak, jeg kan da bruke ressursene til andre ting, for å lykkes mer». [...] Fra rektor blir det liksom; «Det er ikke optimalt, men det er bra NOK» hele veien. «Det er bra nok!». Jeg får hele tiden høre; «Du må ikke stille så store krav til deg selv, du må ikke... det de får er bra NOK. Men jeg synes ikke det de får er bra nok! (Anna)

Anna sitt inntrykk er at rektor er mest opptatt av om han *personlig* slipper å stå til rette for at tilbudet til eleven med spesielle behov ikke er godt nok. Hun tror at grunnen til at rektor ikke prioriterer spesialundervisningen, er at han vil frigjøre ressurser til andre formål som han oppfatter at han selv eller andre vurderer som viktigere og dermed gir høyere status. Anna savner at rektor støtter opp om hennes rettferdighetsideal. For Anna er det en selvfølge at også elever med spesielle behov, som alle andre elever, har rett til å utvikle seg og lære ut fra *sine* læreforutsetninger og behov. Mens hun selv har et sterkt ønske og behov for å yte det optimale for elevene hun er ansvarlig for, pålegger nærmest rektor henne å justere ned forventningene sine på vegne av disse elevene.

Siv formidler at hun kan akseptere at rektor må foreta prioriteringer på tvers av det hun mener er riktig for elevene med spesielle behov, når dette begrunnes i knappe ressursrammer. Men når det blir klart for henne at rektor nedprioriterer denne elevgruppen fordi satsning på andre områder gir høyere status utad, får hun imidlertid større problemer med å forholde seg til rektor:

Vi var IKT skole og alle ressursene måtte gå til PCer. Skjønner du?! Og den gangen visste jeg ikke at rektor hadde et år spesped-utdanning, det fikk jeg først vite ett år etterpå. Da ble jeg enda mer fortvilet ... Og han visste at det kom to jenter som fungerte på et HELT annet nivå enn en første klasse. Da måtte han jo forstå at vi trengte noe da; spesielle hjelpemidler til dem! ... Men det var ikke penger, det var bestilt PCer og vi skal jo være de beste i verden på PCer. (Siv)

Mens rektor ikke finner ressurser til viktige hjelpemidler til elever med spesielle behov, finner han i følge Siv ressurser til skolens satsning på IKT som opplæringsområde. Hun opplever at rektor gjennom denne satsningen ønsker å reklamere for skolen utad. IKT er et verdensomspennende satsningsområde. Å lykkes på dette området gir rektor status og godt omdømme. For Siv blir det vanskelig å akseptere at rektor kjemper for å få tildelt flere spesialpedagogiske timerressurser på kommunenivå, men at han ikke er villig til å omdisponere skolens egne ressurser og prioritere et minimum av disse til spesialpedagogiske formål. Et spørsmål så langt er om spesialpedagogenes erfaringer bygger opp om endringer i rektors arbeid som følge av innføringen av målstyringsmodellen i skolen (Finstad & Kvåle, 2003): Er det slik at jo mer rektor er forpliktet på økonomi og de faglige prestasjonene til elevene ved skolen, jo mindre viktig del av skolens virksomhet oppfattes spesialundervisningen å være?

Kommentar

I dette avsnittet går det frem at spesialpedagogene mistenker at noen rektorer prioriterer å bruke ressurser på områder som gir dem anerkjennelse fra andre med høyere status og makt enn de selv. Spesialpedagogene *forklarer* rektors prioriteringer med bakgrunn i samfunnsutviklingen generelt. De registrerer at andre verdier enn de som ligger til grunn for målet om en inkluderende skole vinner terreng. Dette er en bekymring som lenge har vært uttrykt i fagfeltet (Hargreaves, 2003; Skogen & Holmberg, 2002; Vislie, 1995). Belastningene ser ut til å være størst for spesialpedagogene når de oppfatter at rektors forventninger til dem representerer motstridende verdier og hindrer dem i å praktisere i tråd med egne verdier. På bakgrunn av Rosenbergs teori (1977, 1979) kan dette føre til at spesialpedagogene opplever å skille seg ut og stå alene om sine verdier i arbeidet, med fare for emosjonelle belastninger i form av ubehag og stress.

Sett fra spesialpedagogenes ståsted kan det virke som om det i skolen i dag råder en generell oppfatning om at mål om et inkluderende læringsfellesskap utgjør en motsetning til, eller en trussel for mål om optimalt kunnskapsutbytte blant elevene. Dette er i strid med en stadig økende forskningsbasert viten om hvordan barn best lærer. I sosiokulturelle læringsteori vektlegges nettopp at optimal kunnskapsutvikling skjer som en prosess i grupper (Dysthe, 2001). Kunnskap blir m.a.o. konstruert i samarbeid med andre, ikke som en individuell prosess alene. På dette grunnlaget støtter spesialpedagogene opp om en lenge uttrykt bekymring for at den økende prestasjonsorienteringen i skolen fører til at man mister det

sosiokulturelle perspektivet på læring av syne (E.M. Skaalvik, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2006). Problemet da, som spesialpedagogene i dette utvalget formidler, er ikke bare at elever med spesielle behov får svekket sine opplæringstilbud, og dermed muligheter for utvikling og læring. Hvis det ikke satses på å etablere læringsmiljø som rommer absolutt alle elever, kan det gjennomsnittlige kunnskapsnivået blant elevene også vise seg å bli lavere.

Foreldrenes ønsker for sine barn

Analysen så langt viser at betingelsene ikke er optimale for at spesialpedagogene skal lykkes og mestre en praksis som balanserer vektlegging av hensynet til elevene på den ene siden og elevenes behov for å ta del i fellesskapet på den andre. Konfliktfylte rolleforventninger viser seg å utfordre spesialpedagogene på å få praktisert til det beste for elever med spesielle behov.

Datamaterialet har gjennomgående utsagn som viser at spesialpedagogene er bekymret for elever med spesielle behov, deres trivsel, læring og utvikling. I samarbeidet med foreldrene blir disse bekymringene enda tydeligere for spesialpedagogene. Avstanden mellom foreldrenes ønsker om optimale lærings- og utviklingsbetingelser for sine barn, og realitetene er store:

Foreldrene har lagt ned utrolig mye tid og penger, med å investere i fritida til ungen, at han skal være sammen med de i klassen. Det er bowling og det er svømming og det ene med det andre. Og det er pizzaselskap og det er båtturer, og i helger og alt; de legger ned UTROLIG mye arbeid. Men så, som foreldrene sier; ofte så føler de at enkelte unger bare er med for sin egen del. En del unger føler nok ansvar også, men det er uansett forferdelig sårt. Jeg ser når eleven spør om å få være med på ting og han får avslag, så er det sårt å se... (Mette)

Mette beskriver i dette utsagnet en situasjon der foreldre til tross for den mest iherdige innsatsen ikke oppnår at eleven med spesielle behov blir regnet med på lik linje av de andre elevene. Som det gikk frem tidligere i analysen erfarer spesialpedagogene hvordan mange foreldre gradvis erkjenner at likeverdig deltakelse i ordinære læringsfellesskap er uoppnåelig for deres barn. Begrensningen ligger i at elevens behov og læreforutsetninger avviker i så stor grad fra de andre elevene at mestring og deltakelse er uoppnåelig. Som er opplagt konsekvens beskriver Mette hvordan innsatsen ender i en form for meningsløs liksomdeltakelse for eleven. Det er interessant at Mette sitt utsagn gir inntrykk av at foreldrenes fortvilelse på vegne av barnet sitt er nært knyttet opp mot en hennes egen fortvilelse både på vegne av barnet og foreldrene.

Spesialpedagogene formidler at foreldrene tross alt står nærmest barnet, både fysisk og emosjonelt. Det som er vondt for dem, skjønner de er *dobbelt så vondt* for foreldrene:

Hvert barn et livsprosjekt for foreldrene. [...] En ting er å håndtere ungene, så er det også noe å håndtere disse foreldrenes følelser! Det er masse mailer og telefoner ... det er en kjempeutfordring! (Olga)

I tillegg til de belastningene som spesialpedagogene selv opplever med ikke å praktisere til det beste for elevene, blir foreldrenes bekymringer en ekstra belastning for dem. Igjen illustreres den sterke indre verdimeslige betoningen som spesialpedagogenes baserer arbeidet på, slik det tidligere er belyst ved hjelp av Wigfield og Eccles teori (1992). Hvis arbeidet hadde hatt nytteverdi for spesialpedagogene, der de for eksempel kun hadde fokus på å utføre arbeidet for å tjene penger, eller som ledd i en personlig karrierestige, ville ikke foreldrenes følelser ha samme innvirkning på dem. Som Olga beskriver er foreldrenes følelser en kjempestor utfordring for henne. Utfordringen ligger i at hun kjenner seg forpliktet på å sørge for at disse følelsene skal være av så positiv valør som mulig. Når barnet har det bra, har foreldrene det bra også. Og da har spesialpedagogene det bra. Når dette ikke skjer, blir belastningene på spesialpedagogene store. Wigfield og Eccles teori beskriver at arbeid som er basert på personlige eller indre verdier er nært knyttet opp mot vår selvoppfatning. Når spesialpedagogene ikke får praktisert i tråd med sine indre verdier, vil deres selvfølelse være truet. Over tid vil dette være en svært utfordrende situasjon å stå i.

Spesialpedagogenes opplevelse av å stå alene om ansvaret for elevene med spesielle behov, forsterker opplevelsen av forpliktelse ovenfor foreldrene:

Jeg prøver å si til foreldrene, ja, nå har jeg jo fått beskjed av rektor at jeg ikke har lov å sitte og si sånn, som jeg har sagt, men jeg har oppfordret foreldrene til å følge med på vedtak, følge med at ting blir overholdt, lese grundig, følge opp, spørre administrasjonen etter dokumentasjon; «Hva får barnet mitt?», «Hvorfor får ikke barnet mitt det og det og det?». Men jeg jobber jo kanskje ikke med de mest ressurssterke foreldrene heller, som har kapasitet til å ta fighten. (Anna)

I dette utsagnet formidler Anna hvordan hun helt bokstavelig opplever å måtte ta på seg rollen som både barnets og foreldrenes talerør. Når rektor, slik det gikk frem i forrige avsnitt, nedprioriterer opplæringstilbudet for eleven med spesielle behov, og spesialpedagogen vet at dette ikke er i samsvar med elevens juridiske rettigheter, opplever hun det som sin plikt å orientere foreldrene om dette. Rektor sier at hun ikke får lov og hun gjør det likevel. Med utsagnet illustrerer Anna formidler på denne måten helt bokstavelig at hennes forpliktelse

ovenfor eleven og foreldrene er sterkere enn forpliktelsen ovenfor rektor.

Videre formidler spesialpedagogene at forventninger fra foreldre også innebærer å hjelpe foreldrene å se *hva* som blir best for deres barn:

Jeg opplever at foreldre har veldig sånn fokus på normalisering, og at «MIN unge skal gjøre det samme som alle de andre, og at spesialscole er «fy-fy», litt sånn. Og det er klart at det er naturlig at foreldre har den holdningen de første årene, men når eleven begynner å komme på 5. og 6. trinn, og de ser at eleven begynner å trekke ned til andre trinn. Og eleven gleder seg til å gå på SFO, sjøl om hun er på 6.trinn; fordi hun vil leke, hun er ikke ferdig med den lekperioden, så innser jo også foreldrene til slutt at de må søke SFO igjen. De innser jo at det er bra for henne! Og at det er flott at hun har fått ei venninne på andre trinn! Og at det ikke er noe problem at hun blir med. 2 trinn på utedagen som de har hver uke. Hun har jo behov for å komme ut og røre seg og gå på ski! Og det er ikke noe problem å få foreldrene med på det, at hun skal delta sammen med 2. trinn. Men det er klart at jeg må jo begrunne det og... jeg må ha en fornuftig begrunnelse for det, og jeg må alltid informere foreldrene om det. Og de må jo være enig i det, at det skal gjøres. (Liv)

I dette utsagnet illustrerer Liv gjennom sine erfaringer med foreldresamarbeid hvordan det ikke alltid er så lett som forelder å se hva som er best for eget barn. Foreldrene vil alltid ha et håp og en forventning om at eget barn skal være friskt og utvikle seg og lære, slik som andre barn på samme alder gjør. Når barn blir født med sykdom eller funksjonssvikt, eller rammes av dette i oppveksten, utgjør dette ofte en livslang sorg for foreldre. Det kan være vanskelig å akseptere situasjonen, både for barnet selv og foreldrene. Dette *vet* spesialpedagogene, og dette forsøker de, så skånsomt som mulig å hjelpe foreldrene med å håndtere. Spesialpedagogene vet også at foreldrenes sorg eller bekymring for eget barn ikke gir barnet god utviklingsstøtte. Jo mer aksept foreldrene klarer å oppnå ovenfor barnets situasjon, jo mer mulighet har barnet for å utvikle seg og lære. På denne måten trer foreldresamarbeid frem som en bevisst og profesjonell kunnskap hos spesialpedagogene. De vet at foreldre skal kunne forvente dette av dem, også når foreldrene selv ikke vet at de kan forvente det. Med indre verdier om elevenes beste som drivkraft i arbeidet, er det en selvfølge for spesialpedagogene å arbeide på denne måten ovenfor foreldrene.

Videre beskriver spesialpedagogene at mange foreldre ikke har ressurser eller kapasitet til å følge opp barna sine på en tilstrekkelig god måte. Slik blir forventningen fra disse foreldrene at spesialpedagogene skal ta det totale ansvaret for opplæringen for deres barn:

Jeg kan jo ikke oppdra foreldrene! Altså, vi kan gjøre veldig mye med ungene, men det avhenger litt av foreldrene også. Foreldrene har det så travelt, de skal være med på det ene og det andre, både de sjøl og ungene. Så de har ikke tid sammen med sine egne unger nesten. De har ikke tid til å skjønne at det er litt ålreit å ha lekser på 1.trinn. Det er jo så lite lekse de egentlig har. Jeg ser jo mange elever som

kunne klart mer, med fordi foreldrene ikke har ressurser eller tid, så går det ikke. [...] De vil at vi skal gjøre alt. «De skal vel ikke ha lekser i første klasse?! Det hadde de ikke for tre år siden!». Det er bare tull! For det har de hatt alltid. Og «Det er så travelt», og «vi har så mye». Men det er ikke snakk om mye, bare 10 minutter om dagen kanskje! Og hvis de vet hva vi jobber med, så kan de bruke vanlige situasjoner. Men mange leser jo ikke ukeplanen! På foreldremøtet nå så spurte jeg dem; «Har dere vært inne på nettsidene våre, vi har én for norsk og én for matte, har dere vært inne og sett litt på den?». «Å nei, guri....» Det står på ukeplanen, de følger ikke skikkelig med... (Karin)

Karin beskriver her hvordan hun fortviler på elevenes vegne, når manglende oppfølging fra foreldrene hindrer barnet i å utvikle seg optimalt. Igjen beskrives hvordan forventningene som rettes mot spesialpedagogene må forstås i lys av den samtiden vi lever i. Når foreldre strever i sin tidsklemme, og ikke får tilstrekkelig tid til å sette seg inn i, eller følge opp deres barns lekser, blir forventningen indirekte at skolen, lærere og spesialpedagoger må ta dette ansvaret. Dette utgjør i seg selv en belastning for spesialpedagogene. For det første fordi de blir vitne til at barnet har et utviklings- og læringspotensial det ikke får utnyttet. For det andre øker den totale arbeidsbyrden de selv har.

Grete, som jobber ved en skole med et integrert spesialskoletilbud, beskriver hvor tilfredsstillende det er for henne når hun kan tilby foreldrene det hun vurderer er best for deres barn:

Vi har jo foreldre til unger med funksjonshemming som faktisk flytter til skolekretsen vår når ungene skal begynne på skolen, for at de skal få begynne på nærskolen. Og da blir de tatt opp i vanlige klasser, sånn at de begynner i 1. Og det går som regel fint. (Grete)

For Grete er det en stor glede å ta i mot foreldre og barn som flytter til skolekretsen fordi de ønsker at barnet skal ta del i ordinære læringsfellesskap, og så erfare at dette lar seg gjøre pga. den spesielle løsningen akkurat ved deres skole. I empirikapitlets del 2, som omhandler spesialpedagogens forventninger til egen rolle, gikk det frem at spesialpedagogene etterlyser et mer fleksibelt system og et handlingsrom for å kunne vurdere den optimale balansen mellom deltakelse i ordinære læringsfellesskap og segregerte tiltak for den enkelte elev. Her i dette avsnittet trer det frem at de opplever at det er viktig for spesialpedagogene å kunne innfri forventninger fra foreldre om å oppnå nøyaktig den samme optimale balansen for deres barn.

Kommentar

Foreldrene har i følge spesialpedagogene ingen uttalte forventninger til dem om den spesialpedagogiske rollen. Forventningene fra foreldrene trer frem indirekte, i form av at

foreldrene er de som *ønsker* det aller beste for sine barn. Spesialpedagogene erfarer dette på ulike vis, og opplever en sterk forpliktelse på å komme foreldrene i møte. Forpliktelsen ovenfor foreldrene kan forklares med bakgrunn i den sterke indre verdibaserte forpliktelsen spesialpedagogene har ovenfor elevene med spesielle behov og deres beste.

Foreldrene og spesialpedagogene har altså et felles, og indre motivert ønske om det beste for elever med spesielle behov. Og nettopp derfor blir foreldrene de i spesialpedagogens rollesett, som har forventninger som står mest i samsvar med spesialpedagogens egne idealer i arbeidet. Fordi spesialpedagogene ikke opplever det samme samsvaret i forventningene fra lærere og rektorer, trer det frem at foreldrene er betydningsfulle for dem i arbeidet. Dette kan forstås i lys av Merton (1957) og teorien om sosiale roller, der det optimale beskrives å være mest mulig stabilitet i rollesett. Foreldrenes ønsker utgjør altså en viktig stabiliserende faktor i spesialpedagogens rollesett. De blir ikke stående helt alene om sitt ønske om det beste for elevene med spesielle behov. Det går klart frem at spesialpedagogene opplever seg mer forpliktet på forventningene som elevene med spesielle behov representerer, og gjennom disse også på forventninger fra foreldrene, enn de forventningene som rektorer og lærere representerer. Dette forklares også ved hjelp av Mertons teori som sier at det er de som befinner seg nærmest i rollesettet, som vi er mest involvert i og som vi derfor forplikter oss mest på.

Til tross for at foreldrenes engasjement for barnets beste, oppleves som en støtte for spesialpedagogene, kan dette samtidig utgjøre en belastning for dem hvis det viser seg at de ikke får praktisert slik de mener er barnets beste. Det er spesialpedagogene som tross alt blir stående som ansvarlig for elevens opplæringstilbud, også når det viser seg at dette tilbudet ikke er godt nok. Hvis det er slik at en rektor eller en lærer ikke er opptatt av de juridiske rettighetene til en elev, verken hva rettighetene består i eller om de etterfølges, blir spesialpedagogene stående igjen alene med ansvaret. På denne måten trer det frem som bekymringsfullt at det eksisterer store uklarheter knyttet til hva de juridiske rettighetene til elever med spesielle behov egentlig er, og hvordan disse skal praktiseres. Den skjønnsmessige definisjonen av spesielle behov som følger av Opplæringslova, 1998, § 5-1 skaper store forskjeller mellom skoler når det gjelder antall elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak og bruk av spesialpedagogiske ressurser (Fylling, 1998; Grøgaard et al., 2004; Imsen, 2003; Langfeldt, 2005; Skogen et al., 2003; Skråbrevik, 2001; E.M. Skaalvik, 2000; Solli, 2005; Solstad & Rønning, 2003). I en slik situasjon har foreldrene, pga. sin mer perifere

posisjon, mindre innflytelse til å påvirke hva spesialpedagogene faktisk kan praktisere, enn det lærere og rektorer har. Spørsmålet da, er om opplevelsen av støtte i foreldrenes ønske om elevens beste, i realiteten kan bli en ekstra belastning. Hvis spesialpedagogene ikke får praktisert til det beste for elevene, kan foreldrenes forventninger muligens forsterke deres følelse av ikke å strekke til og deres dårlige samvittighet.

Oppsummering og drøfting

Gjennomgående for analysen i denne hoveddelen i empirikapitlet er *nyansene* som spesialpedagogene formidler i forventningene som lærere, rektorer og foreldre har til den spesialpedagogiske rollen. De erfarer at mange lærere og rektorer deler deres tro på at inkludering har en grunnleggende verdi for alle mennesker. De oppfatter også at mange lærere og rektorer deler deres ideal om å praktisere det beste for elever med spesielle behov. Dette kan etablere en opplevelse hos spesialpedagogene av det det som Rosenberg (1977, 1979) i sin teori beskriver som et konsonant miljø, dvs. et miljø der de opplever samhörighet og fellesskap med lærere og rektorer. Hvis rektorer, lærere og spesialpedagoger har en *delt* følelse av utfordringer og belastninger i arbeidet kan dette forsterke følelsen av samhörighet og fellesskap omkring de felles verdiene. I en slik situasjon kan spesialpedagogene oppnå økt entusiasme og utholdenhet i arbeidet med ansvar for elever med spesielle behov.

Like fullt trer det frem at spesialpedagogene refererer til forhold ved lærernes og rektorers arbeidssituasjon som de mener utfordrer dem i arbeidet, og som fører til at de fraviker de felles idealene om inkludering og likeverd og deltakelse for elever med spesielle behov. Realiteten for de fleste av spesialpedagogene som har deltatt i denne studien er at lærere og rektorer har forventninger til den spesialpedagogiske rollen som står i konflikt med deres forventninger. Gjennom det daglige arbeidet, over tid, blir spesialpedagogene observatører av lærernes arbeid, og på denne måten forstår de at lærere har store arbeidsbelastninger knyttet til elevmangfoldet generelt. De blir også vitne til at lærerne har motstridende forventninger rettet mot seg, slik Merton (1957) i sin teori påpeker er sannsynlig når vi står ovenfor flere ulike medlemmer i et rollesett. På den ene siden skal lærerne sørge for mestring og deltakelse for den enkelte elev. På den andre siden skal de sørge for at elevene presterer godt på kunnskapstestene. Dermed *forstår og forklarer* spesialpedagogene forventningene som lærerne har til dem, om å ta et utvidet og selvstendig ansvar for elever med spesielle behov ut. Det samme gjelder rektors forventninger. Spesialpedagogene vet at rektor er presset i sitt arbeid pga. knappe ressursrammer. De skjønner at en nedprioritering av skolens spesialpedagogiske

virksomhet ikke nødvendigvis skyldes vond vilje fra rektors side. Kampen om ressurskaka er opplagt, og rektors ansvar er å sørge for at alle parter får sin bit. Denne forståelsen vil, på bakgrunn av Mertons teori gjøre situasjonen mer håndterlig for spesialpedagogene. Teorien beskriver at når de sosiale mekanismene som skaper ustabiliteten identifiseres, blir ustabiliteten og den påfølgende opplevelsen av konflikt lettere å leve med. Videre kan de inkonsistente forventningene som spesialpedagogene står ovenfor gi dem en økt opplevelse av autonomi. Fordi de uansett ikke klarer å innfri alles forventninger, kan de få en følelse av frihet til å gjøre som de vil. Så langt kan det se ut som spesialpedagogene opplever en slik autonomi på den måten at det fremstår ukomplisert for dem å forplikte seg så sterkt på elevene, mens de samtidig handler i strid med forventningene fra andre medlemmer i rollesettet. For eksempel ser det ikke ut til å være komplisert for spesialpedagogene å praktisere i segregerte tiltak, hvis dette er det de mener er best for elevene. Dette til tross for klare føringer fra nasjonalt hold, om at segregerte tiltak ikke er ønskelig. Spesialpedagogenes autonomi i arbeidet vil være et interessant fokus i analysen i siste hoveddel av empirikapitlet som omhandler utfordringer.

Mange av spesialpedagogene erfarer altså konfliktfylte rolleforventninger i sin arbeidshverdag. Spørsmålet er om de derfor likevel opplever å befinne seg i et dissonant miljø, i tråd med Rosenbergs (1977, 1979) beskrivelse av fenomenet. Dette vil kanskje komme an på om de jevnlig får bekreftet at de faktisk deler felles verdier med lærere og rektorer. Hvis det *ikke* skjer, vil realiteten for spesialpedagogene være at de verdiene som lærere og rektorer signaliserer gjennom sine forventninger til dem, står i konflikt til deres egne verdier. Det er i tilfelle denne verdikonflikten som de må forholde seg til, konkret og praktisk i sin arbeidshverdag. I følge Rosenberg utgjør arbeidsmiljøet en kommunikasjonskontekst. Det betyr at spesialpedagogene stadig mottar signaler om hvilke verdier som reelt verdsettes ved deres arbeidsplass. Når spesialpedagogene opplever å ha verdier som skiller seg ut, vil budskapet fra omgivelsene være at de selv har verdier for arbeidet som ikke verdsettes. Rosenberg påpeker i sin teori at det ikke er konteksten i seg selv som er dissonant. Konteksten er dissonant for spesialpedagogene i det øyeblikket de har en opplevelse av å skille seg ut og stå alene med sine verdier. Denne opplevelsen beskriver Rosenberg, vil være spesielt negativt betont hvis verdiene er dypt forankret, slik det trer frem at de er for spesialpedagogen i dette utvalget. Dissonansen vil da over tid kunne skape et så stort ubehag at spesialpedagogene finner strategier for å beskytte selvverdet sitt. Enten kan de fokusere negativt tilbake til lærere og rektorer og de verdiene de oppfatter at deres

forventninger representerer, eller de kan bli konform med miljøet og gi opp egne profesjonelle standarder.

Det trer frem som et foreløpig funn i denne tredje delen av empirikapitlet at spriket mellom spesialpedagogenes egne forventninger og andres forventninger utfordrer dem i arbeidet. En gjennomgående undertone i utsagnene i hele denne delen av empirikapitlet er at spesialpedagogene opplever at de ikke får realisert sine verdier om å praktisere til det beste for elever med spesielle behov. Hvis det viser seg over tid at elevene med spesielle behov ikke har det bra i sin skolehverdag, oppstår det som Festinger (1957) i sin teori beskriver som kognitiv dissonans: Motsetningen mellom spesialpedagogenes idealer og realitetene vil være en stor påkjenning å leve med over tid.

Analysen i empirikapitlets del 2 viste at spesialpedagogene i utgangspunktet har *tro på* at de innehar den kapasiteten som skal til for oppnå at elever med spesielle behov kan ta del i ordinære opplæring, og oppnå positivt utbytte der, faglig og sosialt. Datagrunnlaget i denne del 3 tyder imidlertid på at de fleste av spesialpedagogene står i en situasjon der de ikke har enkelt tilgang til mestringserfaringer. I følge Banduras teori utgjør mestringserfaringer den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Analysen i denne delen nyanserer altså bildet, og viser således til at spesialpedagogenes mestringsforventninger kan vise seg å være skjøre.

Konfliktfylte rolleforventninger tyder på at spesialpedagogene heller ikke har tilgang til kollektiv mestringsforventning i arbeidet sitt. I sin teori beskriver Bandura (2000) at kjennetegnet ved kollektiv mestringsforventning er en felles tro på at man sammen med andre har det som skal til for å oppnå et bestemt mål. Når forventningene til den spesialpedagogiske rollen spriker, opplever ikke spesialpedagogene å stå sammen med lærerne og rektor om en felles tro på å lykkes med å gi elever med spesielle behov gode opplæringstilbud. Forskningen på læreres mestringsforventninger viser at når ansatte i skoler har felles tro på å nå målene for opplæringen, styrker dette den enkeltes mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2007a). Uten en delt tro på å lykkes blant skolens ansatte, kan altså spesialpedagogenes individuelle mestringsforventninger altså komme til å svekkes. I den kommende avsluttende delen av empirikapitlet som omhandler utfordringene som spesialpedagogene erfarer i arbeidet, vil det være sentralt å fokusere på forhold som kan belyse spesialpedagogens mestringsforventninger nærmere.

Et siste interessant funn i denne 3. delen av empirikapitlet er at spesialpedagogene opplever at foreldrene har ønsker for sine barn som bygger opp om deres idealer i arbeidet. I følge Mertons rolleteori (1957) vil samsvarende forventninger fra noen av medlemmene i rollesettet utgjøre en buffer mot andre forventninger som er konfliktfylte. Dermed kan det vise seg at foreldrene representerer en viktig stabiliserende faktor i spesialpedagogenes rollesett. Det trer frem at spesialpedagogene opplever at ansvaret og forpliktelsen som følger med foreldrenes ønsker for sine barn som er meningsfylt og inspirerende. I denne sammenhengen er det viktig å ta i betraktning funn i del 2 av empirikapitlet, som omhandler spesialpedagogenes forventninger til egen rolle, der det gikk frem at spesialpedagogene opplever en stolthet knyttet til egen yrkesprofesjon, og at de opplever at det er et stort behov for den kompetansen de besitter i skolen i dag. At foreldrene støtter opp om og bekrefter at de er betydningsfulle vil kunne utgjøre en buffer mot de belastningene som spesialpedagogene opplever knyttet til å stå alene i sin arbeidshverdag, om sine idealer og rolleforventninger.

DEL 4. UTFORDRINGER

I denne hoveddelen av empirikapitlet vil analysen ha fokus på spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser i arbeidet. Et sentralt funn så langt er *motsetningene* som spesialpedagogene opplever mellom egne og andres forventninger. Dette vil nå utdypes nærmere på den måten at jeg vil ha fokus på hvordan disse motsetningene gir seg utslag i spesialpedagogenes rolleutforming og praksis. Spesielt vil det fokuseres hvordan spesialpedagogene forholder seg til en allerede påvist avstand mellom egne idealer for arbeidet og realitetene som de erfarer. Det er interessant å belyse funn fra de foregående hoveddelene, og om disse underbygges eller avkreftes av andre forhold i datamaterialet. Mertons rolleteori (1952) vil kunne belyse den rollekonflikten som spesialpedagogene rapporterer. Teori om kontekstuell dissonans (Rosenberg, 1977, 1979) og kognitiv dissonans (Festinger, 1957) vil være sentrale analyseredskaper for å gi en mer utfyllende forståelse av spesialpedagogenes opplevelse av dissonans, knyttet henholdsvis til opplevelsen av å stå alene om sine verdier i arbeidshverdagen og til ubehaget som oppstår i avstanden mellom idealer og realiteter. Dessuten vil teori om mestringsforventning (Bandura, 1997) igjen stå sentralt også i denne siste empiridelen. I del 2, som omhandler spesialpedagogenes forventninger til egen rolle, gikk det frem at spesialpedagogene har forventninger om å mestre i arbeidet sitt. I del 3, som

omhandlet andres forventninger til den spesialpedagogiske rollen, ble det imidlertid klart at deres mestringsforventninger kan vise seg å være skjøre. I den videre analysen vil det derfor være sentralt å studere forhold som bidrar til å styrke eller svekke spesialpedagogenes forventninger om mestring. Spesielt vil det være aktuelt å analysere datamaterialet med bakgrunn i de andre kildene til mestringsforventning, både verbal overbevisning, vikarierende erfaringer og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, slik Bandura (1986, 1997) presenterer dem i sin teori. Hvis spesialpedagogene har god tilgang til disse kildene, gir dette grunnlag for å si at de har en mer robust mestringsforventning.

Mange roller

Mertons rolleteori (1957) beskriver at vi ikke bare innehar én rolle, men ett sett av roller der alle rollene har ulike forventninger knyttet til seg. Under intervjuene ble det tidlig klart at dette gjaldt for spesialpedagogene som er representert i denne studien. De brukte de første 30-40 minuttene av intervjuet til å fortelle om de ulike ansvarsoppgavene som er knyttet til stillingen deres. Det var satt som kriterium for utvalget at alle skulle ha ansvar for elever som hadde rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak. Grete ble et unntak i så måte, fordi hun har en utdanning og erfaringsbakgrunn som gjorde henne svært verdifull for studien. Grete er altså den eneste av spesialpedagogene i utvalget som hadde hele stillingen sin tilknyttet administrative oppgaver. For øvrig hadde fem av de andre spesialpedagogene deler av sine stillinger tilknyttet administrative oppgaver.

Samlet forteller spesialpedagogene om en rekke ulike oppgaver de har tilknyttet skolens spesialpedagogiske virksomhet: Flere av spesialpedagogene leder ulike satsningsområder eller prosjekter som skolen eller kommunen har initiert. En av spesialpedagogene driver interne lese-kurs og rettskrivingskurs. Mange har ansvar for å lage eller kjøpe inn læremidler til spesialundervisningen. For øvrig beskriver mange at de deltar i skolens spesialpedagogiske team. Alle deltar på ansvarsgruppemøter. De har også ansvar for veiledning av assistenter. Noen har ansvar for å sikre elevene gode overganger fra barnehagen til barneskolen og videre til ungdomsskolen. De forteller også om et samarbeid med PPT og andre fagfolk eller faginstanser, og at de deltar på eksterne kurs for å oppdatere sin spesialpedagogiske kompetanse. Fire av spesialpedagogene har ansvar for undervisning i det ordinære tilbudet. Fire har også kontaktlæreransvar for både elever med spesielle behov og andre elever. Mange av spesialpedagogene har ansvar for testing og utredning av elever, og å påse at eleven får en ekstern sakkyndig utredning og at disse utredningene blir oppdatert. De veileder også lærere

og eventuelt andre spesialpedagoger i forhold til enkeltelever, har elevsamtaler og ansvar for skole-hjem samarbeidet for elever som får spesialundervisning. Noen av spesialpedagogene samarbeider med rektor om å fatte enkeltvedtak om rett til spesialundervisning, og om å organisere spesialundervisningen. To av dem har et selvstendig ansvar for å fatte enkeltvedtak.

Under intervjuene fremgår det ikke umiddelbart at spesialpedagogene selv opplever at alle rollene de innehar er utfordrende. Likevel, gjennom analyseprosessen, trer det frem at det er krevende for dem å forholde seg til så mange roller og ulike arbeidsoppgaver samtidig.

Rollekonflikt

For meg som intervjuer fremstår spesialpedagogenes innledende beskrivelser av arbeidet kaotiske. Jeg undrer meg over hvordan de selv kan ha oversikt og mestre å inneha så mange roller samtidig. Flere ganger under intervjuene uttrykker de spontant at det er komplisert for dem å skulle gi meg et klart bilde av alt de gjør:

Alt jeg gjør! Jøss! (Mette)

Det er litt komplisert (ler) ... (Silje)

Og så har jeg jo... det blir kanskje litt hoppende dette, men! (Liv)

Praksismangfoldet hva angår spesialpedagogenes arbeid støttes opp av andre studier, der det går frem at det pr. i dag ikke finnes en klar og entydig definisjon av hva spesialundervisning er eller hvordan denne skal organiseres (Bachmann & Haug, 2006; Flem, 2000; Fylling, 1998; Grøgaard et al., 2004; Imsen, 2003; Skogen et al.; Skråbrevik, 2001; Solli, 2005; Solstad & Rønning, 2003; Tetler, 2000a). Hypotesen som ble utledet i teorikapittelet om at det er uklart hva spesialpedagogens rolle er ment å være i skolen i dag viser seg altså å stemme.

Spesielt formidler spesialpedagogene at ansvaret som de er pålagt knyttet til den ordinære opplæringen er uklar for dem:

Det har jo vært litt sånn, med spesialpedagogen, «Skal han inn – skal han ut?». For noen år tilbake så var det i hvert fall veldig fokus på at det ikke skulle være noen som bare var spesialpedagoger; de skulle være kontaktlærer samtidig. Og det prøvde vi ut her på skolen (ler). Vi prøvde ut det i størst mulig grad! Og det var denne kommunen som snakket om det; det skulle ikke være egne spesialpedagoger, de skulle også være kontaktlærer. Jeg tror det var i den perioden det skulle være mindre spesialpedagoger og

spesialundervisning. Og da... for å få mindre av det, så var det viktig å gjemme spesialpedagogen inni, sammen med alle de andre. [...] Men ansvaret for å ta fatt i de problemene som var på trinnet... det blir ikke på samme måte klart definert, som hvis du hadde hatt en som bare var spesialpedagog der. Som kontaktlærer blir du så oppslukt i alt det andre som skjer, at selv om du har noen timer spesialundervisning til Per og Pål, så blir det bare en bi-ting. Så da får du ikke samme kvaliteten på spesialundervisninga... (Grete)

Grete forklarer at spesialpedagoger har fått kontaktlæreransvar for alle elever og undervisningen i det ordinære tilbudet. Hun viser til at dette er i tråd med det som i studiens Kapittel 2 ble beskrevet som systemorienterte føringer: Målet er at også elever med spesielle behov skal ha tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet og mindre omfang spesialundervisning (NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). Ved å gi spesialpedagoger ansvar for alle elever og ordinær undervisning tenker man seg at behovet for spesialundervisning skal reduseres. Det er interessant hvordan Grete tegner et bilde av at dette bokstavelig har fått den konsekvensen at det var «viktig å gjemme spesialpedagogen inni». Grete sin erfaring er at en slik utforming av den spesialpedagogiske rollen fører til at spesialpedagogen ikke får tilstrekkelig tid eller kapasitet til å følge opp elever med spesielle behov.

Som bakgrunn for dette sitatet er det også viktig å ta i betraktning de arbeidsbelastningene som spesialpedagogene rapporterer at *lærere* har generelt i dagens skole, slik det gikk frem i del 3 i empirikapitlet. Videre er det viktig å ta i betraktning at spesialpedagogene oppfatter at lærere står ovenfor verdikonflikter i sine rollesett, der de føler seg tvunget til å ta valg for opplæringen som gjør den mest mulig kunnskapseffektiv. Med kontaktlæreransvar for alle elever og ansvar for ordinær undervisning, vil spesialpedagogene overta disse arbeidsbelastningene og verdikonfliktene. Hvis de samtidig skal ha ansvar for elever med spesielle behov og spesialundervisning, kan de komme til å stå i en utfordrende dobbeltrolle. Mertons rolleteori (1957) beskriver at jo flere medlemmer i et rollesett, jo flere ulike forventninger. Det betyr at spesialpedagogene i denne situasjonen vil ha enda flere forventninger rettet mot seg, med fare for at opplevelsen av konflikt i rollesettet øker. Analysen har vist at spesialpedagogene har svært høye ambisjoner i arbeidet med elever med spesielle behov. Dobbeltrollen tilknyttet både ordinær opplæring og spesialundervisning kan utfordre dem i forhold til å klare å leve opp til egne ambisjoner for den spesialpedagogiske rollen. Belastningene som oppstår når de ikke får gjort det beste for elevene med spesielle behov, vil kunne forsterke spesialpedagogens opplevelse av kognitiv dissonans, slik har gått frem i de foregående avsnittene at de kan oppleve. Festingers teori (1957) belyser at to

kognitive elementer kan stå i motsetning til hverandre og skape et ubehag og en indre stresstilstand. For spesialpedagogene skjer dette når de opplever at det er avstand mellom egne idealer om det beste for elevene med spesielle behov og realitetene der det ikke blir det beste for elevene.

Grete forklarer at spesialpedagoger med et dobbelt ansvar for både ordinær opplæring og spesialundervisning kan oppleve å komme til kort også i forhold til de andre elevene:

Han skulle ha ansvar for denne gruppa og være kontaktlærer, og så skulle han samtidig være spesialpedagogen. Det var ingen heldig løsning, det var det absolutt ikke. Han følte at den gutten som hadde spesialundervisning hadde så store behov, at han måtte bruke så mye energi på han, at han fikk for lite tid til de andre. Så der var det motsatt igjen. Men da var behovene så store, det gikk jo på liv og helse løs, ikke sant, så da var han nødt til å ta hensyn til det ene barnet. (Grete)

Utsagnet illustrerer at spesialpedagogenes rollekonflikt vil variere med hvor store og omfattende behov elevene har. Hvis de har ansvar for spesialundervisningen til de elevene med store hjelpebehov vil en dobbeltrolle med ansvar for det ordinære tilbudet være tilnærmet umulig å leve med. Eller som Grete forklarer, i verste fall kan det sette spesialpedagogen i et umulig dilemma i forhold til å prioritere eller bortprioritere liv og helse for eleven med spesielle behov. Sjansen for at de andre elevene blir nedprioritert er da stor.

Grete viser til to klare kriterier hun ønsker seg for at spesialpedagogen skal ha kontaktlæreransvar og ansvar for den vanlige undervisningen:

For det første så må ikke vanskene være for store, slik at de blir altoppslukende. Og så er det LITT personavhengig: Hvis du klarer å skille litt mellom når du er spesialpedagog og når er du kontaktlærer... For det er jo unger med enkeltvedtak det er snakk om, de har jo krav på å få det som står i enkeltvedtaket. (Grete)

For det første mener hun at det må ligge en vurdering til grunn, som sier at elevens behov ikke skal være for omfattende. Implisitt i dette ligger at eleven har forutsetning for å oppnå mestrings- og tilhørighetsopplevelser i det ordinære læringsfellesskapet. For det andre må det vurderes for den enkelte spesialpedagog, hvor godt eller dårlig hun vil kunne håndtere en dobbeltrolle med økt fare for opplevd rollekonflikt.

Silje formidler hvordan hun opplever det er utfordrende å ha kontaktlæreransvar for både elever med spesielle behov og andre elever, samtidig som hun selv ikke underviser innenfor den ordinære opplæringen:

Jeg tilpasset i alle fag for disse elevene som hadde ADHD og Tourette. Det var så vanskelig for dem å følge den vanlige skoledagen. [...] De andre elevene fikk jeg jo ikke til å følge opp, for disse elevene tok så mye av tida mi. Og vi var mye borte fra klassen, for de klarte ikke å være inne i klassen. [...] Det er ikke sikkert denne løsningen er så veldig heldig da. Det er jeg ikke så sikker på. [...] Når jeg for eksempel skulle ha konferanse, med foreldre og elever, så visste jeg jo egentlig ikke hvordan den eleven fungerte i klassen, for jeg var så mye inn og ut med de elevene mine som slet. Og det føltes ikke godt. Senere hadde jeg undervisning i klassen, og da fikk jeg kontakt med de ANDRE elevene jeg var kontaktlærer for i tillegg. (Silje)

Når Silje er kontaktlærer for elever som hun ikke underviser, blir det umulig for henne å følge opp disse elevene i tråd med de forpliktelsene som kontaktlæreransvaret innebærer.

Intensjonen med denne rolleutformingen fremstår uklar for henne selv. Det er nærliggende å tenke at tiltaket er ment å skulle sikre at den spesialpedagogiske rollen utformes innenfor rammen av det ordinære tilbudet. Problemet for Silje er imidlertid at elevene med spesielle behov *ikke* forutsetning for å ta del i den ordinære opplæringen full tid. Når Silje har mer enn nok med opplegget for disse elevene, både i segregert tiltak og innenfor det ordinære tilbudet, får hun ikke verken tid eller rom til å bli kjent med de andre elevene som hun er kontaktlærer for.

Eksemplet som Silje gir, illustrerer altså de store variasjonene som eksisterer i tolkningen av føringer for tilpasset opplæring og spesialundervisning, og at konsekvensen av dette nettopp er et praksismangfold, slik annen forskning finner (Bachmann & Haug, 2006; Flem, 2000; Fylling, 1998; Grøgaard et al., 2004; Imsen, 2003; Langfeldt, 2005; Haug, 2003; Skråbrevik, 2001; Solli, 2005; E.M. Skaalvik, 2000; Solstad & Rønning, 2003; Tetler, 2000a). Silje utdyper bildet ved å vise at uklarhetene omkring spesialpedagogens rolle og praksis kan få svært negative konsekvenser for alle elever, og dermed også for spesialpedagogens arbeidsforhold. På bakgrunn av Mertons rolleteori (1957) kan vi utlede at spesialpedagogene blir stående i et rollesett der de ikke har forutsetning for å imøtekomme de ulike forventningene medlemmene representerer (her altså både elever med spesielle behov og alle elever).

Silje reflekterer over at økt frihet til å utforme sin rolle som spesialpedagog i tråd med skolens og elevenes skiftende behov ville gjøre rollekonflikten mindre:

Jeg kunne nok tenke meg en litt annen rolle som spesialpedagog i skolen, litt større frihet kanskje, sånn ambulerende spesialpedagog; ikke hatt noen faste undervisningstimer, men at jeg gikk mellom klasser, og hvis det var behov så gikk hun inn der en periode og jobbet intensivt. Og så trakk jeg meg ut og gjorde andre ting. Litt mer sånn som det var før tror jeg, når jeg gikk på barneskolen. Hun som var spesialpedagog på min skole, hun tror jeg gjorde det slik. [...] Jeg tror jeg ville ha hatt et klarere bilde av min rolle da. For det har jeg strevet litt med; «Hva er mine ansvarsoppgaver? Er det jeg som skal

sitte og skrive enkeltvedtak, eller er det rektor?». Altså nesten hatt sånne skriftlige avtaler på at «Dette skal en spesialpedagog gjøre».

Det er interessant at det i utsagnet ovenfor går frem at Silje ikke vet *hvem* som har det formelle ansvaret for å skrive enkeltvedtak ved hennes skole. Av Opplæringsloven, 1998 fremgår det klart at det er skoleeier eller rektor som står ansvarlig for å fatte enkeltvedtak om rett til spesialundervisning. Dette er *ikke* spesialpedagogens ansvar. Det som er klart definerte rolledefinisjoner i lovverket forvaltes altså ikke klart i praksis. Utsagnet til Silje illustrerer dermed at det er uklart for spesialpedagogene selv hva deres rolle og praksis i dagens skole er ment å være. Og, for de av spesialpedagogene som opplever at den totale arbeidsbyrden nærmest er uoverkommelig, oppstår et behov for at noen tar styringen og definerer og avgrensner hva den spesialpedagogiske rollen er ment å være.

Grete forteller at hun, i likhet med Silje, har ansvar for å fatte enkeltvedtak om rett til spesialundervisning ved sin skole. Grete forteller i tillegg at hun tilbake i tid, da hun var ansatt ved en annen skole, også var pålagt å skrive de sakkyndige utredningene:

Ett år satt jeg selv i en stilling der 10 % av stillingen var knyttet opp mot PPT, og der jeg selv skrev sakkyndige vurderinger på alle de ungene på den skolen. Og det kan jo være skummelt, ikke sant? For jeg synes jo det er veldig greit at noen andre gjør det, sånn at jeg slipper å... for det er jo et ENDA større ansvar, for «Hva trenger dette barnet?»... og det å være sikker på at jeg ikke ser på de tilgjengelige ressursene på skolen.. eller ja.. litt sånn.. Men det også har jo noen fordeler, jeg kjente jo ungene, jeg var jo i den klassen og jeg visste hva som skulle til for at det skulle funke, og kunne skrive det i tiltakene. Ja, men så er det jo litt med det der å være nøytral da... Du har jo bukken til havresekken! Så... det var ikke heldig det PPT gjorde den gangen!(Grete)

I dette utsagnet beskriver Grete opplevelsen av rollekonflikt gjennom metaforen om «bukken som blir satt til å passe på havresekken». Dermed illustrerer hun hvordan spesialpedagogenes rollesett muligens kan bli *for* konfliktfylt. Med et utvidet ansvar for å skrive sakkyndige utredninger og fatte enkeltvedtak om rett til spesialundervisning har spesialpedagoger overtatt ansvar som etter lovverket er tillagt rektor og spesialpedagoger ansatt i støttesystemet. Hvis de med dette ansvaret i tillegg forpliktet til å ta økonomiske hensyn fremfor hensyn til elevenes lovbestemte rett til forsvarlige opplæringstilbud, kan dette lett føre til en opplevelse av konflikt. De får ikke praktisert i tråd med sine indre verdier og profesjonelle standarder. I følge Gretes utsagn viser at spesialpedagoger i denne type rollekonflikt vil oppleve sterkest forpliktelse ovenfor elevene med spesielle behov, og dermed fordele ressursene i tråd med elevenes behov og læreforutsetninger. Konflikten de opplever vil imidlertid ikke være mindre av den grunn: Som Grete formidler er hennes opplevelse tross alt å være «bukken» som er satt

til å passe på den totale ressurspotten. Blant mangfoldet elever, vil noen måtte være tapere uansett. Hvem, er det altså hun som spesialpedagog som er gitt myndighet til å bestemme.

I denne sammenhengen er det interessant at Grete er den eneste av spesialpedagogene i utvalget som pr. i dag arbeider i en fulltids administrativ stilling, og altså ikke har ansvar for spesialundervisning. Med sine erfaringer og opplevelser kan det hende at hun representerer verdifull informasjon om hvordan spesialpedagogenes opplevelse av rollekonflikt påvirkes av deres nærhet eller avstand til elevene i skolehverdagen:

Det er mitt ansvar å skrive enkeltvedtak på denne skolen. Noen plasser er det rektor og noen plasser er det spesialpedagogisk rådgiver. Før var det PPT. [...] Om det er et enkeltvedtak eller ikke, så skal skolen gi tilpasset opplæring. Så kan du si at et enkeltvedtak gir deg visse rettigheter, men ... sånn som... kommunen fordeler ressurser til skolene, så... for oss som skole så er det ikke noen fordel at et barn får et enkeltvedtak, for det gir oss ikke noe mer å rutte med... de fleste tror at når en unge får et enkeltvedtak så får skolen ressurser, men det får den aldeles ikke! Sånn at vi har en pott med ressurser som vi skal fordele, og det prøver vi å fordele til det beste, sånn at vi driver tilpasset opplæring. [...] Men jo flere enkeltvedtak du da får, så må du TA av den totale ressursen som skolen har fått, og gi til det enkelte barnet. [...] I noen situasjoner er foreldrene mer opptatt av det å få et enkeltvedtak, enn den hjelpen barnet egentlig skal få. Fra vårt ståsted: vi vet at barnet ikke får noe mer om barnet får det enkeltvedtaket, men han får en rettighet som han kan klage på. For vi må bruke de ressursene vi har vi. ... Og foreldre sier at «Ja, men vi vil ha en diagnose så tidlig som mulig». Så sier jeg at «Det er ikke diagnosen i seg sjøl som er viktig, det er hvilken hjelp ungen får, som er viktig.» (Grete)

Utsagnet illustrerer hvordan Grete som representant for skolens ledergruppe har som overordnet mål å gi alle elever ved hennes skole den hjelpen de trenger i form av tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen. Hun beskriver at nye enkeltvedtak med en lovbestemt rett til spesialundervisning på individnivå ikke gir skolen rett til flere ressurser. Ideelt beskriver hun at de derfor må ta fra skolens ordinære ressursramme og omdisponere disse til spesialundervisning. I realiteten skjer det at eleven blir gitt vedtak med rett til spesialundervisning på individnivå, uten at det følger med ressurser på individnivå. Eleven følger det ordinære tilbudet, og da med den samme ressursrammen som dette tilbudet hadde fra før. På dette grunnlaget er det lett å forstå at Grete ovenfor foreldrene argumenterer med at elevens tilbud ikke kommer an på om eleven får en diagnose eller et enkeltvedtak. Realiteten er at det ikke følger ekstra ressurser med noen av delene. Diagnosen eller enkeltvedtaket gir ikke eleven et bedre tilbud.

Når Grete forteller om arbeidet i fulltids administrativ stilling, der hun fatter enkeltvedtak med rett til spesialundervisning, gir hun *ikke* uttrykk for at det er vanskelig for henne å ta beslutninger i strid med elevens individuelle rettigheter. Hun begrunner beslutningene som tas

med at de er i tråd med føringer for tilpasset opplæring til alle elever i det ordinære tilbudet. Gretes argumenter kan ses i sammenheng med den generelle ressursknappheten som hun beskriver er realiteten ved skolen hun jobber. Når skolen ikke tilføres flere ressurser for elever med rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak, *tvinges* Grete til å fatte færrest mulig enkeltvedtak og færrest mulig timetildelinger pr. enkeltvedtak. Da er det heller ikke rart at hun begrunner sine prioriteringer ved å vise til det overordnede målet om at elever med spesielle behov faktisk *skal* ta del i det ordinære tilbudet. Da praktiserer hun tross alt fortsatt innenfor deler av lovverket. Ved å definere sin egen forståelse av spesialundervisning til å være i tråd med de systemorienterte føringene (NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)) reduserer hun den rollekonflikten som oppstår når hun tar beslutninger på tvers av det hun mener er best for elevene.

Et spørsmål som kan reises i denne sammenhengen er om det er den *fulltids administrative stillingen* som gjør det lettere for henne å argumentere slik. I utsagnet der hun refererer til metaforen om «bukken som blir satt til å passe havresekken» gjelder *tilbake i tid*, slik hun opplevde det i den *kombinerte stillingen* hun hadde tidligere. I den kombinerte stillingen var Grete i posisjon nær *både* elevene og forpliktelsene som følger med de systemorienterte føringene. I fulltids administrativ stilling befinner hun seg ikke lenger i samme posisjon nær elevene med spesielle behov. Dermed kan det hende at det oppleves mindre konfliktfylt for henne å ta beslutninger som strider mot de individuelle rettighetene til elevene. I lys av Mertons rolleteori (1952) er dette sannsynlig, da den beskriver at vi forplikter oss sterkest på de som befinner seg nærmest i rollesettet, og som vi er mest involvert i det daglige arbeidet.

Kommentar

Spesialpedagogene har som en rød tråd i empirikapittelet formidlet en forventning om å mestre en balanse mellom individ- og fellesskapsorientert praksis i opplæringen for elever med spesielle behov. De formidler at de tror de innehar den spesialpedagogiske kompetansen og den unike kunnskapen om enkeltelever som trengs. De ønsker å innta både en samarbeidende rolle med felles ansvar for alle elever innenfor den ordinære rammen, og en balanse mellom en selvstendig eller samarbeidende rolle i segregerte tiltak. Men, som en rød tråd i dette avsnittet går det frem at spesialpedagogene trenger at det avgrenses og defineres klarere *hvilke* av alle de mulige arbeidsoppgavene som skal innlemmes i *deres* ene stilling.

Det går frem av analysen at oppgaver som spesialpedagogene pålegges innenfor den ordinære opplæringen fremstår uklare for dem. I tillegg til arbeidsbelastningen som følger med de spesialpedagogiske oppgavene, opplever de også de samme arbeidsbelastningene og verdikonfliktene som lærerne opplever, knyttet til de allmennpedagogiske oppgavene. Dermed blir de, i lys av Mertons teori (1957), stående i et konfliktfylt rollesett. De har verken tid eller kapasitet til å gjøre en tilfredsstillende jobb på *alle* områder. Dermed får de ikke innfridd alle de ulike forventningene som rettes mot dem. I en slik situasjon er faren stor for at spesialpedagogene vil oppleve det Festinger (1957) i sin teori beskriver som kognitiv dissonans. Deres idealer er å praktisere til det beste for elevene med spesielle behov. Med ansvar for den ordinære opplæringen og kontaktlærerfunksjon i tillegg må de senke egne ambisjoner i arbeidet med elevene med spesielle behov. Det oppstår et sprik mellom idealene deres og realitetene. Dette spriket vil skape en kognitiv ubalanse eller et ubehag hos spesialpedagogene som utgjør en belastning for dem si arbeidet.

Merton (1957) hevder i sin teori at inkonsistente forventninger kan gi økt opplevelse av autonomi. For spesialpedagogene betyr dette at siden de uansett ikke kan innfri alle forventninger, må de velge og prioritere noen foran andre. Så langt viser analysen at det er elevene med spesielle behov spesialpedagogene forplikter seg mest på i arbeidet. På grunnlag av Mertons teori kan dette forklares med at det er elevene som de tross alt står nærmest i skolehverdagen, og som de er mest involvert i arbeidet. Til tross for at segregerte tiltak er i strid med de nasjonale føringene, er det dette som spesialpedagogene med letthet argumenterer for å praktisere hvis det er det de mener at elevene vinner på det. Spesialpedagogenes opplevelse av autonomi kan altså la seg forklare med bakgrunn i de inkonsistente rolleforventningene.

Mertons rolleteori (1957) beskriver at vi vil være ekstra sårbare hvis vi står ovenfor motsetningsfylte rolleforventninger fra noen i rollesettet som har høyere status enn oss selv, og som i tillegg er direkte involvert i arbeidet vårt. I denne studien viser dette seg å gjelde for spesialpedagoger i kombinerte stillinger, med både administrative ansvarsoppgaver og ansvar for spesialundervisning. Disse spesialpedagogene samarbeider med rektor, som er deres overordnede leder. I dette samarbeidet beskriver spesialpedagogene at de føler seg forpliktet til å ta beslutninger som tar hensyn til knappe ressursrammer. Når de må tildele færre ressurser til spesialundervisningen er de klar over at dette kan forsvares med bakgrunn i målet om at også disse elevene skal få sin opplæring innenfor det ordinære tilbudet. Selv sitter de

imidlertid med kunnskap om at elevene med spesielle behov ikke får tilført de ressursene de har krav på innenfor den ordinære rammen. Dermed tar disse spesialpedagogene beslutninger som går på tvers av det de mener er forsvarlig for disse elevene. Forpliktelsen ovenfor rektor på den ene siden, og forpliktelsen ovenfor elevene og deres individuelle rettigheter på den andre, danner til sammen en rollekonflikt for disse spesialpedagogene. Et sentralt spørsmål så langt i dette avsnittet er derfor om det er riktig å pålegge spesialpedagoger som har ansvar for spesialundervisning et samarbeid med rektor hvis dette forplikter dem på prioriteringer de vet vil være i strid med de juridiske rettighetene til elevene med spesielle behov. Eller for å snu tanken, kanskje spesialpedagoger bør få myndighet til å ta slike beslutninger på selvstendig grunnlag? Da vil de oppleve arbeidet mindre belastende, og elevenes rettsikkerhet står muligens sterkere.

Rollekonflikten som spesialpedagoger i administrative stillinger erfarer, ser ut til å bestemmes av hvor stor del av stillingen som er tilknyttet spesialundervisning. Jo mer ansvar for spesialundervisning, jo mer utfordrende kan det være å ta beslutninger som de vet ikke er til det beste for elevene med spesielle behov. I følge Mertons rolleteori (1957) utgjør dette sosiale mekanismer som altså forklares med nærheten eller grad av involvering til medlemmene i rollesettet. Jo mer direkte involvering med elevene med spesielle behov, jo sterkere forpliktelse på deres beste. Motsatt, jo større avstand til disse elevene, jo mindre følelse av forpliktelse. Dermed vil spesialpedagoger som har en stor del av sin stilling tilknyttet administrative arbeidsoppgaver lettere kunne forplikte seg oppover i systemet. For eksempel kan de velge å støtte rektor i tolkningen av systemorienterte føringer, og disponere de spesialpedagogiske ressursene inn i den ordinære opplæringen til beste for alle elever. De kan altså være klar over at dette ikke utgjør en forsvarlig ressursdisponering for elever med spesielle behov, men vil lettere kunne *leve med det*, fordi de ikke er direkte involvert i elevene i skolehverdagen. I samarbeidet med rektor blir disse spesialpedagogene også mer direkte involvert i utfordringene knyttet til en generell ressursknapphet i kommuneøkonomien. De vil få økt innsikt i de harde prioriteringene som tvinger seg frem. Med større avstand til eleven med spesielle behov vil det være mindre konfliktfylt for dem å forsvare en nedprioritering av det spesialpedagogiske tilbudet: Alle elever har krav på sin lille bit av den knappe ressurskaka.

Tidspress

Alle spesialpedagogene i utvalget beskriver at de har mange, ulike og krevende arbeidsoppgaver, og at dette fører til en opplevelse av å ha for lite *tid* til å utføre de ulike oppgavene på en tilfredsstillende måte:

I det spesialpedagogiske teamet er det ganske mye frustrasjon som kommer til overflata: I forhold til at vi stadig blir pålagt flere og flere oppgaver, og så er det enkelte som sier at "Jeg søker ikke på kurs lenger jeg, jeg vil ikke kurse meg mer, for da får jeg enda mer ansvar og enda flere tester jeg skal beherske." ... og det synes jeg er ganske skremmende. [...] Jeg savner mer TID til sånn ukentlig samarbeid. Jeg skal forberede de timene eleven er i klassen, og da er det ganske nødvendig å snakke sammen. Og det er ting jeg skal vise assistenten, og ting på dataprogram og på nettet, det er jo så mye å hente overalt! Jeg føler ikke at vi har nok tid, det blir så hektisk og i forbifarten ofte! Det er absolutt noe jeg skulle ønske meg; fast planleggingstid, som vi har fått uavhengig av om det er andre møter. Så det er et savn... det er kanskje enda mer behov for den tida med assistenter, enn med kontaktlærere. (Liv)

Det er kjempemasse å gjøre, for det er masse møter i forhold til disse elevene. Jeg skal på et møte etterpå i dag, i forhold til en av disse. Og samtidig har vi flere elever inne i klassen der jeg er klasselærer, som det også er møter på. (Karin)

Jeg synes det er veldig godt å undervise i RLE også da. Og av fag, så er det det faget jeg kan best og som jeg liker veldig godt. Det gir en variasjonen i arbeidsdagen, og det trives jeg kjempegodt med. Men samtidig er det vel det som gjør at jobben min er veldig utfordrende, at jeg får alle disse ulike arbeidsoppgavene som jeg skal klare å fullføre... listen over elever som skal kartlegges og utredes den blir bare lenger og lengre. Så må jeg på en måte få gjort det, og så må jeg planlegge neste time, ikke sant... [...]Det er veldig vanskelig å forklare hva jeg mener... .. jeg tror... jeg kommer kanskje alltid tilbake til dette med tida. Å få gjort alt så bra som jeg vil gjøre det; hvis jeg kunne hatt mer tid til å gjøre det. For jeg skal ha undervisning sjøl, jeg skal på møte, jeg skal være mange plasser, og så skulle jeg ABSOLUTT ha snakket med den læreren, og sagt at, «Hva er konklusjonen av den kartlegginga jeg har gjort? Hva bør vi gjøre i klassen?» Og da er det noe med å få poengtert at «Det MÅ gjøres, sånn og sånn og sånn». Og så er jeg kanskje ikke tydelig nok på det. Fordi jeg møter en lærer som er veldig frustrert og som kanskje har gitt opp. Og da blir plutselig min jobb så mye mer: Da skal jeg vise forståelse. Men samtidig vet jeg at det er behov hos en elev som ikke blir tilfredsstillt. [...]Jeg synes det er så følt at jeg hele tida skal sitte her og si at det er for lite TID da... men det er fordi at jeg har.. Men jeg ville hatt mye mer tid til å jobbe med enkeltunger, slik at jeg kunne gjøre en enda bedre jobb. (Silje)

Jo flere og ulike arbeidsoppgaver den enkelte spesialpedagog pålegges, jo større total arbeidsbelastning. Det går frem av utsagnene ovenfor hvordan alle de ulike oppgavene som spesialpedagogene har krever *sin* tid. I det første utsagnet beskriver Liv at hun ikke lenger vil utvide sin kompetanse i form av å delta på kurs, fordi dette innebærer at hun blir pålagt desto flere arbeidsoppgaver. Mens Liv etterspør mere tid til samarbeid, ønsker Karin seg mere tid til møtevirksomhet. Karin beskriver at dobbeltrollen med ansvar både for spesialundervisning og ordinær undervisning fører til dobbel møtevirksomhet. Tiden strekker ikke til. I det siste utsagnet beskriver Silje at hun opplever belastningen med tidspresset størst når hun må foreta prioriteringer som går på bekostning av det hun vurderer at elevene er best tjent med. Det blir svært utfordrende for henne å skulle ivareta egne behov for ikke å slite seg ut i arbeidet, når

hun vet at redusert arbeidsinnsats har direkte negativ konsekvens for den enkelte elevs opplæringstilbud. Videre formidler Silje at tidspresset reduserer kvaliteten på det arbeidet hun gjør i samarbeid med lærerne. Når hun ikke får god nok tid til å veilede lærerne i arbeidet med å innlemme elever med spesielle behov i det ordinære tilbudet, ender det med at lærerne ønsker at hun tar selvstendig ansvar for disse elevene. Pga. at Silje har for lite tid på ett område, får dette negative konsekvenser på et annet område. Belastningen for Silje er at det er elevene med spesielle behov som rammes. *Dette* er Silje alene om å se og føle ansvar for.

Det er interessant at Silje i sitt utsagn formidler at hun er fornøyd med å ha mange og varierte ansvarsoppgaver. Hun synes for eksempel at ansvar for ordinær undervisning er givende og at dette gir verdifull variasjon i arbeidet for henne. Som spesialpedagog har hun altså ikke et ensidig ønske om å praktisere sin spesialpedagogiske kompetanse rettet mot elever med spesielle behov, slik den tradisjonelle individorienterte spesialpedagogikken har vært kritisert for (Cederstrøm; 1994; Ogden, 1995; Porter, 1997). Problemet er at tiden og kreftene hennes strekker ikke til. På denne måten trer utfordringene som spesialpedagogene opplever med å inneha mange roller frem. Konflikten i rollesettet og tidspresset som følger med blir en belastning for spesialpedagogene når de frats muligheten til å praktisere til det beste for elever med spesielle behov.

Flere av spesialpedagogene i utvalget beskriver at de må ta med seg arbeid hjem for å føle at de håndterer alle arbeidsoppgavene. Når Silje får et konkret spørsmål om hva hun tror skjer hvis hun ikke arbeider hjemmefra, er svaret spontant knyttet opp med hennes bekymring for at det da ikke vil bli godt nok for elevene:

Da tror jeg ikke at jeg får gjort det jeg skal gjøre (ler). Det blir dårlig for de elevene...(Silje)

Videre, når jeg spør om hun ville kunne leve med at det ble dårlig for elevene, er ikke dette et scenarium som hun klarer å se for seg:

Jeg tenker at jeg skal klare det. Det er på en måte ikke noe annet alternativ.(Silje)

Utsagnet underbygger dermed *hvor* stor betydning det har for spesialpedagogene å oppleve at de gir elevene forsvarlige opplæringstilbud. Når jeg spør hvordan det ville bli for Silje om hun

fikk «bot» for å arbeide hjemme, så beskriver hun at da måtte hun ha sluttet å arbeide som spesialpedagog:

Ja, da tror jeg ikke jeg kunne jobbet som spesialpedagog. For hvis jeg skulle kommet til elevene, og ikke gitt de godt nok opplegg... så hadde det ikke vært noe vits i at jeg var der en gang... jeg kunne vært en støttefigur da, en samtalepartner for de elevene... (Silje)

Slik formidler Silje med dette utsagnet en sterk gjennomgående tendens i datamaterialet, om at det er ansvaret for elevene med spesielle behov og deres beste som spesialpedagogene forplikter seg aller mest på i arbeidet sitt. Hvis de ikke får praktisert slik at elevene får utnyttet sine lærings- og utviklingspotensial, så kan de like godt slutte som spesialpedagog. Dermed underbygges igjen den klare tendensen i datamaterialet om at spesialpedagogene har indre verdier som motiverer dem i arbeidet. I posisjon nærmest elevene i skolehverdagen opplever de stor glede og interesse ved å oppnå at elever med spesielle behov trives, lærer og utvikler seg positivt. I sin teori viser Wigfield og Eccles (1992) til at glede og interesse for en aktivitet tyder på at aktiviteten er basert på indre verdier, og utleder en indre verdibasert motivasjon. Dette viser seg å gå igjen som er rød tråd i spesialpedagogens utsagn i denne studien.

Kommentar

Analysen i dette og i forrige avsnitt viser til at det eksisterer store uklarheter knyttet til innhold og utforming av den spesialpedagogiske rollen ved skolene spesialpedagogene jobber. Uklarhetene ser ut til å ha bakgrunn i de systemorienterte føringene, slik de ble presentert i Kapittel 2, der det vektlegges at bedre tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet skal redusere behovet for spesialundervisning. Den spesialundervisningen som fortsatt skal være der skal integreres inn i det ordinære tilbudet (NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). Spørsmålet som spesialpedagogene reiser med sine erfaringer er hvor grensen bør gå, for det ansvaret som de skal ha for alle elever og den ordinære opplæringen. Hvis den spesialpedagogiske rollen blir bundet opp i for stor grad til også å ha ansvar for alle elever og den ordinære opplæringen, kan de forhindres fra å sørge for at elever med spesielle behov får sine individuelle rettigheter oppfylt. Med bakgrunn i tidligere funn som viser at spesialpedagogen har en indre verdibasert motivasjon og en profesjonell yrkesidentitet som gjør det viktig for dem for å praktisere til det beste for elever med spesielle behov, vil dette være svært belastende for dem å skulle leve med.

Enkeltvedtak om rett til spesialundervisning har det hovedanliggende å beskrive elevens individuelle juridiske rettigheter. Det er altså snakk om elevens rett til individuell tilrettelegging, *ut over* det som andre elever har behov for (Opplæringslova, §5-1, 1998). Basert på en sakkyndig utredning beskrives elevens behov og læreforutsetninger, og hva eleven trenger; spesialundervisningens innhold, ressurser og organisering. Målet er å sikre at eleven har et forsvarlig opplæringstilbud. Spesialpedagogene formidler at deres spesialpedagogiske kompetanse nettopp er viktig for å kunne bidra der elever har behov som går ut over det som er flertallets behov. Hvis de fratas denne muligheten pga. for mange ulike arbeidsoppgaver og tidspress, vil altså både deres indre verdier og deres profesjonelle yrkesidentitet trues.

På dette grunnlaget trer det frem at stillingsinstruksen til den enkelte spesialpedagog må avgrenses og tilpasses den aktuelle konteksten, relatert til de store variasjonene i elevenes læreforutsetninger og behov, medelevene, lærerne etc. Dette støttes opp om både av Bandura (1997, 2006) og av Skaalvik og Skaalvik (2007b), som viser til at vi har behov for spesifikke oppgaver eller mål som vi kan vurdere arbeidet opp mot. Hvis oppgavene blir for mange og målene er diffuse, vil ikke spesialpedagogene ha klare kriterier å vurdere egne erfaringer opp mot, og de vil ikke enkelt ha tilgang til mestringserfaringer. I situasjonen der spesialpedagogene har mange roller og opplever rollekonflikt vil de altså over tid stå i fare for å svekke sine mestringsforventninger. Analysen i dette avsnittet viser dermed til et behov for en gjennomgang av både lovverket og føringene for spesialundervisning, spesialpedagogisk virksomhet og spesialpedagogens rolle og praksis i skolen i dag. Spesielt interessant har det vist seg at spesialpedagogene formidler at deres rolle og praksis ikke kan defineres med bakgrunn i ideologi om inkludering, forstått som full deltakelse i det ordinære tilbudet for absolutt alle elever. Tvert i mot etterlyser spesialpedagogene at den spesialpedagogiske rollen må defineres og *avgrenses* pragmatisk, relatert til den eleven og den konkrete konteksten de står ovenfor.

Det ordinære tilbudet: Strukturkaos

I Kapittel 2 ble opphevingen av klassedelingsregelen (Opplæringslova, 1998, § 8-2) gjennomgått og drøftet med tanke på om tiltaket vil støtte opp om spesialpedagogens arbeid innenfor rammen av den ordinære skolen. Det ble vist til at tiltaket gir et handlingsrom for lærere og spesialpedagoger som kan støtte opp om deres arbeid med å innlemme elever med spesielle behov i skolens ordinære tilbud. Samtidig, hvis det er slik at lærere forpliktet på

kunnskapstestene og opplever seg presset til å oppnå at elevene presterer bra på disse, kan tiltaket vise seg å ha motsatt effekt: Det nye handlingsrommet kan føre til at opplæringen sentreres omkring elevens faglige læring og at elever med spesielle behov ønskes ut av det ordinære tilbudet. Analysen i del 3 av empirikapitlet, som omhandler andres forventninger til den spesialpedagogiske rollen, underbygger en slik utvikling.

Når det gjelder utfordringene som trer frem under analysen av det empiriske materialet, viser det seg at spesialpedagogene erfarer at nye organisatoriske rammer for opplæringen utgjør en barriere for å integrere spesialundervisningen inn i det ordinære tilbudet:

I den tida man skulle begynne å bryte opp og åpne var det kanskje vi spesialpedagogene som var mest motstandere: Fordi vi var redd for at det skulle bli mye støy, og at det skulle bli uforutsigbart og veldig KAOS. Og det tror jeg fort det kan bli, hvis man tenker at alt skal være trinn og det er et trinn med 100 elever, så blir det veldig voldsomt. (Irene)

De har satsset kun på åpne skoler, og store grupper og få grupperom i denne kommunen. Og det der skjønner jeg ikke. I hvert fall så må de da parallelt med at de bygger åpne løsninger, sørge for at det er grupperom, slik at de som har behov for å trekke seg tilbake, og har behov for litt skjerming, kan få det. Men det har de dessverre ikke gjort. Og jeg ser helt klart en sammenheng, i hvert fall slik det har vært praktisert i denne kommunen; at det blir større behov for enkeltvedtak og spesialundervisning når det er de skolebyggene som vi har her. For det er jammen ikke lett altså, å skulle ha lærevansker og konsentrasjonsvansker å sitte i et slikt landskap, med støy fra alle kanter, og skulle motta læring. Det er krevende. [...] For eksempel som nå nylig, da det var vikar inne på trinnet, så måtte min elev, med Downs syndrom, være mye mer ut av klassen. For da var det uro, enda mer uro, for det er jo støy og uro i åpne landskap bestandig: Men når det blir enda mer uro fordi det er vikarer og andre strukturer, mangel på struktur; så blir det jo uutholdelig for enkelte elever. (Liv)

Vi har prøvd å løse opp vanlig undervisning. Det vi ser da, er at de sterke elevene takler det veldig godt, mens elever med spesielle behov faller ut. De har jo behov for struktur og alle de prinsippene der... Det slår meg bare mer og mer jo lenger jeg jobber med disse elevene, at det går igjen, jeg synes at dette med struktur og oversikt er avgjørende. (Mette)

Ordningen med klassesdelingsregler ble avskaffet 1. august 2003 med mål om nettopp å bedre håndtere elevmangfoldet innenfor den ordinære rammen (Brøyn, 2007). Tiltaket var ment å fremme praksisendring i skolen, bort fra privatpraktisering og standardisert praksis, til en mer fleksibel praksis som imøtekommer de store variasjonene i elevenes behov og lærerforutsetninger. Utfordringen, slik de beskrives i utsagnene ovenfor er at åpningen for en mer fleksibel organisering av undervisningen kan resultere i en motsatt ytterlighet: Når opplæringssituasjonen preges av uforutsigbarhet, kaos og støy øker antallet elever som strever med å følge den ordinære undervisningen, og som derfor faller utenfor. Spesialpedagogenes erfaringer er at situasjonen er *ekstra* utfordrende for elever med spesielle behov. Disse elevene har et større behov for strukturer og oversikt i opplæringssituasjonen enn andre

elever. Med stadige forandringer i opplærings situasjonen må elevene forholde seg til mange flere elever og lærere, mer varierte metoder og arbeidsformer og skifte i rom og steder. Dette krever mer av elevene, både av selvfølelse, trygghet, sosial kompetanse, selvstendighet og ansvarlighet. Spesialpedagogens bekymring er at elever med spesielle behov, som i utgangspunktet er sårbare på alle disse egenskapene, får forsterket sine vansker og at de derfor faller utenfor den ordinære rammen.

Irene viser til at en viss begrensning i størrelse på elevgruppene er en avgjørende faktor for å forhindre en slik utstøting av elever med spesielle behov:

Jeg tenker at det blir litt voldsomt; at skoler bør tenke arbeidslag, og ikke trinn for enhver pris. For det er noe med at hvis jeg skal ha 100 barn hver dag så begynner det å bli voldsomt. Men jeg klarer å forholde meg til 40-50 barn, og å bli godt kjent med dem. Så det handler om at man kan godt ha det åpent, men det må ikke bli for voldsomt. Det må være på en måte en passe stor gruppe, og passe mange mennesker som jobber med den gruppa. (Irene)

Som det gikk i frem i empirikapitlets del 2, som omhandlet spesialpedagogens forventninger til egen rolle, har spesialpedagogene et ønske om å innta et samarbeid med lærerne til det beste for alle elever. Irene og Siv er to av spesialpedagogene som har referert til tidligere positive erfaringer med dette. De har begge erfart at samarbeid mellom lærere og spesialpedagog, og muligheten til å variere elevgrupperingene i større og mindre enheter gjør det lettere å ivareta den enkelte elevs interesser, læreforutsetninger og behov. Eller sagt med litt andre ord, de har erfart at økt fleksibilitet i bruken av lærerressurser og elevgrupper har bidratt til mindre tradisjonell undervisning rettet mot gjennomsnittet blant elevene. Elevmangfold trer fram som realiteten.

Irene og Siv ønsker seg altså ikke tilbake til vanlig klasseinndeling. Samtidig bekymrer hun seg for konsekvensene av for store elevgrupper, for få eller for mange voksne inn i disse gruppene, sammen med for store organisatoriske endringer over tid. På denne måten representerer begge disse spesialpedagogene med sine erfaringer viktig kunnskap om hva som skal til for å unngå fallgruvne med å oppheve klassen som ramme for opplæringen.

Irene viser til flere forhold i det ordinære tilbudet som vil gjøre det vanskeligere å oppnå at elever med spesielle behov kan ta del i det felles læringsmiljøet:

Dette med å bruke faglærere blir helt feil. Det blir ikke noen relasjon og du løper fra rom til rom. Du får aldri møtt ungene, du får aldri bygd relasjonen, for du må bare være streng. Gruppen kan godt være større enn det jeg har tenkt før. Men jeg orker ikke å flakke rundt og være matematikklærer. For det føler jeg blir for kynisk og for kaldt, og barna får liksom fem nye lærere hver dag som de skal prøve ut grenser på. [...] Vi har altfor mye bråk i klasserommet! Hvorfor har vi for mye bråk i klasserommet? Er det fordi at alt er åpent, eller hva er det? Altså, det er mange, mange ting som skjer på mange felt, og hvor det ender hen det vet jeg ikke. Og når lærerne går fra rom til rom, og elevene har fire forskjellige voksne på en dag, så tror jeg at det er de samme elevene som roper høyest når læreren kommer inn i rommet. Det er de samme elevene læreren må dempe; de samme som vil bli sett. Og så er det de stille elevene som bare sitter der og som ikke blir sett. Jeg følte veldig mye at barn ble usynlige. Og noen barn fikk enormt mye oppmerksomhet. Men har du en gruppe en dag, så har du liksom sett den enkelte, du vet hva det handler om... Så.. jeg følte ikke at det var tilpasset opplæring nei. Jeg følte at det var.. du ble veldig avhengig av klokka. For jeg visste at jeg skal ha denne timen her nå, men så skal jeg over til den andre gruppa etterpå og ha matematikk der, akkurat det samme. Så jeg klarte ikke å følge noen tråder, jeg klarte ikke å stoppe opp og hygge meg, for jeg visste at jeg måtte rekke gjennom lærestoffet for å gå videre, og så skulle det komme en ny lærer inn, og ha et nytt fag. Og dette var 5.klassinger, og jeg kjente at det var ikke riktig... Nå er jeg i den ene gruppa ei uke, og da har jeg dem, da vet jeg at i går så skjedde det; den katta som døde. Jeg klarer å bygge på ett eller annet. Og neste uke er jeg på den andre gruppa. Men når jeg var faglærer så løp jeg bare rundt. Og jeg måtte bruke mye mer energi og ressurser på klasseledelse, å dempe uro. (Irene)

Spesielt viser Irene til at den relasjonelle dimensjonen i arbeidet svekkes når organiseringen av det ordinære tilbudet blir for ustrukturert og uoversiktlig: Når elevgruppene blir *for* store, så erfarer hun at de må bruke for mye tid på å holde elevene i ro. Dette beskriver hun skjer på bekostning av tiden til direkte kontakt med den enkelte. Eller hun påpeker en opplevd sammenheng; jo mindre læreren får tid og ro til å være til stede og utvikle relasjonen til den enkelte elev, jo mer utprøvende atferd blant elevene. Hun utdyper dette ved å referere til pedagogisk psykologisk teori om gode betingelser for utvikling og læring, og sosialkognitiv læringsteori som beskriver betydningen av å lære i fellesskap med andre (Dysthe, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Irenes erfaring er at det å arbeide med mennesker ikke er forenelig med det Skjervheim (1992) definerer som tekniske handlinger. I arbeidet med elevene kan ikke handlingene bestemmes på forhånd, som å følge en oppskrift, mot et klart definert mål. Hun synes derfor at det er bekymringsfullt at hun er mere «teknisk» i sine handlinger nå, enn før. Når lærerne fordeler arbeidsoppgavene etter fag og tema og rullerer på elevgruppene, vedvarer en tradisjonell praksis der læreren formidler fagstoff for hele elevgrupper, for deretter at elevene arbeider med fagstoffet individuelt, i ulik mengde og tempo. Irene opplever hastig å gå igjennom ett stramt undervisningsopplegg i én stor elevgruppe, for så å repetere det samme like hastig i neste store gruppe. På denne måten illustreres at fravær av stabile organisatoriske strukturer for opplæringen kan begrense lærernes mulighet til de ”praktiske handlingene”: De får ikke tid til å se og møte hver enkelt elev, og tar del kun i fragmenter av elevenes læring. Dermed blir det vanskeligere for dem å oppnå at elevene opplever mestring og tilhørighet i

læringsfellesskapet. Irenes bekymring er at dette får negative konsekvenser for elevenes emosjonelle, sosiale og faglige utbytte av opplæringen. Dette er forhold som støttes opp av tidligere funn i egen masterstudie (Lysberg & Uthus, 2004; Uthus 2011): Stikk i strid med intensjonen bak å avskaffe ordningen med klassesdelingsregler, rapporterer lærere et strukturkaos i den ordinære opplæringen som tapper dem for energi og hindrer dem i å praktisere etter prinsippet om «inkludering som prosess».

Irene betviler at åpne løsninger og økt fleksibilitet til å samle elever i større grupper er et tiltak som er ment å fremme inkluderende skoler:

Jeg tenker at åpne skoler handler KUN om økonomi, altså dette gjør de for å spare penger. (Irene)

Slik underbygges en rød tråd i funnene i studien så langt: Spesialpedagogenes erfaringer er at nye verdier og mål om økt utbytte og effektivitet vinner terreng i skolen. De viser til at det som antas å være en inkluderende skole, ikke nødvendigvis er særlig inkluderende. Realiteten for dem er at mange elever med spesielle behov støtes ut av det ordinære læringsfellesskapet.

Kommentar

Som vist til i teorikapittelet, fremstår de skolepolitiske intensjonene bak opphevingen av klassesdelingsreglene diffuse. Lovendringen har blitt omtalt som ”den navnløse reformen” (Brøyn, 2007). Spørsmålet er om lovendringen viser seg å ha bakgrunn i nasjonale mål om høyere kunnskapsnivå blant elevene? Når det overordnede målet for skolens virksomhet blir satt til å effektivisere den enkelte elevs individuelle opplæringsløp, tones opplæringsmål knytta til elevenes læring og deltakelse i fellesskapet (klassen) ned. Dermed ønsker man ikke lenger at det tradisjonelle klassefellesskapet skal utgjøre en selvfølgelig organisatorisk ramme for opplæringen.

Spesialpedagogene som er representert i denne studien er bekymret for at fleksible organiseringsformer og store elevgrupper fører til at elever med spesielle behov faller utenfor den ordinære opplæringen. Denne bekymringen støttes opp om av fagfolk (Brøyn, 2007). Brøyn spør seg om opphevingen av klassesdelingsregelen har vært godt nok faglig fundamentert. I tråd med dette representerer spesialpedagogene med sine erfaringer kunnskap om de pedagogiske konsekvensene på elevnivå: Når flere elever faller utenfor og støtes ut av den ordinære opplæringen, øker behovet for spesialundervisning. Utfordringen for

spesialpedagogene er at de forhindres fra å sørge for at elever med spesielle behov får oppleve mestring og tilhørighet i det ordinære læringsfellesskapet. På dette grunnlaget kan opphevingen av klassedelingsregelen forsterke konflikten som spesialpedagogene opplever i sine rollesett (Merton, 1957): Jo mindre elevmangfoldet rommes i den ordinære opplæringen, jo flere elever faller utenfor, og jo mer forventes det fra lærere og rektorer at spesialpedagogene skal ta hånd om elever som faller utenfor.

På denne måten illustrerer spesialpedagogene i dette utvalget at tiltak som tilsynelatende har mål om inkludering, kan skjule andre og motsetningsfylte mål. De betviler at dette er tiltak ment å bygge opp om god læring og utvikling for elevene. For det første kan åpne skolebygg og opphevingen av klassedelingsregelen utgjør ressursbesparende tiltak. For det andre kan begge disse tiltakene i realiteten blir *utnyttet* som et kunnskapseffektivt tiltak. Spesialpedagogenes erfaringer illustrerer at økt organisatorisk frihet genererer en forsterket teknisk og individsentrert pedagogisk praksis, stikk i strid med intensjonene om «inkludering som prosess».

Det er viktig å huske på at spesialpedagogene formidler at de har tro på mer fleksible læringsmiljø. De ønsker seg ikke tilbake til den tradisjonelle klassen som ramme for opplæringen. Dette kan også sees i sammenheng med det sentrale funnet i empirikapitlets del 2, der det gikk frem at spesialpedagogene ønsker seg et mer fleksibelt skolesystem der de selv og også lærere gis handlingsrom til å gruppere elever slik de mener gir optimal mestrings- og tilhørighetsopplevelser for den enkelte elev. Men altså, som en forutsetning for et mer fleksibelt system og økt handlingsrom etterlyser de en mer *avgrenset organisatorisk struktur*. De viser til at læringsmiljø må ha en viss avgrensning og en viss stabilitet, både hva angår antall elever, lærere og spesialpedagoger. Slik underbygger spesialpedagogene i dette utvalget behovet for alternative løsninger hva angår organisering av ordinær undervisning og spesialundervisning. Selv om dette ikke har vært mye fokusert i forskningen, har flere fagfolk belyst behovet (Lysberg & Uthus, 2004; Uthus 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Wallin, 2001).

Spesialundervisningen

Så langt har analysen i dette kapitlet vist at spesialpedagogene som er representert i denne studien ønsker å utforme sin rolle og praksis både innenfor den ordinære og i segregerte opplæringstiltak. Spesialpedagogene ønsker å vurdere hvilken setting eleven er best tjent med,

og balansen mellom de to. Kriteriet de vurderer dette etter er den enkelte elevs opplevelser av mestring og tilhørighet. *Realiteten* som trer frem av datamaterialet er imidlertid at spesialpedagogene *ikke* oppnår at elever med spesielle behov opplever mestring og tilhørighet, verken innenfor det ordinære læringsfellesskapet eller i segregerte tiltak. Som forklaring peker det seg ut at spesialpedagogene erfarer at det tildeles mindre ressurser til spesialundervisning enn før. Ressursknappheten fører til at spesialundervisningen har en organisering og et innhold som ikke er tilpasset de behovene og læreforutsetningene som elevene har. Dette vil belyses i det følgende.

Mindre ressurser til spesialundervisning

Spesialpedagogene i dette utvalget formidler en opplevelse av at det tildeles for lite ressurser til spesialundervisning i skolen i dag:

Jeg var helt fortørnet over at det gikk an, i norsk skole, der og da, omkring år 2000, og ikke å få ressurser til spesielle elever som skal være i skolen... Jeg kunne kanskje gått sterkere ut da, men, jeg var... «Gud, er det sånn det er i Norge?!», liksom. [...] Det er mange (les elever med spesiell behov) som burde hatt mer. [...] Hadde det vært på en spesialskole, så hadde jo de vært der, de ressursene. (Siv)

Da jeg begynte her på skolen jobbet jeg veldig mye med spesialpedagogiske oppgaver, men etter hvert så har de jo forsvunnet mer og mer de timene. Elevene får færre og færre timer. Så nå er halve posten min med spesialundervisning, og resten sånn vanlig kontaktlærer. (Mette)

Det er jo ressursmangel. Det er jo sparing hele veien, og rektorer har ingen lett jobb de heller... (Anna)

Siv, som har jobberfaring fra et annet vesteuropeisk land, forteller i det første utsagnet ovenfor hvordan hun opplevde overgangen tilbake til Norge. Hennes erfaring er at det tildeles mindre ressurser til spesialundervisning her, sammenlignet med det andre landet hvor hun jobbet. Hun er helt klar på at hun mener at elever med spesielle behov ikke får tildelt *tilstrekkelige* spesialpedagogiske ressurser ved den skolen hun jobber i dag. Videre relaterer hun mangelen på ressurser til den skolepolitiske konteksten, med nedlegging av spesialskoler og integreringen av elever med spesielle behov inn i den vanlige skolen. I det andre utsagnet utdyper Mette bildet ved å vise til at hennes ansvarsoppgaver stadig har endret seg, fra i hovedsak å angå spesialundervisning, til å angå vanlig undervisning. Helt konkret mener hun at dette skyldes at det tildeles mindre ressurser til spesialundervisning enn før, og at den enkelte elev får færre timer til spesialundervisning. Anna beskriver i det siste utsagnet at det

råder en generell ressursknapphet i kommunen i dag. Hun ser at dette utfordrer rektorene som har ansvaret for de økonomiske prioriteringene ved den enkelte skole.

Både Siv, Mette og Anna reiser med sine utsagn spørsmålet om integreringsreformen og den påfølgende inkluderingsideologien har resultert i at denne gruppen elever har blitt mer usynliggjort, og at deres opplæringstilbud jevnt over har blitt dårligere. Som vist i Kapittel 2 er dette en utvikling som følge av integreringsreformen som også fagfolk har uttrykt bekymring for (Dyson & Millward, 1997; Flem 2000; Harbo, 2002; Nordahl & Overland, 1997; Ogden 1999; Stangvik; 1998).

Flere av spesialpedagogene i utvalget mener at reduksjonen i bruk av spesialpedagogiske ressurser har ført til en mer omfattende bruk av assistenter.

Jeg mener det; her i Norge har vi fått for mye assistenter. De er ikke faglærte og jeg ser at det er ikke det samme. [...] Altså, selvfølgelig i gymnastikk og litt sånt kan det være med en assistent, men jeg synes at det faglige opplegget... det ER flinke assistenter, la det være sagt, som gjør en veldig god jobb, men tross alt så har de ikke den pedagogiske tankegangen, og det blir litt mer tilfeldig hvordan... altså de vet ikke så mye om hvordan de skal legge frem stoffet, hvordan det skal gjøres fra et pedagogisk ståsted. Jeg lager jo materiell, slik at jeg kan vise de at «Dette kan dere bruke»... men i år har jeg jo ikke hatt tid til å veilede dem en gang. (Siv)

Det er fordi det er billigere, rett og slett. De har gjort om lærerstillinger til assistent-stillinger, for da får de flere timer igjen. (Anna)

Opplæringslova, 1998, § 10-1 og Forskrift til opplæringslova, 2006, Kapittel 14, beskriver at det skal stilles samme formelle krav til lærerkompetanse for spesialundervisning, som for den ordinære opplæringen. En assistent kan i enkelte tilfeller bistå lærerne i forbindelse med spesialundervisningen. Ved bruk av assistent skal dette skje på en slik måte og i et slikt omfang at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Her presiseres at assistenter skal være under veiledning og forsvarlig tilsyn av læreren. Som en kontrast til dette erfarer Siv at en økende bruk av ufaglærte assistenter svekker opplæringstilbudet til elever med spesielle behov. Hun viser til tidligere erfaringer fra utlandet, der det *ikke* ble brukt ufaglærte i skolen i det hele tatt. I arbeidet sitt i dag prøver Siv å tilrettelegge for at assistentene kan følge opp elevene innenfor rammen av den ordinære opplæringen. Hun erfarer imidlertid at det er for mye forlangt av assistenter at de skal kunne mestre dette på en god måte, spesielt med tanke på at de er ufaglærte og at hun ikke har fått øremerket tid til å veilede dem. Slik illustrerer utsagnet en tendens som allerede er påpekt når det gjelder ressursbruken ved skolene: Hvis

det ikke følger med øremerkede ressurser til spesialundervisningen, organiseres denne inn i det ordinære tilbudet. Hvis bruken av assistenter samtidig øker, kan det føre til at elever med spesielle behov blir plassert inn i det ordinære tilbudet, uten at det er et reelt mål at de skal høre til og delta aktivt i læringsfellesskapet. I denne sammenhengen er det også viktig å ta i betraktning den situasjonen som kan møte assistentene: Hvis lærerne ikke er opptatt av at elever med spesielle behov skal delta i det ordinære læringsfellesskapet, hvordan skal da assistenter helt på egen hånd kunne legge til rette for en slik deltakelse?

I det andre utsagnet ovenfor forklarer Anna at tendensen til økt bruk av assistenter må ha økonomiske forklaringer. Dermed underbygges en generell tendens i datamaterialet, der spesialpedagogene viser til at økte krav til effektivitet og utbytte i skolen har resultert i at skolenes spesialpedagogiske virksomhet nedprioriteres. Flere av spesialpedagogene i utvalget mener at tendensen til en nedprioritering av skolenes spesialpedagogiske virksomhet også viser seg i form av utilfredsstillende rammebetingelser for spesialundervisningen, både hva angår fysisk læringsmiljø og læremidler:

Jeg er femten timer i uken i denne basen, som de kaller det. Det er jo ikke noen base. Det fungerer jo ikke, det er ikke nok voksne, det er ikke nok utstyr, ALT mangler; datamaskiner... ulike pedagogiske ting og tang, alt mulig, tenker jeg, som de trenger for å utvikle seg. Jeg klipper opp og limer, og lager billedkort og lesekort, jeg LAGER materiale da. Jeg er inne på nettet hele veien, og søker og... det er ikke snakk om å bestille inn så mye. (Anna)

Spesialpedagogene formidler at det er utfordrende for dem å erfare at elever med spesielle behov har for lite timerressurser til spesialundervisning, og at opplærings situasjonen er utilfredsstillende pga. bruk av assistenter. Dårlige rammebetingelser i form av fysiske læringsmiljø og læremidler, vil kunne forsterke arbeidsbelastningene deres ytterligere. Et sentralt spørsmål for den videre analysen vil være hvordan situasjonen påvirker spesialpedagogenes profesjonelle yrkesidentitet, entusiasme og motivasjon.

Flere av spesialpedagogene relaterer nedprioriteringen av den spesialpedagogiske virksomheten til de systemorienterte føringene for spesialundervisningen (Kunnskapsløftet 2006; NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)):

Elevene følger klassens ukeplan, og så tilpasser vi det sånn som vi kan, med at de får gjøre litt av leksene på skolen. Men da sier rektor det at «Da er det ikke spesialundervisning; når de følger klassens ukeplan». Akkurat der vet jeg ikke hva han tenker... Så hva han egentlig har tenkt nå, hvor mange elever han får som har en egen mappe, som skal ha spesialundervisning, hvor mange timer, altså hvordan han har tenkt å organisere alt det der, det vet jeg ikke. (Karin)

Og så har vi jo hatt en diskusjon omkring dette med spesialundervisning og tilpasset opplæring. Vi har hatt en gjesteforelesning med bl.a. en rektor fra en annen skole, og det var interessant det, men.. det som var konklusjonen hans var at elever som fulgte Kunnskapsløftet, de har ikke rett til spesialundervisning. [...]Altså, de som har rett på spesialundervisning skal ha helt egne opplegg, som går utenom Kunnskapsløftet. [...] For at elever skal få tilradd spesialpedagogiske timer, så er kravet at de skal ikke følge Kunnskapsløftet. Så da er jo diskusjonen; er det spesialundervisning eller er det tilpasset opplæring? Og den syne jeg det er VELDIG vanskelig... Når vi skriver i planene at det er tilpasset; tilpasset undervisning, at de skal klare å følge klassens fremdrift, med tilpasningen, så blir det ikke godt nok, altså det er ikke spesialundervisning. Altså, de skal ha helt egne planer. (Mette)

Begge utsagnene ovenfor illustrerer hvordan målet om å innlemme alle elever i det ordinære tilbudet blir brukt som argument for å skjære ned ressurser til spesialundervisning. Rektorene som refereres avgrensner spesialundervisningen til å angå undervisning som har et innhold som avviker fra det felles læringsinnholdet i Kunnskapsløftet 2006. En slik avgrensning utelukker altså at spesialundervisning kan være å støtte opp om elevens deltakelse i det felles læringsinnholdet og felles læringsmiljøet. Denne deltakelsen skal sikres gjennom den allmennpedagogiske virksomheten alle. Dermed blir rektorenes definisjon av hva spesialundervisning er stående i sterk kontrast til spesialpedagogenes egen oppfatning. For dem er en naturlig del av spesialundervisningen også å legge til rette for elevens deltakelse i det ordinære tilbudet.

Muligens kan slike oppfatninger i «ytterpunktet» forstås som en konsekvens av ytterliggående forslag i styringsdokumentene. I NOU 2003:16 ble det fremmet et radikalt forslag om å fjerne retten til spesialundervisning. Forslaget beskrives å ha mål om en inkluderende skole; i det øyeblikket enkeltelever ikke lenger har krav på spesialundervisning blir skoler og lærere tvunget til å skulle favne absolutt alle elever i den ordinære opplæringen. Da kan vi tenke oss at kriteriet for retten til spesialundervisning kan settes til å være det som disse rektorene skisserer; kun tenkt for en gruppe multifunksjonshemmede elever som faller *helt* utenfor. Skogen (2006) viser i sin forskning til at det eksisterer store forskjeller i hvordan ulike mennesker i skolesystemet oppfatter begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette underbygger de uklarhetene og uenighetene som spesialpedagogene oppfatter at råder blant ansatte ved deres skoler.

Når rektor argumenterer for mindre ressurser til spesialundervisning kan han vise til at dette er i tråd med målet om en inkluderende skole. Spørsmålet er imidlertid om argumentene for å redusere ressurser til spesialundervisning kan ha andre hensikter. Analysen i empirikapitlets del 3, som omhandlet andres forventinger til den spesialpedagogiske rollen, tyder på at rektors

prioriteringer kan ha andre forklaringer: Rektorene har forventninger til spesialpedagogene om at de skal ta eneansvar for elever med de mest omfattende spesielle behovene, og at de avlaster lærere i den ordinære opplæringen. Dette gir inntrykk av at rektorer heller har mål om en effektiv utnyttelse av skolens samlede ressurspott, enn mål om inkludering. På denne måten bekreftes hypotesen som ble drøftet i Kapittel 2, om at argumenter for systemorientering og mindre spesialundervisning kan skjule andre og motsetningsfylte hensikter om en mere kunnskapseffektiv skole. Ved å definere at retten til spesialundervisning kun skal gjelde for en liten gruppe elever med de mest omfattende hjelpebehovene, vil rektor kunne disponere et større omfang ressurser til mer kunnskapseffektive tiltak.

Når rektor nedprioriterer den spesialpedagogiske virksomheten truer dette spesialpedagogenes profesjonelle yrkesidentitet:

Rektor mener at jeg har fått godt med ressurser...! Jeg synes det er respektløst ovenfor elevene og jeg synes det er respektløst ovenfor meg som fagperson... jeg har jo bestemt meg for ikke å fortsette å jobbe som spesialpedagog. Jeg har sagt at jeg enten starter opp med klasse til neste år, eller så må jeg finne meg en ny jobb. [...] Så hvorfor sier han til meg da, at han mener at jeg har fått plenty med ressurser, i stedet for å si at, «Så lite ressurser ER det nå». For det jeg etterlyste i begynnelsen på skoleåret, var jo bare det at vi informerte foreldrene om det, at «Så lite ressurser er det». «Anna kan bare få gjort sånn og sånn og sånn», «Jeg vet at barnet ditt kunne gjort mer». Da mener jeg at vi i hvert fall hadde spilt med HELT åpne kort. Det er ikke alt som står i barnets sakkyndige vurdering, «Barnet har behov for», «Barnet har rett på», som jeg klarer å gjennomføre, fordi jeg ikke har nok tid. Da synes jeg at det må komme frem. Men rektor sier «Det er godt nok, det trenger du ikke å si noe om». (Anna)

Anna illustrerer med dette utsagnet at hun på sett og vis kan leve med rektors prioriteringer hvis hun får forklart at dette er en helt nødvendig konsekvens av den knappe ressursituasjonen. Men når rektor begrunner prioriteringen med at den er svært fordelaktig for eleven med spesielle behov, og dermed for henne i hennes arbeid, blir situasjonen uholdbar for henne. Anna ønsker at rektor støtter opp om hennes vurdering av at ressursknappheten utgjør en begrensning i elevens opplæringstilbud. Uten en slik anerkjennelse fra rektor opplever hun personlig å måtte stå til rette for situasjonen, ovenfor både eleven og foreldrene, og seg selv og sin egen dårlige samvittighet. Spriket mellom rektors påstand om optimale forhold for eleven, og hennes vurdering av uverdige forhold, fører til et ønske om å slutte å arbeide som spesialpedagog. Ved å henvise til en opplevelse av mangel på respekt, både for eleven og henne selv, illustrerer Anna hvordan spesialpedagogene ikke skiller mellom eleven og seg selv, i sine erfaringer og opplevelser i arbeidet. Det som blir uverdige for eleven, opplever også uverdige for dem selv som profesjonelle yrkesutøvere. De oppfatter at rektor har ulike og motstridende verdier i arbeidet.

Kommentar

Mens spesialpedagogene i dette utvalget opplever at det stadig tildeles mindre ressurser til elever med spesielle behov, viser statistikken det motsatte, nemlig at timeressurser til spesialundervisning har økt. Utdanningsforbundet, ved Paul Erik Karlsen, viser i sitt temanotat (2/2010), «Spesialundervisning – tallenes tale», til data fra GSI (Grunnskolen Informasjonssystem, GSI) om at andel timeressurser til spesialundervisning har økt markant fra skoleåret 2007/09 til 2009/10. Dette er en økning som altså var i gang allerede på det tidspunktet intervjuene fant sted, våren 2009. Hvordan skal vi forstå spriket mellom spesialpedagogenes opplevelser og det statistiske bildet?

Det er i denne sammenhengen viktig å huske på at spesialpedagogene har svært høye ambisjoner for opplæringen til elever med spesielle behov. Som analysen i del 2 viste, har spesialpedagogene en sterk indre verdibasert og profesjonell forventning om *optimale* opplæringstilbud for disse elevene. I følge opplæringslova, 1998, § 5-1 gjelder det imidlertid ikke for noen elever at de har krav på optimale opplæringstilbud. For elever med spesielle behov, som for alle elever, gjelder at skoleeier er pliktig å gi de et *forsvarlig* opplæringstilbud. Forsvarlig defineres da også i sammenligning med det tilbudet som andre elever får. Hvis det råder en generell ressursknapphet i skolens ressursramme og det ordinære tilbudet også lider under dette, må vi altså ta høyde for at spesialundervisningen rammes på samme måte. *Ingen* av skolens elever har rett på et optimalt opplæringstilbud. Hva som er forsvarlig vil måtte vurderes opp mot de samlede ressursene som skolen har til disposisjon. På denne måten vil det lett kunne oppstå et sprik mellom de ressursene spesialpedagogene ønsker seg, og de ressursene som reelt kommer elevene til gode. I tillegg er det viktig å huske på at spesialpedagogene ofte har ansvar for elever med omfattende hjelpebehov.

Spesialpedagogenes opplevelse av ressursknapphet må dermed også forstås i lys av det særegne ved denne elevgruppen. Jo mer omfattende behov eleven har, jo mer opplagt er det for dem at det kreves omfattende ressurser for at de skal kunne gi eleven en forsvarlig opplæring. I merknad til § 5-1 i Ot.prp. nr. 36 (1997-98) sies da også at elever med spesielle behov i de fleste tilfeller vil trenge et større omfang ressurser enn medelevene for å få et forsvarlig tilbud.

Til tross for at flere forhold kan forklare at spesialpedagogenes opplevelse av ressursknapphet ikke nødvendigvis støttes i et mer overordnet perspektiv, kan det likevel være grunn til å studere de statistiske bildene nærmere. I Utdanningsforbundets temanotat (2010) refereres

KOSTRA-tall pr. 15. mars 2010, der det vises seg at 116 kommuner har redusert antall årstimer til spesialundervisning, mens 311 kommuner har økt antall årstimer. Variasjonene i ressurstildeling til spesialundervisning mellom kommunene er altså store.

Utdanningsdirektoratet nekter imidlertid fri tilgang til mer spesifikke tall innad i den enkelte kommune. Det betyr at de kommunale ulikhetene forblir skjult i gjennomsnittstall. Som vist i Kapittel 2 kan den skjønnsmessige definisjonen av hva spesielle behov er og hva som berettiger spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1) skape store forskjeller fra kommune til kommune og skole til skole når det gjelder antall elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, og i bruken av spesialpedagogiske ressurser.

Analysen i dette avsnittet har vist at enkeltvedtak med tilrådning om et visst antall timeressurser på individnivå ikke gir skolen tilgang til flere ressurser. Ved å henvise til føringer for bedre tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen og forebyggende tiltak, begrunnes at elever med spesielle behov får sin spesialundervisning innenfor den ordinære rammen. Ressursomfanget i det ordinære tilbudet er imidlertid uforandret, før og etter enkeltvedtaket. Dette illustrerer at statistikk over timeressurser som tildeles for spesialundervisning altså ikke trenger å gi et reelt bilde av situasjonen. Når spesialpedagogene som deltar i denne studien opplever ressursknapphet, kan dette med andre ord være reelt knyttet til ressursforvaltningen ved deres skole. I denne situasjonen kan vi tenke oss at det finnes skoleeiere og rektorer som håper at de kan fortsette å rapportere tall, mer enn at de får besøk av tilsyn som undersøker hvordan ressursene reelt brukes.

Forskningen bekrefter at statistikken over lavt ressursbruk til spesialundervisning ikke nødvendigvis gir et reelt bilde av situasjonen for elever med spesielle behov tilbudet (Fylling, 1998; Grøgaard et al., 2004; Imsen, 2003; Langfeldt, 2005; Solstad & Rønning, 2003; Skogen et al., 2003; Skråbrevik, 2001; E.M. Skaalvik, 2000; Solli, 2005). Antakelsen har vært at kommuner som bruker mindre ressurser til spesialundervisning lykkes bedre med tilpasning til alle elever i den ordinære opplæringen. Forskning tyder derimot på at skoler med lite omfang ressurser til spesialundervisning kan ha elever som er plassert i det ordinære tilbudet, uten at disse elevene tar del og mestrer de faglige og sosiale aktivitetene her. Motsatt kan skoler med økt omfang ressurser til spesialundervisning organisere spesialundervisningen slik at det støtter opp om elevens deltakelse i det ordinære. Dette underbygger at erfaringene som spesialpedagogene i dette utvalget har, av for lite ressurser til spesialpedagogisk virksomhet, er reell for dem. Opplevelsen gjenspeiler da også en lenge uttrykt bekymring innenfor det

spesialpedagogiske fagfeltet, for at ensidig systemorienterte føringer undergraver de individuelle rettighetene til elever med spesielle behov (Dyson & Millward, 1997; Flem 2000; Harbo, 2002; Nordahl & Overland, 1997; Ogden 1999; Stangvik; 1998).

For å bedre forstå prioriteringene som rektorer gjør, vil det i fremtiden være interessant, i lys av Mertons rolleteori (1957), å studere rektors rollesett nærmere. Hvilke medlemmer står rektor ovenfor i sitt rollesett? Hvilke forventninger har disse til rektors økonomiske prioriteringer? Analysen i del 3, som omhandlet andres forventninger til den spesialpedagogiske rollen, viste at spesialpedagogene oppfatter at mange rektor er sterkt forpliktet fra kommunalt og nasjonalt hold på å prioritere ressurser til kunnskapseffektive tiltak. Hvis rektor i tillegg står ovenfor knappe ressursrammer, kan de altså oppleve seg presset til å nedprioritere opplæringstilbudene til elever med spesielle behov, uten at de selv står inne for dette.

En rød tråd i datamaterialet i denne studien er at spesialpedagogene er bekymret for en utvikling mot en ensidig satsning på tiltak som skal sikre at elevene oppnår best mulige faglige resultater. En slik utvikling mener de vil føre til at flere elever faller utenfor og at kunnskapsnivået blant elevene samlet sett ikke blir noe bedre. Spesialpedagogene etterlyses at den ordinære opplæringen gis en organiseringsform og et innhold som gir bedre betingelser for at *alle* elever kan oppnå å mestre og høre til i det faglige og sosiale fellesskapet. For spesialpedagogene er det altså ingen motsetning mellom en kunnskapseffektiv skole og en skole som prioriterer den spesialpedagogiske virksomheten høyt.

Segregerte tiltak

Som analysen i del 2 viste, forventer spesialpedagogene i dette utvalget å praktisere spesialundervisningen både innenfor det ordinære tilbudet og i segregerte tiltak. De tror på deltakelse i ordinære læringsfellesskap for elever med spesielle behov, hvis elevene har forutsetning for å oppleve mestring og tilhørighet der. Hvis slike positive opplevelser uteblir, mener spesialpedagogene derimot at elevene er best tjent med å få opplæring i segregerte tiltak, i gruppe eller individuelt. Balansen mellom deltakelse i ordinær undervisning og segregert spesialundervisning mener de vil variere fra elev til elev. Slik ønsker de seg et lovverk og skolesystem som gir økt rom for fleksibelt å kunne variere opplæringen for denne gruppen elever.

Alle spesialpedagogene i utvalget formidler at spesialundervisningen ved deres skole i hovedsak organiseres i segregerte tiltak. Spesialpedagogene beskriver at den valgte organiseringsformen for spesialundervisningen henger sammen med måten ressurser til spesialundervisning disponeres på:

Hvert eneste skoleår så begynner jeg helt greit med et visst antall elever og timeplanen blir satt, og så baler det på seg i løpet av året, med nye elever... [...] Elever med krav på tilleggsressurs vil si elever som har maksimalt vedtak, både på assistent og på retten til spesialundervisning. [...] Elevene med tilleggsressurser har et juridisk bindende vedtak. Hvis eleven for eksempel ikke har utbytte av å være i en liten gruppe med andre elever, så skal ikke eleven det. Men jeg har da altså på det meste hatt fire elever SAMMEN, hver av dem på TOTALT vidt forskjellige nivå; stuet inn på et rom, langt til toalett, lange trapper, de har problemer med å gå, de har problemer med å holde på avføring. Ingen av dem klarer jo å sitte og jobbe alene. Så det som vi har gjort, er at assistenten har hatt lekegrupper med dem, og så har jeg hatt korte økter med undervisning til en og en. Men alle har jo vedtak på elleve til femten timer ... (Anna)

Det kommer jo inn i løpet av året en del elever som har fått sakkyndig vurdering, og så får de enkeltvedtak, og så sitter vi der, vi har jo ingen midler å ta av midt i året. Om det kommer flere enkeltvedtak, så kommer det ikke flere ressurser for det. Og da sitter vi der. Hva gjør vi med de elevene? [...] Og i dag hadde vi tre navn, som vi satt og skulle prøve og... ja, putte inn, eller lage til ei gruppe rundt da. Og da må de dele tid med andre elever, og da er det klart at det blir mindre tid på den elven som allerede har fått tildelt. [...] Så i nå dag ble det nesten sånn at eneste løsning er at en av de andre elevene som vi ikke klarer å plassere, som sliter med matematikkvansker, skal inn sammen med denne eleven. Og denne eleven jobber jo mye med norsk, og det betyr at denne eleven får halvparten av tilbudet hun har hatt... og det er realiteten! [...] Jeg føler det er ille når vi, midt i et skoleår må begynne å ta fra svake elever, som har så LITE i utgangspunktet. Og så skal vi ta fra de det lille de har! (Mette)

Anna og Mette forteller i disse utsagnene at organiseringen av elever i segregerte gruppeltak har årsak i begrensede ressurser, mer enn i vurderinger av hva elevene er best tjent med. De fleste spesialpedagogene i utvalget forteller at det er rektor som er satt til å forvalte de spesialpedagogiske ressursene ved skolen de jobber på. Dette bekreftes også i et offentlig rundskriv for den ene kommunen som var å finne på internett, og på en kommunal nettside for den andre kommunen (Denne informasjonen er ikke vedlagt studien, da anonymiteten til informantene ville blitt svekket). For begge kommunene gjelder at ressurser til spesialundervisning i hovedsak skal tas fra skolens rammetimetall, som er basert på elevtallet ved skolen. Skolene i begge kommunene kan søke om en tilleggsressurs for sterkt funksjonshemmede elever. Det vises videre til at det er rektor som bestemmer hvor stor andel av skolens ressurser som skal brukes til spesialundervisning, og at dette avhenger av hvor godt skolen klarer å tilpasse den ordinære opplæringen. Det er i følge kommunens interne prosedyrer også rektor som skal fatte enkeltvedtak om spesialundervisning, med bakgrunn i en sakkyndig utredning fra PPT. Det er altså rektors *disponering* av ressursene som skal sikre

at elever med rett til spesialundervisning får sine rettigheter oppfylt etter Opplæringslova, 1998.

I det første utsagnet ovenfor viser Anna til at hun har ansvar for fire elever med svært omfattende hjelpebehov. Alle de fire elevene det gjelder befinner seg på svært ulike utviklingsnivå, og har ulike behov og læreforutsetninger. Hennes erfaring er at de store forskjellene mellom elevene gjør det ekstra utfordrende at det ikke er flere ressurser til disposisjon. Hver elev må dele de ressursene de har fått tildelt ut fra enkeltvedtak med tre andre elever. Verken elevenes sakkyndige utredninger eller enkeltvedtak beskriver at dette er vurdert til det beste for elevene. Anna forklarer at den eneste praktiske løsning på situasjonen er at assistenten leker med elevene, mens hun tar ut en og en elev og gir dem individuell oppfølging i korte økter etter tur. Ved å henviser til elevenes juridisk bindende vedtak, gir hun inntrykk av at hun vurderer at opplæringstilbudet elevene har ikke er juridisk forsvarlig.

I det andre utsagnet ovenfor refererer Mette til en hendelse som fant sted samme dag som hun blir intervjuet av meg: Under intervjuet er hun frustrert og oppgitt over at tre nye elever har fått enkeltvedtak med rett til spesialundervisning, uten at skolen får tildelt flere spesialpedagogiske ressurser. I sin posisjon som deltaker i skolens spesialpedagogiske team på den ene siden, og med ansvar for elevenes spesialundervisning på den andre, oppfatter hun at situasjonen er prekær. Hun kjenner elevene godt og har allerede etablert en spesialundervisning som fungerer godt for disse elevene. For henne fremstår det som en tilnærmet umulig utfordring å skulle tilpasse en ny elev med helt andre behov, inn i den spesialundervisningen som allerede er etablert for en annen elev.

Den offentlige informasjonen for de to kommunene, om rektors forpliktelser på skolens drift av spesialundervisningen, fremstår svært forskjellig fra de erfaringene spesialpedagogene gjør seg:

Det er femten timer i uka jeg er i basen med de fire elevene. På de femten timene; alle de fire elevene skal ha femten timer hver, så da dekker jeg inn 44 spesialpedagogiske timer på femten timer. Det er et spareprosjekt, det sier seg jo sjøl. (Anna)

Anna illustrerer med dette utsagnet at hun har ansvar for en del av skolens virksomhet som hun oppfatter er skolens «spareprosjekt». Dette blir stående i sterk kontrast til Opplæringslova, 1998, som fastslår at et enkeltvedtak etter § 5-1 om elevens rett til

spesialundervisning er et juridisk bindende vedtak. Annas uttalelse rimer heller ikke med merknaden til § 5-1 i Ot. prp. nr. 36 (1997-98) om at skoleeier ikke kan redusere et tilbud til en elev med rett til spesialundervisning på grunnlag av økonomiske hensyn.

Både Anna og Silje beskriver nærmere *hvordan* de utfordres i arbeidet når elevene som deltar i de segregerte gruppetiltakene har store spredninger i læreforutsetninger og behov:

Alle trenger hjelp HELE tiden. En gang hadde jeg med meg en fysioterapeut fra helsestasjonen og en observatør fra PPT. Og de skjønnte ikke; de trodde at det var syke kolleger, at det var en reserveløsning, og at det helt sikkert kom andre spesialpedagoger, at jeg bare var alene sånn tilfeldig. De skjønnte ikke hvordan det gikk an! De sa; "Dette går jo ikke. Det er jo helt fysisk komplett umulig å være alene med alle fire". For å si det sånn, man må nesten se det ... hun som er født for tidlig har store problemer med å gå, å gå i trapper, og å se... det kan nesten virke som hun har cp, hun har problemer med balansen og alt. Så har du en elev som er full av angst, vi kan ikke ta heisen for han har sånn angst. Og så har du hun med et syndrom som plutselig må på do, så da må jeg ta med meg de tre andre. Og så klarer vi ikke å gå fort nok på do, fordi hun som er født for tidlig ikke klarer å gå fort nok, og vi kan jo ikke ta heisen fordi han med angst ikke klarer det, så da ender det jo med at hun gjør i buksen. For eksempel. Da må jeg jo ofte plassere de andre tilbake i klassen, mens jeg går og finner... altså det er jo mye løping rundt omkring på bygget, ingen av dem har klasserom på samme sted, og når assistenten har lunsj, så er jeg helt alene med dem. Hun har lunsj i fjerde time. Alle fjerdetimene er jeg helt alene. Enn om det begynner å brenne når vi er på et bort-stuet grupperom! Jeg pleier å være alene med de i gymsalen. Og når vi er i der, så kan vi danse til musikk og løpe og herje litt fritt. Men hvis jeg skal drive sanse-motorisk trening med dem, så må jeg la de tre andre få lov til å herje litt fritt, mens jeg gjerne driver litt balansen trening med en av dem. Da har to av dem gjerne begynt å sloss for eksempel. Det er ingen av de som har spesiell god kjemi. Det er ingen av dem som har spesielt god sosial kompetanse. (Anna)

Ja når jeg begynte der i februar, i åttende så kunne jeg sitte på et grupperom med to med ADHD og en med Tourette og drive undervisning, og det gikk jo ikke i det hele tatt. Det var jo... nei! Det var to som var utagerende krevende og den siste var veldig stille. Jeg hadde assistent også, i tillegg. Men det hadde ingen hensikt. Altså, det funket ikke likevel. [...] De stakk av. De nektet å jobbe; mye prating og ufin språkbruk. (Silje)

Anna illustrerer hvordan hun opplever å utfordres på det umulige. Regnestykket går i følge henne ikke opp: Elevens behov er omfattende og komplekse og forskjellene mellom elevene er store. For Anne er det krevende bare å skulle klare å oppholde de fire sammen rent fysisk. Videre gir hun uttrykk for at de rammebetingelsene for spesialundervisningen er for dårlig. Hun beskriver en kombinasjon av uegnet rom-plassering i forhold til fysiske og psykiske handicap hos elevene. For henne fremstår forholdene å være både uverdige og uholdbare for elevene. Å skulle drive en forsvarlig opplæring i tillegg, innrettet mot alle fire samtidig, er slik hun erfarer det totalt urealistisk. Og, som hun forklarer: Når det kommer observatører fra støttesystemet tror de ikke det de ser. De mener at det må være en unntakstilstand pga. sykdom, og at det til vanlig er flere spesialpedagoger som jobber sammen med Anna. Anna er med andre ord ikke alene om sin opplevelse. I det andre utsagnet ovenfor beskriver Silje at selv med bare to elever plassert i gruppe, er en felles undervisning for disse umulig. Elevene

har vidt forskjellige diagnoser og behov. I følge Silje er ikke forsterkning i form av assistentressurs til noen hjelp.

På et konkret spørsmål om hva hun gjør, når hun jobber med elever med svært forskjellige behov og læreforutsetninger i en segregert gruppe, svarer Karin:

Ja, det kan du si (sukker høyt)... jeg vet ikke! (Karin)

Karin illustrerer med dette utsagnet at hun som spesialpedagog opplever en kaotisk situasjon; hun klarer ikke å beskrive hva hun rent praktisk gjør.

Fordi elevenes behov og læreforutsetninger har så store variasjoner får ikke spesialpedagogene oppfylt de individuelle rettighetene som elevene har: Hver enkelt elev har krav på alle timeressursene, hver for seg. Realiteten er at de er slått sammen og må deles. Dette blir et dilemma for spesialpedagogene i arbeidet:

Dette er jo vanskelig. Når du har tre andre elever som er med assistenten på et bort-stuet grupperom og venter på spesialundervisning. [...] For eksempel i forhold til eleven som ikke hadde lært seg å lese, og som går i 3.klasse, og som BUP på en måte hadde gitt opp skulle greie det: I tre uker nå har jeg bare nedprioritert alt annet, og sagt at «Nå har han mitt hovedfokus, så kan dere si og mene og tenke akkurat det dere vil, for her må jeg bare...». Da tar jeg noen valg rett og slett, på prioriteringer. Og nå har han begynt og så vidt lydere på to- og tre-stavelsesord... og den gleden og takknemligheten... og du ser liksom hele gutten hvordan han blomstrer... [...] Han TAKKER meg liksom for at jeg har lært han å lese. Hver eneste dag. Og da tenker jeg også enda mer på; «Har du fått dine elleve timer du, hvor hadde du vært i dag da?». [...] Det blir... mye oppbevaring. --- Jeg ser jo hva de kunne ha fått til disse elevene, hvis de hadde fått det de hadde rett på. (Anna)

Anna beskriver i dette utsagnet hvordan hun gjennom å prioritere den ene av elevene i den segregerte gruppa i tre uker, oppnår at eleven knekker lesekoden. På den ene siden er både eleven, foreldrene og hun selv takknemlig og glad for det som eleven har oppnådd. På den andre siden blir elevens læringsutbytte som en følge av en slik prioritering en påminner for henne om at *alle de andre* elevene også har sine læringspotensialer som de ikke får utnyttet. Hennes dårlige samvittighet ovenfor alle elevene forsterkes derfor ytterligere. Uttalelsene så langt i dette avsnittet antyder at spesialpedagogene opplever liten grad av mestring med arbeidet i de segregerte gruppetiltakene. De får ikke gjort seg nytte av den spesialpedagogiske kompetansen de besitter og de oppnår ikke at eleven opplever tilhørighet og mestring, verken faglig eller sosialt. I følge Banduras teori om mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997) er autentiske mestringserfaringer avgjørende for forventning om mestring. Hvis spesialpedagogene ikke får mestringserfaringer i arbeidet, slik

analysen i dette avsnittet tyder på, vil dette altså over tid føre til at de mister troen på egne evner til å påvirke elevenes læring og utvikling positivt. Da vil de oppleve redusert motivasjon og entusiasme i arbeidet.

Videre går det frem at de segregerte tiltakene vanskeliggjør spesialpedagogenes oppfølging av elevene også innenfor det ordinære tilbudet. De mener at mange av elevene hadde vært tjent med å få deler av sin spesialundervisning integrert inn i den ordinære opplæringen. Siv og Anna reflekterer i disse to utsagnene over mulighetene for deltakelse i den ordinære opplæringen for elevene de har ansvar for i det segregerte gruppetiltaket:

Det er klart at hvis du går inn i fem grupper da, for å si det sånn, så går du liksom fra sted til sted, og det blir et fragment av den elevens læring du er med på. Istedenfor at du da kunne ha fulgt eleven som hadde vanskeligheter litt mer. (Siv)

Hun elsker sang og musikk, bli lest for, være med på morgensamling; altså, det er mye hun kunne være med på. Jeg tenker jo at mye av spesialundervisningen kunne foregå i klassen. Hvis jeg hadde vært på henne 11 timer i uken, som vedtaket tilsier, hvis jeg ikke hadde hatt de tre andre som jeg også skulle dekke behovene til; så ser jeg for meg at jeg kunne vært med denne lille jenta inne i klassen, hun måtte selvfølgelig ha vært litt ute også, for hennes del, men jeg ser at vi kunne vært mer i klassen. (Anna)

Siv beskriver i det første utsagnet at elevene kommer fra ulike klasser og trinn, og at hun derfor må forholde seg til mange lærere og varierende undervisningsopplegg. Det kan derfor bli tilnærmet umulig for henne å støtte opp om elevenes deltakelse innenfor det ordinære tilbudet. Hun rekker rett og slett ikke å orientere sin rolle og praksis mot forskjellige klasser og klassetrinn. I det andre utsagnet ovenfor beskriver Anna situasjonen for en av sine elever. Basert på kunnskap om eleven og elevens behov, interesser og utviklingspotensial, mener hun at eleven kan ha utbytte av å delta i noe av opplæringen innenfor den ordinære rammen. Hun ønsker å praktisere den optimale balansen for eleven, mellom deltakelse i det ordinære tilbudet og i segregerte tiltak. Utsagnet til Anna blir dermed stående som et paradoks. Føringene fra nasjonalt hold er at alle elever skal ta del i ordinære læringsfelleskap (Kunnskapsløftet 2006; NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). Spesialpedagogene mener at mange av elevene med spesielle behov vinner på å ta del i det ordinære tilbudet. De ser også er mulighetene for å organisere elevens tildelte timeressurser slik at dette lar seg realisere, og de har selv tro på egen kapasitet til å lykkes. Barrieren ligger i måten de spesialpedagogiske ressursene forvaltes og organiseres på.

Spesialpedagogene formidler at de gjør så godt de kan for å støtte opp om elevens deltakelse i det ordinære tilbudet. Silje og Karin utdyper hvordan de utfordres i denne delen av arbeidet:

Jeg skriver en dagsplan til to av elevene, med hva de skal gjøre de timene jeg ikke er tilstede også. Men det er KJEMPEVANSKELIG, for den læreren som driver den vanlige undervisningen i den timen, trenger ikke å vite hva han skal gjøre før kvelden før. [...] Da må jeg jo snakke med læreren for eksempel dagen før. Men det er ikke noe lett, for det er for eksempel fire forskjellige lærere jeg må gå og snakke med på samme måte. Så det blir til at jeg skriver en plan om hva elevene skal gjøre når de skal jobbe fritt i klassen. (Silje)

På 7.trinn er det mest den ene av lærerne jeg samarbeider med, for der har jeg jo tre elever, så det er egentlig naturlig at jeg snakker mest med henne. For jeg har rett og slett ikke mere tid. Men den andre læreren er med og leser IOP-rapportene, og retter det jeg har skrevet og tilfører, og trekker fra. [...] Hun (eleven med spesielle behov) sitter og ser på hva de andre elevene holder på med, for hun er jo inne i samfunnsfag og naturfag og de timene, og de prøver jo selvfølgelig å trekke henne med. Jeg har jo laget ukeplanen, så når de andre har arbeidsprogram inne, så skal hun jobbe med det som er i disse bøkene sine. (Karin)

I det første utsagnet viser Silje til at lærerne ofte planlegger undervisningen kvelden før, slik at det blir tilnærmet umulig å finne tid til samarbeid for å planlegge i fellesskap. Videre kompliseres situasjonen ytterligere med at hun må samarbeide med flere lærere, på ulike trinn. I det andre sitatet forteller Karin at samarbeidet mellom henne og læreren er lettere å få til når de har tre elever med spesielle behov som de skal samarbeide om. Samtidig formidler Karin at hun ikke har arbeidskapasitet til å samarbeide med læreren til den fjerde eleven. Både Silje og Karin formidler hvordan de prøver å håndtere det dilemmaet som oppstår, med å sørge for at elevene med spesielle behov får individuelt tilrettelagte arbeidsoppgaver den tiden de er plassert i sine respektive klasser/basisgrupper. Begge to gir inntrykk av at alle parter, både spesialpedagogene, lærerne og assistentene gjør så godt de kan. Til tross for alle gode intensjoner kan det imidlertid virke som de har resignert i forhold til å lykkes med å tilrettelegge for at elevene med spesielle behov blir aktive og mestrende deltakere innenfor det ordinære læringsfellesskapet. Uttalelsene gir inntrykk av at det er en sammenheng; jo mindre samarbeid, jo mindre trekkes eleven med spesielle behov med i de felles faglige aktivitetene i den ordinære opplæringen, jo mer blir spesialundervisningen noe som foregår på siden, atskilt fra det ordinære. Slik underbygges betydningen av samarbeid mellom spesialpedagoger og lærere som forutsetning for å lykkes med mål om inkludering, slik det er bred enighet om i fagfeltet (Ainscow, 1995; Clark et al., 1997; Dalen, 2002; Dyson & Millward, 1997; Emanuelsson, 1995; Meijer et al., 1997; Nordahl & Overland, 1997; Porter, 1997; Probst, 1998; E.M. Skaalvik & Fossen, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Stangvik, 1997; Udvari-Solner & Thousand, 1995; Ware, 1995; Zigmund & Baker, 1996).

Det er ingen av spesialpedagogene i dette utvalget som formidler at de pr. i dag har en aktiv rolle ovenfor medelevene innenfor det ordinære tilbudet. Siv forklarer:

Nei, for de andre elevene er jeg jo bare en person som kommer og går. (Siv)

Betingelsene er ikke til stede for at spesialpedagogene kan gå aktivt inn og bidra til at eleven med spesielle behov kan delta innenfor det faglige og sosiale fellesskapet i den ordinære opplæringen. De er sjelden fysisk til stede i det ordinære tilbudet, og får dermed heller ikke etablert en rolle med felles ansvar for alle elever, slik det i fagfeltet beskrives er ment at de skal i lys av inkluderingsideologien (NOU 1995:18; NOU 2003:16; Ot.prp. nr. 36 (1996-97); St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04). Situasjonen bærer preg av atskilte roller og arbeidsfordeling, der læreren har ansvar for den ordinære opplæringen og alle elever, mens spesialpedagogen og assistenten har ansvar for spesialundervisningen og eleven med spesielle behov.

Gjennomgående for alle spesialpedagogene som har ansvar for segregerte gruppetiltak er bekymringen for ikke å strekke til ovenfor elevene:

Bekymringene mine er om vi skal fortsette å putte så mange elever inn i samme gruppe for å ha spesialundervisning. DET er en bekymring! For du strekker ikke til! Og det gjør jo ikke jeg heller! Med eleven som går på 7.trinn og som er på tredje-trinn-nivå i sin utvikling for eksempel; hun skulle hatt mye mer en-til-en slik at hun strakk seg litt mer oppover. Jeg skulle ha gitt henne mer! (Karin)

Jeg klarer jo ikke dette i lengden, for jeg begynner jo å bli sliten. Jeg er jo enig i det som står på papiret fra fagpersoner, «Hun skulle hatt sånn». Og «Ja, herregud, hun skulle hatt sånn! Dette klarer jeg ikke! Dette får jeg ikke til! Dette får jeg ikke til!». [...] Jeg synes det er helt forferdelig! Jeg har rett og slett... ja.. altså slitt ganske mye, gått i kjelleren rett og slett, dratt det mye med meg... [...] Jeg føler jo ALDRI at jeg strekker til. Jeg får aldri gjort tingene ordentlig; får aldri jobbet ferdig med noe, får aldri gitt de det de trenger. Jeg føler egentlig at jeg bare slokker brann. Jeg får ikke gitt elevene det de har rett på da. Jeg lever med konstant dårlig samvittighet. [...] Jeg tar mye med meg hjem. Som småbarnsmor sjøl; «Tenk om det var mitt barn». Jeg tenker jo veldig mye på det; strekker meg jo MAKSIMALT for å prøve å gi alle disse her litt. I følge PPT og i følge disse ulike instansene som er inne i bildet, så har jo elevene mine progresjon og jeg får jo ting til, men på bekostning av at jeg er helt ØDELAGT når jeg kommer hjem. Jeg har jo ligget som et slakt. Så til slutt så endte jeg jo hos fastlegen og ble sykemeldt. (Anna)

Det er klart at å få en ny elev og gå fra ene-timer til gruppeundervisning, og alt var egentlig klart ut året, og så; «Oi, nå må vi bare begynne å kutte»... Det er jo klart, du blir jo litt sånn... det går jo fort over, men du mister litt motet på en måte, litt piffen. (Mette)

Alle de tre utsagnene illustrerer hvordan spesialpedagogene opplever kognitiv dissonans, lik det Festinger (1957) beskriver i sin teori. Spriket er stort mellom det enkeltvedtakene beskriver at elevene har rett på, og det de får til å gi dem. De beskriver at de har en opplevelse av å slokke branner. De ikke får etablert gode læringsprosesser for elevene. Det disse spesialpedagogene forventer å gjøre står i sterk kontrast til det de gjør, en kontrast som skaper en sterk negativ følelsestilstand hos dem. Opplevelsen av ikke å strekke til, den dårlige samvittigheten, og følelsen av å praktisere på kant med elevenes lovbestemte rettigheter fremstår å være uutholdelig for dem. Mange beskriver at de forsøker å håndtere situasjonen ved å strekke seg ytterligere og jobbe enda hardere for at elevene skal få forsvarlige opplæringsstilbud. Men, som også flere av dem beskriver, har de en tiltalende følelse av motløshet og utmattelse og de vet ikke om de klarer å fortsette i arbeidet.

Kommentar

Jeg som intervjuer var ikke forberedt på, og hadde ikke kjennskap til at segregerte gruppetiltak praktiseres før intervjuene startet. Det spesialpedagogene formidlet fremsto først nokså uklart for meg. Under analysen oppsto dermed et behov for en mer inngående studie av hva elevenes juridiske rettigheter faktisk er: Opplæringslova, 1998 levner altså ingen tvil. Skoleeiere og rektorer har ikke myndighet til å ta selvstendige beslutninger om at elever skal få opplæringen i segregerte grupper. Det går for det første klart frem av opplæringslovens § 8-2 at alle elever har rett til å tilhøre en basisgruppe/klasse. Å ta eleven ut av basisgruppen strider mot denne retten, og er derfor ikke en del av det handlingsrommet skoleeier eller rektor har. Det er kun når enkeltvedtaket *beskriver* at segregerte tiltak er elevens beste, at dette kan praktiseres (Opplæringslova, 1998, § 5-1, § 2-8 og § 3-12). For å unngå en usikkerhet omkring elvers juridiske rettigheter til å ta del i ordinære læringsfellesskap, vises det videre i Opplæringslova § 5-3 siste ledd til at skoleeier/rektor må begrunne sine enkeltvedtak hvis disse avviker fra den sakkyndige vurderingen. En sakkyndig vurdering skal beskrive hvilken opplæring som gir eleven et forsvarlig opplæringsstilbud, noe som i følge Utdanningsdirektoratet (udatert a) refererer både til omfanget- og organiseringen av elevens spesialundervisning. Den sakkyndige utredningen legger med andre ord klare føringer for enkeltvedtakene ved å være rådgivende. Videre, hvis den sakkyndige vurderingen *ikke* skisserer hvilken organisering spesialundervisningen skal ha, har rektor likevel ikke automatisk myndighet til å utarbeide et enkeltvedtak der det står at den skal foregå segregert. For å kunne bestemme segregerte tiltak må rektor kunne vise til en faglig vurdering som sier at eleven ikke vil ha tilfredsstillende utbytte av å få sin spesialundervisning integrert inn i den

ordinære opplæringen. Likeså skal det ligge en faglig vurdering til grunn, som sier at eleven får et forsvarlig opplæringstilbud i den segregerte gruppen (Utdanningsforbundet, udatert a). På denne måten er rektors handlingsrom til å fatte enkeltvedtak som angir segregerte gruppertiltak slik som spesialpedagogene her rapporterer, i realiteten svært begrenset.

Om segregerte tiltak er vanlig praksis i norsk skole gir ikke denne studien svar på. Når det gjelder det nevnte temanotatet som Utdanningsforbundet (2010) har utarbeidet, vises det imidlertid til at bruk av segregerte tiltak har økt de senere årene. Videre underbygges denne tendensen ved at rapportert ressursbruk til spesialundervisning er forholdsvis mye lavere enn økning i *andel enkeltvedtak* skulle tilsi. Hvis elevenes individuelt tildelte timeressurser slås sammen i gruppertiltak, skjer nettopp at ressurstildelingen går ned, mens antallet enkeltvedtak øker eller er konstante. Selv om dette ikke beviser erfaringene som spesialpedagogene i dette utvalget formidler med segregerte tiltak, underbygges at slik praksis kan forekomme.

I del 2 av empirikapitlet, som omhandler spesialpedagogenes forventninger til egen rolle, gikk det frem at spesialpedagogene i dette utvalget har erfart at mange elever vinner på å ta del i segregerte tiltak. De viser til at elever med spesielle behov, som alle andre elever, har behov for å oppleve mestring og tilhørighet, og at dette ikke er noe de har mulighet til å oppnå innenfor det ordinære tilbudet. Analysen i dette avsnittet viser altså at spesialpedagogene praktiserer i tråd med egne forventninger, hva angår arbeidet i de segregerte tiltakene. Problemet er at måten de segregerte tiltakene er organisert på, forhindrer dem i å legge til rette for at elevene opplever mestring og tilhørighet, både innenfor det ordinære tilbudet og i de segregerte gruppertiltakene. Barnas alder, diagnoser og behov har så store variasjoner at de til tross for den mest iherdige innsatsen ikke har mulighet til å undervise de samlet i gruppen. Fordi elevene hører til ulike trinn og klasser/grupper, blir fellesskapsorientering også en praktisk umulighet. Spesialpedagogene har verken tid eller arbeidskapasitet til å samarbeide med 4-6 forskjellige lærere om 4-6 forskjellige undervisningsopplegg i 4-6 forskjellige klasser. Dessuten, som en rød tråd i analysen, viser spesialpedagogene til at manglende rammer for samarbeid mellom dem og lærerne utgjør en begrensende faktor i arbeidet. I empirikapitlets del 3, Andres forventninger til den spesialpedagogiske rollen, gikk det frem at spesialpedagogene er vitne til at lærere ønsker elever med læringshemmende atferd ut av den ordinære opplæringen, mens de aksepterer at stille elever som ikke forstyrrer undervisningen er plassert «innenfor». Hvis det er slik at organiseringen av spesialundervisning i segregerte tiltak utgjør en barriere for samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger, øker risikoen for at

elever med spesielle behov opplever en meningsløs liksomdeltakelse den tiden de befinner seg innenfor den ordinære rammen. Dette utgjør en tilleggsbelastning for spesialpedagogene, fordi de vurderer at reell deltakelse hadde vært best for mange av elevene.

Spesialpedagogene legger lista for arbeidet sitt høyt; deres rolleforventninger er basert på indre verdier og en etisk standard om å praktisere til det beste for elevene med spesielle behov. Spriket mellom det som spesialpedagogene ønsker å gjøre for elevene, og det de gjør er stort. I lys av teori om kognitiv dissonans (Festinger, 1957) kan et sprik mellom idealer og realiteter skape en kognitiv ubalanse, og føre til et sterkt indre ubehag. Så langt viser analysen at spesialpedagogene opplever et slikt ubehag og at de forsøker å redusere dette ubehaget gjennom å yte maksimal innstas. Spørsmålet for mange av dem er hvor lenge de holder ut før de blir sykemeldt.

Analysen i empirekapitlets del 2 viste at mestringserfaringer ikke har vært avgjørende for spesialpedagogenes mestringsforventninger i arbeidet. Analysen i dette avsnittet nyanserer dette bildet. Spesialpedagogene står ovenfor til dels svært store utfordringer i arbeidet. Med stor sannsynlighet vil dette over tid svekke deres mestringsforventninger. Mestringserfaringer utgjør den mest sentrale kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Pga. organiseringen av spesialundervisning i segregerte gruppetiltak lykkes ikke spesialpedagogene med å legge til rette for at elevene har positivt utbytte av opplæringen, verken i det ordinære tilbudet, eller i segregerte tiltak.

Spesielt kan vi tenke oss at det i denne situasjonen vil være vanskelig å oppnå og bevare mestringsforventning for nyutdannede spesialpedagoger. De har ingen *tidligere* mestringserfaringer å bygge sin mestringsforventning på, slik som spesialpedagogene i dette utvalget har. Hvis de ikke får andre rammer for arbeidet enn det som har kommet frem i dette avsnittet, vil de som nyutdannet altså ikke opparbeide seg tilstrekkelige mestringserfaringer til å kunne tro på egne evner til å påvirke elevenes læring og utvikling positivt. Forskning som belyser at kollektiv mestringsforventning er av spesielt stor betydning for nyutdannede spesialpedagoger underbygger dette (Tschannen-Moran et al., 1998). Av spesialpedagogene i dette utvalget er det bare Irene som formidler at kollegene ved hennes skole har en felles tro på å lykkes med mål om tilpasset opplæring. Men verken hun eller de andre formidler at kollegene ved deres skoler har en *felles tro* på å lykkes med å innlemme elever med spesielle

behov i det ordinære læringsfellesskapet. For nyutdannede spesialpedagoger ville dette altså utgjøre dårlige betingelser for å utvikle og bevare mestringsforventning.

Ansvar for elevenes individuelle rettigheter

Spesialpedagogene som er representert i denne studien formidler at de er kjent med de juridiske rettighetene som elever har etter enkeltvedtak om spesialundervisning. Videre har spesialpedagogene en etisk standard om å etterse at disse rettighetene blir oppfylt. I skolehverdagen opplever de å ha eneansvar for elevene. Derfor opplever de også at de står alene om ansvaret når elevenes rettigheter ikke følges opp. Dette ansvaret er tungt å bære.

Alle spesialpedagogene som arbeider i de segregerte tiltakene forteller at de på ulike måter er i dialog med rektor, eller samarbeider med han når enkeltvedtakene til elevene skal fattes. På bakgrunn av erfaringene med forholdene i tiltakene, blir samarbeidet med rektor utfordrende for dem:

Både som mor og som spesialpedagog i skolen, hvis jeg hadde fått et barn med en alvorlig diagnose, så tenker jeg skrekk og gru jeg vet nesten ikke hva jeg ville gjort, fordi at det foregår så mye. [...] Jeg prøver å si til foreldrene, ja, nå har jeg jo fått beskjed av rektor at jeg ikke har lov å sitte og si sånn, som jeg har sagt, men jeg har oppfordret foreldrene til å følge med på vedtak, følge med at ting blir overholdt, lese grundig, følge opp, spørre administrasjonen etter dokumentasjon; «Hva får barnet mitt?», «Hvorfor får ikke barnet mitt det og det og det?». Men jeg jobber jo kanskje ikke med de mest ressurssterke foreldrene heller, som har kapasitet til å ta fighten. (Anna)

Ja, så du sitter på en måte, du skal liksom støtte eleven og DEN siden, og så sitter du på... (sukker tungt) Ja, jeg synes at det er vanskelig. (Mette)

Anna beskriver i dette utsagnet hvordan hun opplever at rollen som spesialpedagog utfordrer henne fordi hun er småbarnsmor: Hvordan skal hun som spesialpedagog leve med at elevene ikke har forsvarlige opplæringstilbud, når hun vet at hun ikke ville klart det som mor? Hun føler at det er hennes ansvar at elever ikke får sine juridiske rettigheter ivaretatt, og prøver å orientere foreldrene om elevenes rettigheter, slik at de kan være sitt eget barns talerør. Utsagnet gir inntrykk av at en slik delt rolle med foreldrene som elevens talerør vil redusere de belastningene som Anna opplever. Eneansvaret som hun formidler å ha må også forstås som en konsekvens av de forventningene som lærere og rektorer har, om avlastning i den ordinære opplæringen. Hvis lærere og rektorer formidler at de egentlig ikke er opptatt av opplæringstilbudet til disse elevene, forsterker dette hennes opplevelse av å bli stående alene igjen med ansvaret. Hvis ikke hun tar ansvar, hvem skal gjøre det da? I det andre utsagnet ovenfor refererer Mette til det administrative ansvaret hun har for spesialundervisningen ved

skolen, og at dette er utfordrende når hun samtidig har ansvar for gjennomføringen av elevenes spesialundervisning. Det administrative ansvaret som Mette har innebærer bl.a. å delta i møter sammen med rektor der det skal fattes beslutninger om hvordan spesialpedagogiske timeressurser skal forvaltes, og hvordan spesialundervisningen skal organiseres. Som nevnt beskrives i de kommunale styringsdokumentene at det er *rektorene* som står rettslig ansvarlig for å gi elevene et forsvarlig opplæringstilbud. Det hviler dermed et stort ansvar på rektorer i arbeidet med å utforme enkeltvedtak. Utdanningsdirektoratet (udatert a) beskriver at rektor ikke kan delegere dette ansvaret til andre ansatte ved skolen, men bare be om innspill og råd. Dermed trer det frem at Mette og flere andre av spesialpedagogene i dette utvalget er tildelt ansvarsoppgaver som de formelt sett ikke skal ha. Utsagnet til Mette illustrerer på denne måten muligens en ny rollekonflikt for spesialpedagoger i dagens skole, der de opplever seg presset til å måtte ta økonomiske hensyn foran hensynet til elevens opplæringstilbud. Mertons rolleteori (1957) belyser hvordan rollekonflikt oppstår når vi står i konfliktfylt rollesett: Rektors forventninger om å slå sammen enkeltvedtak og samle elever med store spredninger i behov og læreforutsetninger i grupper, er ikke forenelig med elevenes lovbestemte rett til et forsvarlig opplæringstilbud. Når spesialpedagogene opplever at de tvinges til å forplikte seg mer på rektor enn på elevenes beste, blir deres personlige standarder for arbeidet truet. Konsekvensen er en opplevelse av stress og dårlig samvittighet.

Anna, som har hele sin stilling med ansvar for spesialundervisning, opplever at det er stor avstand mellom hennes og rektors oppfatning av situasjonen. Hun viser til en konkret situasjon, et møte ved skolen, der eksterne fagfolk som har utarbeidet elevens sakkyndige vurdering beskriver ovenfor både rektor og foreldrene hvordan spesialundervisningen til eleven bør praktiseres, både i forhold til timeressurser og organisering:

Dette satt rektor og hørte på. Allikevel; du skal få se en mail som jeg fikk fra han på tirsdag, angående disponering av spesialpedagogiske ressurser og hvordan han tenker seg tingene... Og jeg har fått beskjed om at jeg ikke har lov til å sitte og si på ansvarsgruppemøter lenger, som jeg sier ofte; «Sånn som den og den, Per og Kari har det nå, så kan ikke jeg stå til rette for det tilbudet», «Jeg kan ikke stå ansvarlig for det tilbudet de får, for det er ikke godt nok». Hadde det vært mitt barn så hadde jeg protestert!(Anna)

I rollen som elevens spesialpedagog blir Anna vitne til spriket mellom elevens behov, slik hun selv kjenner eleven og slik det også kommer til uttrykk i den sakkyndige utredningen - og det opplæringstilbudet eleven faktisk har. Fordi hun har ansvaret for elevens opplæring føler Anna behov for å si fra både til foreldre, lærere, fagfolk og rektor om at hun ikke kan

personlig stå til ansvar for situasjonen lenger. Når rektor nekter henne å formidle sin vurdering av situasjonen til de eksterne fagfolkene og foreldrene, må hun selv håndtere det faktum at eleven sine juridiske rettigheter ikke blir ivaretatt. Hun beskriver at hun ikke kunne ha levd med dette om hun var elevenes foreldre. Spørsmålet er om hun kan leve med det som elevens spesialpedagog.

Anna beskriver at hun forsøker å håndtere situasjonen på den måten at hun oppsøker mer informasjon om lovverket. Hun ønsker å være helt sikker på hva elevenes juridiske rettigheter er:

Jeg spurte lederen for PPT, og hun sa til meg at det er forskjell på elevene med små vedtak og eleven som det søkes om tilleggsressurser for. Hun sa at de elevene som har vedtak på 5-8 timer, og som ikke kommer med egne ressurser, de kan bli plassert i en gruppe. Men elevene med rett til tilleggsressurser, sa hun, hadde et vedtak som var juridisk bindende; at det er veldig strengt hvordan man kan bruke de timene; at hvis eleven ikke har utbytte av å være i liten gruppe, så skulle ikke den eleven være i liten gruppe. Disse elevene kommer i følge PPT med egne ressurser. Men rektor nekter jo på dette. Jeg får jo aldri klart svar. Han sier noe annet når jeg spør han, han sier han får en pott, og hvordan han fordeler den potten på en måte; det har ikke vi noe med. Så hvis han velger at jeg skal ha fire elever i en gruppe så har jeg bare å gjøre det. [...] Det jeg har lyst til å finne ut av nå, er om loven har forandret seg, eller om det fremdeles gjelder at disse elevene har et så sterkt juridisk bindende dokument, som PPT fortalte meg, for da mener jo jeg at sånn som vi holder på nå er ulovlig... (Anna)

Hva som i realiteten er elevens rettigheter fremstår uklart for Anna. Dette kan skyldes at hun får ulike og motsetningsfylte signaler fra lederen ved PPT og rektor. Utsagnet gir videre inntrykk av at hun mistenker rektor for *ikke* å forvalte de spesialpedagogiske ressursene i samsvar med opplæringsloven. Samtidig som Anna har mistillit til rektor, opplever hun ikke å ha noe annet valg enn å innrette seg etter hans beslutninger. Det kan virke som at Anna opplever at situasjonen er uutholdelig. Hvis det er slik at det hun praktiserer er ulovlig, er det hennes behov å få klarhet i dette, for sin egen samvittighets skyld.

Andre spesialpedagoger beskriver i likhet med Anna, et personlig behov for å opptre korrekt i forhold til elevenes juridiske rettigheter:

Jeg blir satt ut, for vi har jo laget en IOP, og det blir jo stilt større og større krav til dette med å skrive IOP og rapportskrivning. [...] Det er mange krav, du skal skrive gode IOPer og gode rapporter om alt du har jobbet med. Men jeg føler at rammene som skal til, de er ikke til stede. (Mette)

Jeg var to runder i retten og snakket om hva slags tilbud vi hadde gitt. Og det er klart at det ga meg innsikt i hva som forventes også, av skolen. Dette med dokumentasjon er vi rimelig... ikke hektet på, men vi er rimelig oppdatert på det da. [...] Og så lærte jeg også i den rettsaken, at det er en ting å dokumentere det som har blitt gjort, men det må være forståelig for andre enn folk som ikke jobber i skolen, det som blir skrevet. Altså da kan det ikke bare stå en setning med noen begreper som er så

«skolsk» at andre ikke skjønner det. Ja, for eksempel så kan det ikke bare stå at en elev har fått tilpasset opplæring i norsk. Hva er det? Det MÅ stå noe mer. Og det må stå en setning om hvorfor. Altså, hva er det med denne eleven. Og så må målene stå, og organiseringen. (Vigdis)

Det er ingenting i spesialpedagogenes beskrivelser som tyder på at de sakkyndige utredningene eller enkeltvedtakene skisserer at det er forsvarlig at elevene må dele sine individuelt tildelte ressurser med andre elever i segregerte tiltak. Mette erfarer at det er tilnærmet umulig å skulle utarbeide individuelle opplæringsplaner og rapportere elevenes spesialundervisning under de gitte betingelsene. Vigdis viser til en tidligere rettsak hun var innkalt som vitne. Fordi hun den gangen måttet svare for at skolens opplæringstilbud ikke var godt nok, opplever hun i dag et konstant stress knyttet til å sikre at elevene får oppfylt sine juridiske rettigheter. Spesialpedagogenes erfaring er at deres arbeid er direkte knyttet opp mot det juridiske fagfeltet. De er klar på at dette stiller store krav til skolen i sin helhet, rektorer spesielt, og i praksis også til lærere og dem selv i rollen som spesialpedagoger. Når rektor og lærere ikke deler denne oppfatningen av forpliktelse på elevenes juridiske rettigheter, forsterkes deres opplevelse av å stå alene om ansvaret. Dette ene-ansvaret for å etterse at eleven får sine juridiske rettigheter ivaretatt vil mest sannsynlig utgjør den mest alvorlige konflikten i rollesettet til spesialpedagogene. Hvis de vurderer at elevene ikke får sine juridiske rettigheter ivaretatt, blir realiteten for dem at det er de som praktiserer lovstridig.

På bakgrunn av Festingers teori (1975) om at vi er motivert for dissonansoppløsning, kan spesialpedagogene i en slik situasjon utvikle strategier for å beskytte seg selv ved å endre sine holdninger i arbeidet. De kan for eksempel gi opp å tro på idealet om en inkluderende skole:

Det er veldig lett å si nei, jeg tror ikke på inkludering. Ut fra de rammene vi har, så mener jeg at det ikke går an. Men hvis vi kunne ... nei... vi kunne gjøre mye bra for de ungene som trenger det, med bedre rammer. Da kunne de hatt det bedre her!(Vigdis)

Fordi spesialpedagogene praktiserer i strid med det de tror på, og dette samtidig har negative konsekvenser for elevene, opplever de det Festinger (1957) i sin teori beskriver som en kognitiv ubalanse. Ved å bli mer negativt innstilt til mål om deltakelse i ordinære læringsfellesskap for disse elevene sørger de for å komme i kognitiv balanse. En slik holdningsendring gjør det lettere for dem å leve med at de ikke får praktisert det beste for elevene. Som Deci (1975) påpeker kan endring i holdning i større grad rettferdiggjøre handlingene: «Spesialskolene blir tross alt det beste for elevene under de gitte betingelsene». Hvis de imidlertid opprettholder troen på at disse elevene er best tjent med å ta del i den

ordinære opplæringen, kan følelsen av å streve mot urealistiske mål gi dem dårlig samvittighet, og over tid føre til utbrenthet. Og altså, som flere av spesialpedagogene i dette utvalget forteller, har de en stadig tilbakevendende opplevelse av utmattelse, de har vært sykemeldt eller vurdert å skifte yrke.

Kommentar

I dette avsnittet er det et sentralt funn at spesialpedagogene opplever at elevene med spesielle behov ikke får oppfylt sine individuelle rettigheter i de segregerte tiltakene. Siden spesialpedagogene har ene-ansvaret for elevene i disse tiltakene, opplever de også at ansvaret for å påse at elevene får oppfylt sine rettigheter ligger på dem. Hvis spesialpedagogene over tid opplever ikke å nå frem med sitt budskap om at elevene ikke har forsvarlige opplæringstilbud, vil de arbeide på akkord med egne indre verdier og egne etiske standarder. I følge Wigfield og Eccles teori (1992) utgjør det en spesielt stor belastning å måtte praktisere i strid med indre verdier. Analysen belyser på denne måten at spesialpedagogene opplever det som Festinger (1957) i sin teori beskriver som kognitiv dissonans. Avstanden mellom deres idealer om *optimale* opplæringstilbud for elevene- og realitetene, som er *uforsvarlige* opplæringstilbud, skaper en kognitiv ubalanse og et ubehag hos spesialpedagogene. Deres maksimale innsats, sammen med en vedvarende følelse av utilstrekkelighet og dårlig samvittighet ovenfor elevene, vil kunne føre til stressrelaterte plager, utmattelse eller utbrenthet.

Med bakgrunn i Festingers teori (1957) kan vi anta at spesialpedagogene er motivert for dissonansoppløsning i denne situasjonen. Flere av spesialpedagogene beskriver hvordan de undersøker elevenes rettigheter nærmere og informerer både rektor og foreldre om disse. I følge Decis teori (1975) vil det å møte utfordringene positivt gi en følelse av økt kompetanse og selvtilfredshet. Spesialpedagogene gir inntrykk av både mening og engasjement i rollen som elevenes talerør. Men, som flere av spesialpedagogene gir uttrykk for, er deres trivsel i arbeidet avhengig av at de vinner frem og at de får praktisert forsvarlige opplæringstilbud i tråd med elevenes rettigheter. Hvis de ikke vinner frem, men over tid må leve med det de vurderer er uforsvarlige opplæringstilbud for disse elevene, vil dette nokså sikkert kunne forsterke tendensen til at de blir sykemeldt og ønsker å slutte i jobben. Det er da muligens eneste måte for spesialpedagogene å redusere ubehaget som følger med den kognitive dissonansen som de opplever.

Det er viktig å huske på at spesialpedagogene ikke er imot segregerte tiltak. Analysen i del 2 i dette empirikapitlet har vist at de har en forståelse av inkluderingsbegrepet som åpner for segregerte tiltak. Styringsdokumenter og lovverk derimot viser til svært strenge kriterier for å kunne praktisere slike tiltak. Dermed kan spesialpedagogene selv kritiseres for å støtte opp om en lovstridig praksis. Og hvordan kan spesialpedagogene klage over belastninger i arbeidet knyttet til lovstridig praksis i de segregerte tiltakene, når segregerte tiltak er noe de selv ønsker for elevene? En viktig nyanse som trer frem i analysen, og som forklarer denne tilsynelatende selvmotsigelsen, er at det hele tiden er *elevenes beste* som spesialpedagogene ønsker å praktisere. Det er ikke en lovstridig praksis relatert til *organiseringen* av spesialundervisningen, som spesialpedagogene opplever belastende. Gjennomgående er lovstridig praksis relatert til elevene og deres *rett til forsvarlig utbytte av opplæringen* som utgjør belastningen. Det som ikke blir bra for elever med spesielle behov, blir heller ikke bra for spesialpedagogene.

Mangel på faglig støtte

Analysen i del 2 i dette empirikapitlet har vist at spesialpedagogenes forventninger til eget arbeid har bakgrunn i en klar yrkesidentitet. De er bevisste på at de med sin spesialpedagogiske kompetanse innehar en profesjon, og at rollen deres innebærer å utøve denne profesjonen. Rektorer og lærere har forventninger til den spesialpedagogiske rollen som først og fremst handler om avlastning innenfor den ordinære rammen, og ikke om utøvelse av spesialpedagogikken som en profesjon. Dermed oppstår en frustrasjon hos spesialpedagogene: De opplever seg selv som viktige fordi de innehar nettopp denne spesialpedagogiske kompetansen. Hvis spesialpedagogene ikke blir oppfattet som viktige av sine kolleger kan det være et tidsspørsmål hvor lenge de klarer å bevare sin profesjonelle yrkesidentitet. I analysen trer det frem at spesialpedagogene ikke erfarer å ta del i samarbeidende team ved sine skoler, verken med lærere eller andre spesialpedagoger. Dette underbygger bildet av at spesialpedagogenes profesjonelle yrkesidentitet kan være truet.

Som vist til i Kapittel 2 kan spesialpedagogene oppnå en sterkere yrkesidentitet gjennom faglig støtte i team (Shultz, 2004). Det fremstår derfor bekymringsfullt at spesialpedagogene på spørsmål om samarbeid og faglig støtte beskriver at de savner dette i det daglige arbeidet:

Jeg merker jo at jeg ikke hører TIL noe sted. Det har jo også med at det jeg forbereder til timene er jeg alene om. De andre sitter gjerne i teamet og jobber. Det gjør ikke jeg. Jeg jobber alene, og finner og skal lete frem og gjøre alt det der, så det der er litt sånn tung bit. (Maria)

Det er jo egentlig kontaktlærer som har ansvaret for IOP og halvårsrapporter. Men i rapporten skal det jo skrives litt om det vi jobber med i spesialundervisningen, så jeg prøver da å lage en skisse over hva jeg har jobbet med, og så sitter læreren og jeg og går igjennom setning for setning, og ser etter; er det slik dere opplever det i klassen også? Vi hjelper hverandre. Men det er jeg som skriver det, for det er jeg som må ha det ut av verden også. Noe annet ville vært kunstig, det er jo jeg som skriver hva vi gjør i de timene, og hvordan jeg føler at det går. (Karin)

Selv om jeg er med på 6.klasse team, så er jeg allikevel på en måte litt på siden, selv om jeg har noen av deres elever. Men det er sikkert bare min følelse, at jeg på en måte er alene, for jeg er ikke med på alt de gjør. De kommer ikke til meg og sier det at «Nå skal vi ha team», eller «I dag skal vi ikke ha team», det glemmer de. De avtaler seg i mellom, for eksempel «Nei, nå har vi hatt så og så mange timer, da dropper vi teamet på tirsdag». Da glemmer de å gi beskjed. [...] Jeg sitter alene og skriver IOP og halvårsrapporter. Det skal være et samarbeid, det står i vedtektene fra rektor at det skal være et samarbeid. Men det skjer aldri. De sier det at de har eleven så lite at jeg skriver et utkast, og så kan de supplere hvis de mener noe mangler. Jeg har prøvd i så mange år at jeg til slutt på en måte ikke gidder mer. Det blir bare sånn at jeg ikke orker å ta opp kampen. Det er stor motstand. De mener jo at de har en hel klasse og mange elever, og jeg har tross alt bare disse fire-fem toppressurselevne som jeg er kontaktlærer for, og da mener de at jeg har såpass lite. (Anna)

Jeg følger med sånn halvt på det lærerne gjør, for etterpå må jeg jo legge mine planer, uansett. Så jeg kan liksom ikke gå fullt inn i deres, for da får jeg veldig mye. [...] Så jeg er heller ingen integrert lærer (ler.) På en måte så er jeg liksom en som hele tiden er litt utenfor det som skjer i klassen. Det blir bare sånn, det har ikke noe med lærerne å gjøre; vi jobber godt sammen og takler det og alt, det er ikke på det planet. Men det er bare sånn det er. (Siv)

Jeg føler at jeg er litt på siden. For i teamtiden er det sånn planlegging av det som er felles, og sosial læreplan. Jeg er med og bidrar, men jeg føler at jeg er litt på sida i sånne situasjoner. Så jeg føler av og til at, «Oi, nå kunne jeg gjerne ha brukt tida på noe annet». [...] Og det handler jo om at jeg ikke er kontaktlærer også, og at jeg ikke har den funksjonen. (Liv)

Selv om du tilhører trinnet, så er du litt på sida, for du har ett litt annet fokus. (Grete)

På den ene siden opplever spesialpedagogene å arbeide alene med spesialundervisningen. På den andre siden opplever de å bli stående utenfor når lærere samarbeider om å tilrettelegge undervisningen i det ordinære tilbudet. De forklarer at begge deler har å gjøre med hvordan spesialundervisningen er organisert. Både Maria, Karin og Anna, Siv og Liv har ansvar for spesialundervisning i segregerte tiltak. Da er det mest naturlig for dem å arbeide selvstendig, både i forhold til planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av spesialundervisningen innenfor disse tiltakene. Karin beskriver i det andre utsagnet ovenfor at det også av samme grunn er naturlig for henne å ta hovedansvaret for utarbeiding av individuelle opplæringsplaner og halvårsrapportene til eleven med spesielle behov. Anna er i samme situasjon som Karin, men utdyper bildet ved å beskrive at hun ønsker seg mer involvering fra lærerne i arbeidet med individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter. Når lærerne ikke vil dette, kan det sees i lys av analysen i del 3 i dette kapitlet, som omhandlet andres

forventninger til den spesialpedagogiske rollen, der det gikk frem at mange lærerne frøst og fremst ønsker seg avlastning i arbeidet innenfor den ordinære rammen: De ønsker ikke å involvere seg i spesialundervisningen til elevene med spesielle behov, inkludert planarbeid og rapportering.

Grete beskriver i det siste utsagnet ovenfor at opplevelsen av å bli stående utenfor kollegafellesskapet kommer som en følge av at hun tross alt har hovedfokuset rettet mot elever med spesielle behov. Dermed påpeker Grete en gjennomgående tendens i datamaterialet: Spesialpedagogene opplever at det spesialpedagogiske arbeidet skiller seg i vesensforskjell fra det allmennpedagogiske arbeidet. Som nevnt tidligere støttes dette synspunktet opp av flere fagfolk (Dalen, 2004a; Skogen, 2006; E.M. Skaalvik, 2004). Med sine erfaringer og opplevelser advarer spesialpedagogene mot en utvikling der spesialpedagogikken ikke oppfattes som en selvstendig og viktig profesjon.

Analysen i empirikapitlets del 2 viste at spesialpedagogene ønsker et samarbeid med lærerne, hvis de vurderer at elevene er tjent med at den spesialpedagogiske virksomheten samordnes med den allmennpedagogiske virksomheten. Spesialpedagogene mener at dette gjelder for mange elever. Samtidig mener de at de av elevene som ikke har forutsetning for å oppnå mestring og tilhørighet i det ordinære læringsfellesskapet er best tjent med hele eller deler av sin opplæring i segregerte tiltak. I følge spesialpedagogene i dette utvalget bør derfor kriteriet for samarbeid være at de har felles ansvar for elever som har utbytte av å ta del i det ordinære tilbudet. Situasjonen de står i pr. i dag, er ikke slik at de har dette felles ansvaret, til tross for at dette ville vært det beste for mange av elevene.

Spesialpedagogene formidler at de heller ikke samarbeider med andre spesialpedagoger ved skolen, enten fordi andre spesialpedagoger er resignert over situasjonen, eller fordi det rett og slett ikke er andre spesialpedagoger som er ansatt ved skolen:

Hun har på en måte gitt opp hun også, «Her går det liksom ikke an å drive spesialundervisning, det går liksom ikke an å få til noe». Det har vært så nedprioritert. (Anna)

Det er av og til at jeg har savnet noen her på huset da, som jeg kunne drøftet litt mer med. Og det er klart, rektor er jo spesialpedagog og... det er ei til som har spesialpedagogisk utdanning tror jeg. Jo og så er det ei som delvis er i permisjon, og som også har spesialpedagogikk fra universitetet. Men det er mer det; i en hektisk hverdag så blir det veldig lite tid til det. [...] Jeg savner det litt fra Barnehabiliteringstjenesten; at vi var ei gruppe med pedagoger, hvis jeg hadde en vanskelig sak og jeg tok en test, og jeg ikke helt skjønte hva det handlet om, og hadde behov for å drøfte det, så hadde jeg

alltid spesialpedagoger jeg kunne drøfte det med. Jeg står mye mer ALENE. Så av og til føler jeg at det er en mer ensom jobb. (Liv)

I det første utsagnet ovenfor viser Anna til at nedprioriteringen av den spesialpedagogiske virksomheten ved skolen utgjør en barriere for at det skal utvikles et spesialpedagogisk fagmiljø. I det andre utsagnet besvarer Liv et spørsmål fra meg om det er andre spesialpedagoger som er ansatt ved skolen. Dermed går det frem hvordan hun må tenke seg om for å komme på at det faktisk er to andre spesialpedagoger der. Dette illustrerer hvordan de tre spesialpedagogene ikke er samlet omkring et felles spesialpedagogisk arbeid. Og som Liv beskriver, de har ingen felles arbeidsoppgaver. Arbeidshverdagen deres er hektisk og det er ikke etablert felles tid eller rom for et spesialpedagogisk samarbeid ved skolen. Dette forsterker deres følelse av mangel på faglig støtte, og ensomhet i arbeidet. Sett i lys av Mertons rolleteori (1957) vil ikke spesialpedagoger som praktiserer alene oppleve gjensidig støtte i at andre spesialpedagoger som står i tilsvarende utfordringer som de selv. Dette vil forsterke utfordringene og øke belastningene i arbeidet deres.

Som vist tidligere opplever spesialpedagogene det Festinger (1957) i sin teori beskriver som kognitiv dissonans. Avstanden mellom det de slev har forventning om å praktisere og det de reelt praktiserer fører til en kognitiv ubalanse som påfører dem et indre ubehag og stress i arbeidet. Med dette som bakteppe er det lett å forstå at mangel på samarbeid og faglig støtte utgjør en tilleggsbelastning: Dette utgjør for det første en ekstra barriere for å kunne praktisere i tråd med det de vurderer er best for elevene. For det andre forsterkes ubehaget og stresset fordi de opplever å stå alene om utfordringene.

Maria mener at permanente gruppetiltak, der ulike skoler etablerer tilbud for ulike kategorier av vansker og har kommuneomfattende opptak (lik det tilbudet Olga praktiserer ved sin skole) vil gi spesialpedagoger tilgang til støtte i et fagmiljø:

Jeg ville kanskje organisere mer av spesialundervisning i grupper, slik de har gjort det på den ene ungdomsskolen i denne kommunen: å lage et klasserom som passer akkurat til dette, der du har alle mulige konkrete du har bruk for, du har masse materiell som du har bruk for, der det kan være to spesialpedagoger, så kan elever komme til ulike timer, helst i grupper. (Maria)

Her presenterer altså Maria en alternativ måte å organisere spesialundervisningen på. Tilbudet som Olga er ansvarlig for har nettopp den fordel at det etableres et spesialpedagogisk fagmiljø internt ved skolen. Tilbudet er kommuneomfattende, og dermed stort nok til at flere

spesialpedagoger ansattes. Det er interessant hvordan spesialpedagogene i dette utvalget reflekterer over *alternative løsninger*, der de vil ha bedre muligheter for å få praktisert mer i tråd med egne forventninger om balanse mellom individ og fellesskapsorientering. Det segregerte gruppetiltaket som Olga praktiserer har nettopp en slik balanse som overordnet mål for den enkelte elev: Graden av deltakelse i det ordinære tilbudet og i det segregerte gruppetiltaket vurderes for hver enkelt elev, og dermed også for hvordan spesialpedagogene innretter sin rolle og praksis i balanse mellom samarbeid med lærere, selvstendig arbeid og samarbeid i det spesialpedagogiske teamet. Igjen underbygges hvordan spesialpedagogene etterlyser en mer fleksibel organisatorisk ramme for spesialundervisningen, der de får et økt handlingsrom til å forme sin rolle og praksis til beste for elever med spesielle behov.

Ikke bare beskriver spesialpedagogene at de savner faglig støtte og samarbeid internt ved egne skoler. De formidler også at de savner tettere samarbeid med spesialpedagoger i kommunens hjelpetjeneste:

Nå er det sånn i denne kommunen, at du må gjøre ALT sjøl. Og det sier rektoren som kommer fra en annen kommune, at hun er så overrasket over... der var det sånn at du kunne henvide til PPT når du skulle ha forskjellige utredninger. Men her er det forventet at du skal gjøre det sjøl, hver skole skal gjøre det sjøl. [...] PPT er så perifer... Det kommer to fra PPT hit på sånn fagteam, og det er annenhver måned omtrent: Ei som er sosionom og en pedagog. Og det er liksom ALT jeg ser til dem altså. Og det er litt sånn frustrasjon på huset her, for de er så perifer. Og et spørsmål blir; hva GJØR de egentlig?! Når vi utreder og gjør all den utrednings- og kartlegginga på skolen. Og det er klart de skriver sakkyndig vurdering da, og de deltar på fagteam, men, det er litt sånn undring. Men de har jo lange ventelister... og det er klart de har jo mange skoler å forholde seg til også, så de har sikkert nok å gjøre, men.. jeg har merket meg at det er litt sånn spørsmål rundt det. (Liv)

Altså, jeg har jo nesten gått rundt og sagt at jeg har hatt en sorg i endringene i PPT: Det har påvirket arbeidet mitt, fordi vi har blitt mer isolert. Jeg har ingen tverrfaglige referanser eller innspill lenger, som jeg hadde før. Den gangen var jeg i et tverrfaglig miljø, som gjorde noe positivt med meg, som ga meg en støtte som jeg kunne bruke i hverdagen min. Fortsatt så kan jeg jo be om en konferanse med en logoped, så får jeg jo det, etter hvert. Altså, jeg kan innhente støtte, men da var jeg i et miljø der det var både barnevern og andre faginstanser. Det var artigere, jeg følte at jeg var tryggere på en måte. (Vigdis)

Både Liv og Vigdis formidler at de opplever å stå alene i arbeidet. Liv beskriver at dette utgjør en ekstra stor belastning fordi hun også er pålagt ansvarsoppgaver som før var tillagt PPT. Selv om hun har mulighet for å ta kontakt og drøfte for eksempel testresultater med ansatte ved PPT, oppleves isolasjonen ved egen skole som en stor belastning for henne. Hun undrer seg over hva de ansatte i PPT egentlig gjør, når stadig flere av deres ansvarsoppgaver blir flyttet over på henne som er ansatt i skolen. Denne mistilliten synes i seg selv å utgjøre en belastning for henne. Står hun virkelig helt alene i arbeidet sitt? I det andre utsagnet ovenfor

beskriver Vigdis tapet av faglig støtte i samarbeidet med PPT som en sorgprosess. Dette illustrerer hvor stor betydning faglig støtte kan ha for spesialpedagogene i arbeidet deres. I lys av gjennomgangen av Banduras teori (1997) kan faglig støtte og samarbeid utgjøre viktige kilder til forventning om mestring for spesialpedagogene. For det første blir tilgangen til mestringserfaringer lettere. Videre vil de kunne gjøre seg vikarierende erfaringer på den måten at de kan observere andre som lykkes. De vil også kunne få tilgang til verbal overbevisning som kilde til mestringsforventning, der andre beskriver for spesialpedagogene at de innehar den kapasiteten som trengs for å lykkes i arbeidet. Når spesialpedagogene formidler å ikke ha tilgang til faglig støtte og samarbeid vil dette altså over tid kunne svekke deres mestringsforventninger.

Mangel på faglig støtte, og opplevelse av ensomhet i arbeidet utgjør en tilleggsbelastning som hindrer spesialpedagogenes i å utføre arbeidet slik de ønsker. Over tid kan situasjonen utfordre dem på å oppnå mestringserfaringer. Mangel på mestringserfaringer vil i følge Bandura (1997) svekke motivasjon og engasjement i arbeidet. I denne sammenhengen er det også viktig å huske på at mange elever med spesielle behov har flere og mer omfattende utfordringer i sine liv, enn det medelevene har. Ulike kategorier og diagnoser av spesielle behov er nært knyttet opp til det medisinske fagfeltet og helsevesenet. Med bakgrunn i de indre verdibaserte forventningene spesialpedagogene har til arbeidet sitt, samt de totale belastningene som trer frem i analysen så langt, blir mangel på faglig støtte i arbeidet med syke barn spesielt tungt for dem:

Alt henger jo sammen med å få det til. Hvis jeg ikke får det til, så vil jeg gjerne få følelsen av at det er tungt. Og jeg tenker at disse ungene, mange av dem har en sykdom som gjør at de er veldig variable, de er opp og ned. For eksempel en elev med psykisk utviklingshemming og epilepsi: Han hadde denne sykdommen når han begynte på denne skolen i 5. klasse, og nå har han vært helt fin i to år. Og så kom anfallene tilbake igjen i høst. Når han kom hit i 5.klasse da kunne han knapt lese, han hadde knekt lesekoden, men det var så vidt. Men etter hvert så kunne han lese, og vi hengte opp ordplakater og tekster han kunne lese. Han kunne lese en ganske lang tekst og finne svar som hørte til. Men så fikk han altså tilbake denne epilepsien og da måtte vi finne igjen lesebok for 2.klasse. Og det er litt sånn, jeg tenkte, «Ååååhhh...» Men man må jo bare tenke at det er medisinske grunner. Likevel, når elever går tilbake, da blir det tungt. Jeg tenkte at; «Oi, nå har vi jobbet og laget plan og nådd de målene som er satt». Og jeg har tenkt for meg sjøl da, at; «Når vi blir ferdig med dette, åååååå, da skal han komme dit!». [...] Og moren hans har jo spurt om han har gått tilbake i funksjonsnivå. Hvis vi merket det, ba hun oss om å si fra med én gang. Og det er akkurat som vi merker det veldig godt på lesinga. Og å lese er jo veldig viktig. Det er bittert... Og det var jo litt sånn med den svaksynte eleven også, som ble syk på nytt. Som måtte gå på cellegift. Og mange av disse ungene blir deprimerte innimellom... Det er klart, da blir det litt sånn ensom jobbing, det er nok ikke alle som du jobber med som har forståelse for hvor ille det faktisk kan være. Men når den psykisk utviklingshemmede eleven leser det flotte diktet til jul, og alle andre hører på og klapper, det viser jo at det er et mål og en mening i det vi driver med! (Mette)

Mette illustrerer med dette utsagnet hvordan en sentral del av spesialpedagogenes arbeid omhandler alvorlig syke barn med usikre fremtids-utsikter. Spesialpedagogene har svært ambisiøse idealer om å sørge for at elevene får utnyttet sine utviklings og læringspotensial. I tillegg opplever de at den relasjonelle dimensjonen i arbeidet har enorm betydning, både for dem selv og elevene. De har utviklet en nære og god relasjon til disse elevene, de bryr seg oppriktig om dem og lever seg inn i deres og foreldrenes situasjon. Når elever opplever tilbakeskritt i sin utvikling og læring pga. sykdom, blir belastningen med å stå alene om ansvaret for elevene desto større.

Utfordringene fremstår å være utholdelig for flere av spesialpedagogene i utvalget:

Ja, og det gjør nok at jeg av og til tenker at jeg skal følge med litt på utlysninger, jeg tenker litt sånn av og til. På grunn av at det er så ensomt.. (Liv)

Slik Rosenberg (1977, 1979) beskriver i sin teori, vil følelsen av å skille seg ut, være ensom og isolert i arbeidet, være en ekstra stor belastning når verdiene vi har med oss inn i arbeidet har en dyp forankring i oss. For spesialpedagogene som er representert i denne studien trer det frem at verdiene deres i arbeidet har en slik dyp forankring. På bakgrunn av Rosenbergs teori vil dermed opplevelsen av at kollegene ikke deler disse verdiene, over tid kunne føre til at de ønsker å slutte i arbeidet og finne seg en annen jobb.

Kommentar

Analysen i empirikapitlets del 2 viste at spesialpedagogene forventer å innta en samarbeidende rolle når de vurderer at dette er nyttig for elevene. Hvis deres vurdering er at det ikke er elevens beste å ta del i den ordinære opplæringen, mener de derimot at elevene er best tjent med at de arbeider selvstendig. I dette avsnittet går det frem at spesialpedagogene ikke opplever en reell nytte av å samarbeide med lærere, fordi spesialundervisningen praktiseres i segregerte tiltak. All den tid læreren og spesialpedagogen ikke har felles ansvar for alle elever og felles ansvar i opplæringen, opplever de samarbeidet kunstig og som en ekstra belastning. Som en rød tråd i datamaterialet går det på denne bakgrunnen frem at spesialpedagogene i dette utvalget etterlyser alternative organisatoriske strukturer i skolen, som gir de det ønskede handlingsrommet til fleksibelt å kunne praktisere til det beste for den enkelte elev i balanse individ og fellesskap. Analysen i dette avsnittet viser at det ikke er tilstrekkelig å etablere organisatoriske strukturer som bygger opp om spesialpedagogers

samarbeid med allmennlærere. Like mye trer det frem at spesialpedagogene etterlyser et system som ivaretar deres behov for å ta del i spesialpedagogiske fagteam. De ønsker å samarbeide med andre spesialpedagoger, både de som har samme spesialpedagogiske spisskompetanse og de som har spisskompetanse på andre områder.

Det trer frem som et sentralt funn i studien at spesialpedagogene opplever å befinne seg i et dissonant miljø, slik Rosenberg (1977, 1979) beskriver fenomenet. De beskriver et følelsesmessig ubehag og stress i arbeidet som følge av isolasjon og ensomhet. Deres opplevelse av å stå alene om sine verdier i arbeidet med elever med spesielle behov skaper hos flere av dem et ønske om å slutte som spesialpedagog. På dette grunnlaget trer det frem at det vil være viktig for fremtiden å etablere et system som ivaretar spesialpedagogenes behov for samarbeid med lærere og andre spesialpedagoger. Mertons rolleteori (1957) underbygger betydningen av fellesskap med kolleger for spesialpedagogene. Dette er spesielt viktig i følge Merton når forventningene i rollesettet er motsetningsfylte, slik de jo er for spesialpedagogene som er representert i denne studien.

Mangel på verdsettelse

Spesialpedagogene oppfatter at forventningene knyttet til deres rolle blir definert med bakgrunn i behov som springer ut av den ordinære opplæringen, og ikke de behovene som elever med spesielle behov har. Denne opplevelsen forsterkes når de erfarer at den spesialpedagogiske virksomheten nedprioriteres ved skolen de arbeider. Flere av spesialpedagogene beskriver at de synes at det å bli intervjuet av meg er en mulighet for å endelig bli hørt. De har mye på hjertet og det fremstår takknemlig for at jeg er interessert i det de har å fortelle og at jeg har tid til å lytte til dem.

Spesialpedagogene oppfatter altså at forventningene fra lærere er at de skal avlaste dem for de elevene som strever mest. I tråd med dette beskriver spesialpedagogene at det er denne delen av arbeidet de opplever å verdsettes for:

Ja! Men jeg føler at det er så uuttømmelig, alle vil ha mest mulig. For det er klart det er elever som strever på alle trinn. Og alle vil ha! Og kontaktlærerne føler at de ikke strekker til, og så vil de gjerne ha det ekstra de kan få da. Så det er liksom litt sånn (puster og hever skuldrene) du blir aldri helt ferdig liksom, det er alltid noe du kunne gjort, det er alltid noen du kunne gitt litt mer og kunne... ja.. (Liv)

Noen ganger føler jeg at rektor skryter av jobben jeg gjør. -[...] Jeg tror han er veldig trygg på at jeg gjør en god jobb, at det jeg gjør er grundig, og at han trygt kan la være å være med på møter; for jeg

ivaretar elever og foreldre, og har på en måte orden i sysakene da. Så jeg tror jo at han lener seg litt tilbake, og vet at, «Ok, de elevene der er godt ivaretatt». Samtidig skjønner jeg jo ikke at han kan si at elevene har fått nok med ressurser og at jeg har fått til enormt mye. Så det blir litt sånn... [...] Det er jo ressursmangel. Det er jo sparing hele veien, og rektor har ingen lett jobb han heller. Han har en viss pott som de skal klare å løse alle disse problemene innenfor. Ja. Og så blir det liksom; «Det er ikke optimalt, men det bra NOK hele veien. Det er bra nok». Jeg får hele tiden høre; «Du må ikke stille så store krav til deg sjøl, Anna, du må ikke... det elevene får, er bra NOK». Men jeg synes ikke det de får er bra nok! [...] Ovenfor ledelsen kunne jeg sikkert bare ha lekt med de hver dag jeg, og det hadde vært gode greier. (Anna)

Jeg synes at det på en måte er litt skremmende; mine elever da, som er faglig svake, og mange av dem er jo dårlig fungerende, og rektor sier; "det er godt nok Karin, ikke stress!" (Karin)

På et konkret spørsmål om hun opplever å bli verdsatt i arbeidet, svarer Liv spontant og bekreftende «ja». Videre illustrerer hun hvordan opplevelsen av verdsettelse henger sammen med at hun innfrir forventningene fra lærerne, om avlastning i den ordinære opplæringen. Denne verdsettelsen har en høy pris for Liv: «Høye skuldre» og «høy puls» utgjør bokstavelige bilder på belastningene hun erfarer i arbeidet med å innfri forventningene fra lærerne. I det andre og tredje utsagnet ovenfor underbygger Olga og Maria at de blir verdsatt av lærerne for å ta hovedansvaret for elevene med spesielle behov og deres spesialundervisning. I de to neste utsagnene beskriver Anna og Karin sine opplevelser av at rektor verdsetter dem, i form av *tillit* til at de gjør en god nok jobb for elevene med spesielle behov. Det interessante her er imidlertid hvordan begge utsagnene underbygger at verdsettelsen fra rektor utgjør et paradoks for dem: De verdsettes, men ikke for det spesialpedagogiske arbeidet. Mens de selv har svært høye ambisjoner for den spesialpedagogiske rollen, og ønsker å verdsettes for sin spesialpedagogiske praksis, erfarer de at også rektor verdsetter dem for å avlaste lærerne i det ordinære tilbudet. Rektor beskriver for dem at det de praktiserer for denne elevgruppen er «godt nok». Selv erfarer de at det de gjør er langt fra godt nok. På dette grunnlaget opplever de at verdsettelsen fra rektor som en slags skinn-verdsettelse. De får en følelse av at rektor egentlig ikke bryr seg om opplæringstilbudene til elevene med spesielle behov.

Anna forteller at rektor ved hennes skole er kjent med arbeidsforholdene til Anna. Når han likevel ikke gjør noe for å bedre situasjonen, går det opp for Anna at hun ikke verdsettes for den spesialpedagogiske kompetansen hun besitter:

Jeg skjønner ikke at han bare godtar at det er sånn som det har blitt nå; at jeg har kjørt meg helt i senk, fremfor å heller si; «Hva skal til for at du fortsatt skal jobbe som spesialpedagog»? Det er jo det jeg mest av alt hadde ønsket han skulle si. Ikke at «Ja, det er greit, du skal få klasse.» Jeg skulle ønske at

han sa, «Vet du, at jeg ser at du virkelig brenner for dette, nå skal vi gjøre alt for at dette skal funke!». (Anna)

Når Anna forklarer til rektor at hun er i ferd med å gi opp å arbeide som spesialpedagog pga. de utfordrende arbeidsforholdene, svarer rektor med å bekrefte at hun kan få en vanlig lærerstilling ved skolen hvis det er dette hun heller ønsker seg. For Anna blir det dermed klart at det *ikke er henne* som spesialpedagog han verdsetter, *men en hvilken som helst spesialpedagog som holder ut arbeidet under betingelsene slik de er*. Utsagnet belyser på denne måten hvordan verdsettelsen fra rektor ikke bare kan fremstå som en paradoksal skinnverdssettelse for henne. Den kan like mye fremstå som en provokasjon.

Spesialpedagogene ønsker altså å bli verdsatt for den spesialpedagogiske kompetansen som de besitter og som de mener er en avgjørende kompetanse i skolen i dag. Erkjennelsen som de formidler, om at de faktisk *ikke* er verdsatt for det spesialpedagogiske arbeidet de utretter, trer frem i datamaterialet på flere ulike måter:

Det å jobbe som spesialpedagog, det er det ikke så veldig mange som vil; det er veldig nedprioritert, har vært veldig nedprioritert satsningsområde fra rektor sin side også. Når du skal ha fire elever sammen, som for å ha læringsutbytte må være i en-til-en situasjon, så tror jeg at den belastningen blir så stor, at lærerne synes det er lettere å ha klasse, og sende de elevene ut. [...] Jeg var jo så overlykkelig for at jeg hadde fått jobb som spesialpedagog i hundre prosent stilling! Jeg skulle på flere jobbintervju, men ble «headhunta» til den jobben da, og avlyste alle andre intervjuer og var overlykkelig for å skulle få jobbe med det jeg brenner mest for. Og når jeg kom da, på første skoledag, så var det liksom; «Ja du fikk den stillingen som ingen andre ville ha du!». For det var jo ingen andre som ønsket å jobbe som spesialpedagog. «Å, hvorfor ikke det?» Nei, "Ha-ha" liksom. Og så skjønnte jeg jo ganske fort hvorfor: Det var jo ingen av de med spesialpedagogikk i fagkretsen sin som var igjen, alle hadde «rømt» til klasser. Ja, en del ser det jo litt sånn, ja, «Det at du er spesialpedagog, det er bare fordi du ikke har fått klasse». [...]Jeg har hatt lærere som har vikariert for meg, en kjempedyktig lærer med spesialpedagogisk tilleggsutdanning og alt mulig, som har vært i skolen i over tjue år, og hun sa det at hun ville ikke hatt jobben min for ti millioner... hun holdt på å bli gal, hun vikarierte en time og holdt på å bli gal. (Anna)

Det var veldig tøft... det var veldig tungt. Det var vel noen av de mest krevende elevene som hadde vært på skolen noen gang tror jeg. [...] Hun var nyutdannet hun som hadde stillingen før meg også... Det var en veldig spesiell måte å starte som nyutdannet lærer... Og det er jo ingen andre kolleger på skolen som egentlig ønsker en slik rolle. (Silje)

Men det er klart at det å være spesialpedagog i skolen i denne kommunen, det er jo litt sånn uglesett. Jeg føler på en måte at... i dag drev jeg og leste på sånne sakspapirer, vi er innkalt til møte neste torsdag, for det er jo liksom tilpasset opplæring som GJELDER. [...] Rollen som spesialpedagog har blitt utvannet, føler jeg. (Liv)

Altså, du kan si det sånn, at som spesialpedagog i skolesystemet, så er man litt sånn på siden. At det å være kontaktlærer og ha klasse, det er litt mer verdsatt, på en måte, fordi at du har alltid med disse svake og disse spesielle å gjøre, og du blir på en måte assosiert med dem. [...] Jeg har jo mindre lønn enn en som er kontaktlærer også, for de får ekstra lønn som kontaktlærer pluss en time reduksjon for undervisningstid, og det synes jeg er urettferdig. (Siv)

Det som jeg synes er en tankevekker oppi dette, er at vi har jo i mange år prøvd å få tilsatt spesialpedagoger, fordi at vi mangler det. Men det er ikke lett å oppdrive for tiden. [...] Og det som vi har opplevd da, når vi har fått folk, når vi har lett etter folk med utdanning i lese og skrivevansker, så arbeider de med det, det året de ble tilsatt, og så ber de om å få bli kontaktlærer. For de ønsker ikke å være spesialpedagog... [...]Og det er jo ille spør du meg. Du må jo ha minst to års tilleggsutdanning for å ha den jobben. Det er jo noen av disse lærerne som sier til oss at «Vi føler at vi blir degradert hvis vi ikke får lov til å være kontaktlærer». [...] De kjenner det sjøl; at fordi at statusen er sånn, at det å være spesialpedagog, det er ikke like bra som det å være kontaktlærer. (Grete)

Alle de fem spesialpedagogene som uttaler seg ovenfor formidler at de opplever det belastende ikke å bli verdsatt i arbeidet. Anna beskriver i det første utsagnet at det blant kollegene ved hennes skole råder en allmenn oppfatning av at den spesialpedagogiske virksomheten er et nedprioritert satsningsområde ved skolen. Hun mener at dette er årsaken til at det er svært belastende å jobbe i stilling som spesialpedagog, og at få derfor ønsker seg inn i disse stillingene. Anna refererer til det segregerte gruppetiltaket som hun har ansvar for, og beskriver at hun har ansvar for oppbevaring av elevene, *ikke* opplæringen deres. Hun forteller at hun som stolt og lykkelig nytilsatt nærmest blir møtt med hånletter fra kolleger, med hentydninger til å ha blitt «lurt» inn i en stilling ingen andre vil ha. Avstanden fra kollegenes holdninger til Annas egne profesjonelle standarder kan muligens ikke bli større. Hun oppfatter seg nederst på rangstigen i personalet ved skolen. Det trer frem som interessant at Anna i denne situasjonen får vite at en annen dyktig spesialpedagog som har vikariert for henne, ikke ville hatt jobben hennes for 10 millioner kroner. Hvordan skal Anna bearbeide og forstå denne informasjonen? Vil hun oppleve det som en støtte at denne andre spesialpedagogen forstår hvor store påkjenninger hun har i arbeidet? Eller utgjør dette den siste tungtveiende bekreftelsen for henne, på hvor ille arbeidsforholdene faktisk er, og dermed hvor lite hun reelt er verdsatt? Med bakgrunn i tidligere utsagn, der Anna har beskrevet at hun har vært sykemeldt og ønsker å slutte som spesialpedagog i denne stillingen, så ligger svaret sannsynligvis i det siste.

På samme måte som Anna, beskriver Silje i det andre utsagnet ovenfor en opplevelse av å ha en stilling som ingen andre kolleger ved skolen vil ha. Elevene hun har ansvar for har store og omfattende hjelpebehov, de er plassert i gruppe, og det er tilnærmet umulig å skape gode betingelser for læring og utvikling for elevene i denne gruppen. Det som gjør utsagnet spesielt interessant er at Silje er nytilsatt, slik som Anna. Begge gir inntrykk av at eneste mulige fremgangsmåte å få tilsatt spesialpedagoger ved disse skolene, er «å lure» dem på bakgrunn av deres manglende innsikt i de faktiske forholdene. Silje beskriver i tillegg at det er spesielt

utfordrende å bli ansatt i en slik stilling som nyutdannet. Hun har ikke erfaring å støtte seg på. Sjansen for å oppleve å mislykkes er større. Igjen underbygges hvordan spesialpedagogene under de gitte forholdene ikke får praktisert slik som de med entusiasme, stolthet og profesjonell yrkesbevissthet ønsker å gjøre. De har ikke betingelser for å sørge for optimal læring og utvikling for elever med spesielle behov. Utsiktene for å bli verdsatt for sin spesialpedagogiske rolle og -kompetanse er dårlig.

I det tredje utsagnet ovenfor forklarer Liv mangelen på verdsettelse med mer overordnede forhold på samfunnsnivå. Hun viser til at de nasjonale føringene med mål om å redusere omfanget spesialundervisning undergraver spesialpedagogikken som profesjon. Budskapet som ligger i disse føringene mener hun er at spesialundervisningen ikke er viktig, og helst ikke skal være der. Den spesialundervisningen som fortsatt praktiseres blir nærmest oppfattet som å være en skam for skolen. Og dermed, som Liv illustrerer, kan spesialpedagogens opplevelse bli at de også representerer denne skammen: Når spesialundervisningen blir uglesett, opplever hun at den spesialpedagogiske rollen blir uglesett. Motsatt kan vi da tenke oss at rollen som kontaktlærer høster anerkjennelse. Siden de nasjonale føringene beskriver at det er tilpasset opplæring og ordinær undervisning som er anerkjent og ønsket praksis i dagens skole, blir de ansatte som har ansvaret for dette skolens stolthet. Spesialpedagogen blir skolens skam. Som en rød tråd i analysen etterlyser spesialpedagogene at den spesialpedagogiske kompetanse og virksomheten gis ny anerkjennelse på alle nivå i skolesystemet. Bare på den måten mener de at elever med spesielle behov kan anerkjennes for sin forskjellighet og inkluderes i fellesskapet, i tråd med målet slik det er definert i styringsdokumentene (NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). For spesialpedagogene utgjør spesialpedagogikken en grunnleggende forutsetning for en videre satsning på skolen for alle.

Grete, som uttaler seg i det tredje og siste utsagnet ovenfor, er ansatt i full administrativ stilling og har det overordnede ansvaret for skolens spesialpedagogiske virksomhet. Hun utvider bildet ved å vise til at det er vanskelig å få tilsatt spesialpedagoger. De som tilsettes beskriver hun gir opp etter kort tid, og ønsker å arbeide som lærer i stedet. Videre viser hun til at lavere lønn blir et slags symbol på at spesialpedagogen og spesialpedagogikken ikke er en prioritert del av skolens virksomhet. Lavere lønn bidrar altså i følge henne til å forsterke tendensen til at lærer-rollen tildeles høyest status i skolen dag.

Spesialpedagogenes erfaring er at det er et stort behov for deres spesialpedagogiske kompetanse i dagens skole, og de har selv et sterkt ønske om å bidra. Mangelen på verdsettelsen for dette fra lærere rektorer bygger altså ikke opp under spesialpedagogens egen opplevelse av å være betydningsfull. Tvert i mot blir verdsettelsen fra lærere og rektorer stående i konflikt med det selv ønsker å bli verdsatt for. Spesialpedagogene har dermed ikke gode betingelser for å bevare sin profesjonelle yrkesidentitet. Bildet som tegnes viser til at deres opplevelse av å stå i en dissonant kontekst forsterkes. Når de ikke verdsettes for den profesjonen de representerer, øker opplevelsen av å stå alene og skille seg ut i kollegiet, lik det Rosenberg (1977, 1979) i sin teori beskriver er en konsekvens av kontekstuell dissonans.

Som analysen allerede har vist forsøker spesialpedagogene å redusere opplevelse av dissonans ved å strekke seg maksimalt for å sørge for at elevene utvikler seg og lærer til tross for utilfredsstillende rammebetingelser. På denne måten oppnår de erfaringer med å mestre, og dermed også å verdsette *seg selv* i arbeidet:

Jeg synes jeg lykkes i undervisninga mi med den gutten. Det synes jeg. Så synes jeg han skulle hatt mye mer. (Vigdis)

Utsagnet representerer en gjennomgående tendens i datamaterialet: Spesialpedagogene opplever å få brukt seg selv i arbeidet. De trives, men opplever hele tiden ikke å få gjort nok for denne elevgruppen. Spesialpedagogens egne forventninger om mestring er altså nært knyttet opp mot og gjensidig avhengig av at elevene opplever mestring. Til tross for at de får til mye, erfarer spesialpedagogene at opplærings situasjonen langt fra er optimal *for elevene*, og at elevene ikke får utnyttet sine lærings- og utviklingsmuligheter fullt ut. Utsagnet ovenfor understreker nok en gang at spesialpedagogens mestringsforventninger kan være skjøre, slik analysen med utgangspunkt i Banduras teori (1986, 1997) har vist i tidligere avsnitt. Dermed trer det frem gjennom analysen i dette avsnittet at spesialpedagogene har mestrings erfaringer et stykke på vei. Det er mange av dem som *ikke* oppnår at elevene får utnyttet sine lærings- og utviklingspotensialer, slik de har forventning om. Et sentralt funn som trer frem av analysen er at spesialpedagogene etterlyser *bedre kontekstuelle betingelser* for å kunne oppnå robuste mestrings erfaringer i arbeidet. Betydningen av kontekstuelle betingelser som grunnlag for mestrings erfaringer underbygges både i teorien og i forskningen på konseptet mestringsforventninger (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Gist & Mitchell, 1992; Wood & Bandura, 1989).

Kommentar

Spesialpedagogenes opplevelse av å befinne seg i et dissonant miljø, slik Rosenberg (1977, 1979) beskriver fenomenet, forsterkes når de ikke verdsettes for det spesialpedagogiske arbeidet. Rektor formidler å ha tillit til dem hva angår deres spesialpedagogiske praksis, og at de gjør en god jobb. Samtidig opplever de at rektor ikke egentlig er opptatt av det spesialpedagogiske arbeidet de utfører. De får beskjed om «å senke lista» og være fornøyd med «halvgodt» resultat for elevene. Hvis det er slik at rektor og lærere ikke verdsetter dem for annet enn avlastning i det ordinære tilbudet, oppfattes dette som en skinn-verdsettelse av spesialpedagogene. Dette blir en ekstra belastning for dem, i tillegg til de belastningene de allerede opplever knyttet til ikke å få gitt elevene gode nok opplæringstilbud.

Mertons rolleteori (1957) viser til at opplevelse av å ha lav status gir økt sårbarhet for konfliktfylte forventninger. Analysen i del 3, som omhandler andres forventninger til den spesialpedagogiske rollen, viste at spesialpedagogene som er representert i denne studien nettopp opplever konfliktfylte rolleforventninger. Dermed er det grunn til å anta at det er ekstra belastende for dem å ikke bli verdsatt for sin spesialpedagogiske kompetanse og praksis. Fordi de ikke har status i kollegenes øyne, blir det desto vanskeligere å håndtere de motstridende forventningene. Mangelen på verdsettelse ser altså på dette grunnlaget ut til å øke spesialpedagogenes opplevelse av kognitiv dissonans, slik det med bakgrunn i Festingers teori (1957) har tredd frem av analysen i tidligere avsnitt. Spesialpedagogene erfarer en uttalt og tydelig nedvurdering av viktigheten av den spesialpedagogiske rollen og kompetansen fra sine kolleger. Dermed blir det også enda mer opplagt for dem at avstanden bare øker, mellom deres egne idealer i arbeidet og det de har utsikter for å få realisert. Denne kognitive ubalansen fører til at mange av spesialpedagogene yter *mer* enn de egentlig har krefter til i arbeidet. Bare ved å oppnå at elevene har positivt utbytte av opplæringen kan de oppnå økt kognitiv balanse. Dette viser seg imidlertid å være vanskelig å få til. Flere av spesialpedagogene forteller at de har vært sykemeldt, og flere av dem vurderer å finne seg en annen jobb. Når de ikke klarer å oppnå tilstrekkelig balanse mellom idealer og realiteter, blir heller ikke ubehaget til å holde ut.

Det er viktig å huske på at spesialpedagogenes opplevelse av ikke å være verdsatt av lærere og rektorer bør ses i sammenheng med rollesettene som lærerne og rektorene står ovenfor, slik Mertons rolleteori (1957) vektlegger. Hvis rektor og lærere formidler at spesialpedagogene kan være fornøyd med «godt nok» for elever med spesielle behov, kan dette vise seg å ha

bakgrunn i de knappe ressursrammene. Kanskje er deres erfaring at «godt nok» er standarden for *alle* elever slik den økonomiske situasjonen er. Dessuten kan mangel på involvering i de spesialpedagogiske tilbudene fra rektors side også være godt ment, som en tillitserklæring. Av alle ansvarsområdene som rektor står ovenfor i sitt arbeid, mener han kanskje at spesialundervisningen tross alt er et område som blir ivaretatt på en god måte av spesialpedagogen. Objektivt sett kan det altså være andre forklaringer på utfordringene som spesialpedagogene erfarer, enn det de selv formidler. Like fullt er målet med denne studien å ta *spesialpedagogens perspektiv*. Og hvis det skulle vise seg at rektorene og lærerne ikke kjenner seg igjen i spesialpedagogenes erfaringer, vil en oppklaring av de ulike partenes erfaringer og rolleforventninger i seg selv kunne ha stor betydning for å endre situasjonen til det bedre for alle parter. Merton påpeker at jo større ustabilitet det er i rolleforventningene innenfor et sosialt system, jo mer avgjørende er det å identifisere, og få innblikk i de sosiale mekanismene som skaper denne ustabiliteten. Det er når forventningene artikuleres og forstås at de ulike partene kan få redusert opplevelsen av konflikt i rollesettet.

I dette avsnittet har det kommet frem at spesialpedagogene forklarer mangelen på verdsettelse med de ensidig systemorienterte føringene, der mål om bedre tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet implisitt har mål om å redusere omfanget spesialundervisning (NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). Effekten av føringene mener spesialpedagogene er at spesialundervisningen vurderes som ikke viktig. Konsekvensen *for dem* er at de ikke vurderes som viktig. Slik blir det klart hvordan datamaterialet i denne studien utleder innsikt i uheldige effekter av de nasjonale føringene, slik de er nedfelt i styringsdokumentene i dag. I fremtiden vil det være svært viktig at disse gjennomgås og at nye føringer utarbeides til det beste for alle, både elever og ansatte i skolen.

Oppsummering og drøfting

Spesialpedagogene i dette utvalget erfarer at de ikke får praktisert spesialpedagogikken slik de mener at elevene med spesielle behov er best tjent med. Bildet fremstår sammensatt og komplisert. Barrierene som trer fram i datamaterialet ligger på flere plan og påvirker hverandre, slik at det totale bildet fremstår komplekst og utfordrende.

Uenighetene og uklarhetene om hva spesialpedagogens rolle skal være i dagens skole har vist seg å ha bakgrunn i nasjonale føringer: *På den ene siden* stilles det krav om at elever med spesielle behov skal få sin opplæring innenfor det ordinære læringsfellesskapet (NOU

1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). Det skal særskilte kriterier til for å ta elever med spesielle behov ut av læringsfellesskapet. Føringerne kan altså tolkes dit at spesialpedagoger skal ha ansvar også for den ordinære opplæringen. *På den andre siden* opprettholdes elevenes juridiske rettigheter på individnivå (Opplæringslova, 1998,§5-1). Føringerne kan dermed også tolkes dit at spesialpedagogen skal ha ansvar for spesialundervisningen og at de gjennom denne skal påse at elevene får oppfylt sine rettigheter. Konsekvensen av uklarhetene er at spesialpedagogene pålegges svært ulike og mange ansvarsoppgaver, og dermed påføres store arbeidsbelastninger. Som et sentralt funn har det også vist seg at uklarhetene, der spesialpedagoger tildeles mange roller fører til en opplevd rollekonflikt. Arbeidsbelastningene og rollekonflikten blir en belastning for spesialpedagogene fordi at de forhindres fra å gjøre en god jobb ovenfor elevene med spesielle behov.

De av spesialpedagogene i utvalget som har administrativt ansvar viser seg å oppleve en rollekonflikt som skiller seg fra de andre spesialpedagogene. I kraft av sin administrative rolle opplever de å være sterkere forpliktet på nasjonale føringer: Elever med spesielle behov skal innlemmes i det ordinære tilbudet, og omfanget spesialundervisning skal reduseres (NOU 1995:18; NOU 2003:16; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04)). Disse spesialpedagogene er også sterkere forpliktet på skolens knappe ressursramme, og på at ressursene fordeles rettferdig på alle skolens elever. Samtidig er det deres ansvar at elevene med spesielle behov får oppfylt sine individuelle juridiske rettigheter. Når de pålegges å teste og utrede elever de selv kjenner godt, og skrive sakkyndige utredninger og fatte enkeltvedtak for disse, blir det klart for dem at føringerne er urealistiske og at ressursene ikke strekker til. Likevel kan de føle seg forpliktet til å ta beslutninger der de er mer lojale ovenfor føringerne og skolens interne ressursituasjon, enn eleven med spesielle behov.

Hvor stort ubehag spesialpedagoger i administrative stillinger opplever som følge av rollekonflikten, viser seg å kunne forklares med graden av involvering i elevene med spesielle behov i skolehverdagen. Dette kan belyses ved hjelp av Mertons rolleteori (1957) som forklarer at nærheten eller grad av involvering til medlemmene i rollesettet avgjør hvor sterkt vi føler oss forpliktet på deres forventninger. Jo mer direkte involvering med elevene med spesielle behov, jo sterkere forpliktelse på deres beste. Motsatt, jo større avstand til disse elevene, jo mindre følelse av forpliktelse. Dermed vil spesialpedagoger som har en *stor del* av sin stilling tilknyttet administrative arbeidsoppgaver lettere forplikte seg oppover i systemet,

mot samarbeidet med rektor og skolens ressursdisponering, nasjonale føringer og andre mål om en kunnskapseffektiv skole. Disse vil oppleve mindre ubehag knyttet til å ta beslutninger på tvers av det de mener er best for elevene med spesielle behov. Spesialpedagoger med *mindre del* av sin stilling tilknyttet administrative arbeidsoppgaver og mere ansvar for elevene, vil forplikte seg sterkere på elevene og dermed også oppleve ubehaget større når de ikke får praktisert til det beste for disse elevene. På denne måten underbygges et behov for å etablere bedre samsvar mellom ulike mål for skolens virksomhet, ressursene og organiseringen av opplæringen. Hvis spesialpedagoger skal ha administrativt ansvar må de ha mulighet til å ta profesjonelle beslutninger for opplæringen til elever med spesielle behov.

Et sentralt funn i denne siste delen av empirikapitlet er at spesialpedagogene opplever å befinne seg i et dissonant miljø, slik Rosenberg (1977, 1979) beskriver fenomenet. Gjennomgående i datamaterialet trer det frem at spesialpedagogene erfarer at forventningene som andre har til den spesialpedagogiske rollen står i konflikt med den rollen de selv ønsker å utøve. Mens spesialpedagogene selv oppfatter at de utgjør en avgjørende yrkesprofesjon i dagens skole, opplever de at kollegene signaliserer at de ikke er viktige. Eller hvis de opplever å bli oppfattet som viktig, så handler dette om at de kan avlaste for det som oppfattes som viktigst, nemlig den ordinære opplæringen og elever som ikke skiller seg ut med for store hjelpebehov. Utstøtingen av elever med spesielle behov fra det ordinære tilbudet fører til at spesialpedagogene opplever å praktisere isolert og uten støtte fra kolleger. Realiteten som trer frem for spesialpedagogene er dermed om at de verdien de selv har med seg inn i arbeidet ikke er verdsatt ved deres skole. Deres opplevelse er at de blir vurdert negativt, og mange beskriver at de føler seg ensom og annerledes. Dette er i tråd med Rosenbergs teori om konsekvenser av kontekstuell dissonans. I verste fall, som noen av spesialpedagogene i utvalget beskriver, fører deres opplevelse av å befinne seg i et dissonant miljø til en utmattelse som over tid ender med sykemelding eller et ønske om å slutte i arbeidet som spesialpedagog.

Videre underbygger analysen i denne del 4 av empirikapitlet at spesialpedagogene opplever det som Festinger (1957) i sin teori beskriver som kognitiv dissonans. Dissonansen, eller deres negative følelsestilstand, trer frem som et resultat av avstanden mellom deres egne idealer om optimale opplæringstilbud for elever med spesielle behov, og det de i realiteten praktiserer som ikke blir godt nok for elevene. For det første kan denne avstanden forklares med bakgrunn i den nye dobbeltrollen, der spesialpedagoger er pålagt allmennpedagogiske oppgaver samtidig som de har ansvar for spesialundervisningen til enkeltelever. Avstanden

mellom deres høye ambisjoner for arbeidet og realiteten øker med et dobbelt arbeidspress. For det andre kan avstanden mellom spesialpedagogene idealer og realitetene forklares med bakgrunn i praktiseringen av de segregerte tiltakene, der elever med rett til spesialundervisning må dele sine individuelt tildelte ressurser med andre elever. Elevene representerer store spredninger i læreforutsetninger og behov, og tilhører ulike klasser og trinn. Dermed lykkes ikke spesialpedagogene med å oppnå at elevene får utnyttet sine utviklings- og læringspotensialer, verken innenfor det ordinære tilbudet eller i segregerte tiltak. Spesielt trer det fra at spesialpedagogene opplever et ubehag knyttet til avstanden mellom det de vet er elevenes juridiske rettigheter og det de reelt gjør, som de oppfatter er lovstridig praksis. Spesialpedagogene formidler at de har ene-ansvar for elevene i de segregerte tiltakene. Derfor opplever de også at de står alene om ansvaret for å påse at elevene får oppfylt sine juridiske rettigheter. Dette ser ut til å forsterke ubehaget som de opplever med å praktisere i strid med elevenes juridiske rettigheter. I følge Festingers teori (1957) er det viktig å ta i betraktning at kognitiv dissonans er lettere å leve med hvis konteksten for dissonansen ikke er tilfredsstillende. Avstanden mellom det som spesialpedagogene tror på og ønsker å praktisere, og det de reelt gjør vil altså ikke føles fullt så ubehagelig hvis de kan forklares dette med systemiske forhold og utilfredsstillende rammebetingelser. Avstanden mellom det de forventer å gjøre, og det de gjør, er ikke noe de har skyld i selv.

Både i teorien og forskningen belyses at kontekstuelle betingelser har betydning for mestringserfaringer, og dermed for mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Gist & Mitchell, 1992; Wood & Bandura, 1989). Som et sentralt funn i denne studien trer det fram at spesialpedagogene etterlyser nettopp bedre kontekstuelle betingelser i arbeidet for å kunne lykkes i arbeidet. Mest sentralt peker det seg ut at spesialpedagogene ønsker seg et system som åpner for fleksible organiseringsformer for opplæringen til elever med spesielle behov. Realiteten for dem er at mange elever med spesielle behov skiller seg vesentlig fra sine medelever, og at full tids deltakelse i ordinære læringsfellesskap derfor er en umulighet for dem. De ønsker frihet til å bestemme en balanse mellom deltakelse i ordinære læringsfellesskap og segregerte tiltak for elever med spesielle behov.

Videre viser spesialpedagogene også til kontekstuelle forhold innenfor det ordinære tilbudet som må bedres for at de skal oppnå at elever med spesielle behov kan oppleve å mestre og høre til der. For det første mener de at elevgruppene ikke må være for store. Samtidig etterlyser de at lærerdekningen er stor nok, til at de kan innta et felles ansvar og en

samarbeidende rolle innenfor rammen av det ordinære læringsfellesskapet. Videre etterspør spesialpedagogene organisatoriske strukturer som støtter opp om et samarbeid med lærerne, der de kan ta felles ansvar for elevene og samarbeide om opplæringen. Slike organisatoriske strukturer mener de også vil utgjøre en buffer mot at de som kolleger er forskjellige.

Spesialpedagogene erfarer at som mennesker flest er også de ansatte i skolen forskjellig. De kan representere ulike verdier eller syn på opplæringen, eller at de kan stå ovenfor ulike forventninger og belastninger, alt etter hvilken rolle de har i systemet.

Spesialpedagogene etterspør også avgrensede stillingsinstruksjoner for den enkelte spesialpedagog. De ønsker å ha ansvar for spesialundervisningen til elever som tilhører samme klasse, og at de kan variere hvordan de organiserer spesialundervisningen for disse, i både individuelle tiltak, segregerte gruppetiltak og innenfor det ordinære tilbudet. I fremtiden vil det derfor være viktig å fokusere på hvordan den spesialpedagogiske virksomheten skal forvaltes ved den enkelte skole. Hvis spesialpedagogene skal oppnå mestringserfaringer må de ha tilgang til tilfredsstillende kontekstuelle betingelser. De fleste av spesialpedagogene som er representert i denne studien har altså ikke det pr. i dag.

Analysen i del 4 har vist at spesialpedagogene utfordres på å oppnå mestringserfaringer, både i de segregerte tiltakene og innenfor den ordinære opplæringen. Utfordringene trer frem som omfattende og komplekse. Mye taler derfor for at det over tid ikke er *tilstrekkelig* for spesialpedagogene å forklare situasjonen med de utilfredsstillende kontekstuelle betingelsene de har for arbeidet. Spørsmålet er om spesialpedagogenes mestringsforventninger, slik de har tredd frem i del 2 i dette kapitlet, må vurderes på nytt, knyttet til utfordringene som har tredd frem i denne siste delen. Hvordan kan spesialpedagogene bevare mestringsforventningene hvis de ikke oppnår at elever med spesielle behov får ta del i det ordinære læringsfellesskapet? Og hvordan kan de bevare mestringsforventninger hvis de heller ikke oppnår at elever med spesielle behov lærer og utvikler seg tilfredsstillende i de segregerte tiltakene? I følge Banduras teori utgjør autentiske mestringserfaringer den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Hvis spesialpedagogene over tid *ikke* oppnår at elever mestrer, høre til eller trives i sin skolehverdag, vil deres mestringsforventninger opplagt stå i fare for å svekkes. Analysen i denne siste delen av empirikapitlet gir grunn til bekymring: Spesialpedagogene beskriver redusert motivasjon og trivsel i arbeidet, og mange opplever symptomer på stress og utmattelse. Faren for at de på sikt kan bli sykemeldt, eller at de velger å slutte i arbeidet er absolutt til stede.

Videre har analysen i denne del 4 vist at de fleste av spesialpedagogene som deltar i denne studien *ikke* erfarer å dele en felles interesse og tro på å realisere inkludering med sine kolleger. På bakgrunn av Banduras teori (2000) om kollektiv mestringsforventning, trer det frem at spesialpedagogene som har deltatt i denne studien ikke har tilgang til dette. Spesialpedagogene opplever å bli stående alene om sine idealer i arbeidet med elever med spesielle behov. Først og fremst viser det seg at dette kan forklares med at mange lærere og rektorer forplikter seg på andre mål for skolens virksomhet. Skaalvik & Skaalvik (2007a) viser i sin forskning til at kollektiv mestringsforventning kan styrke den enkeltes mestringsforventning. Dette gir enda en grunn til bekymring for den individuelle mestringsforventningen til disse spesialpedagogene: Hvis det ved deres skoler ikke eksisterer en felles tro på å lykkes med å gi elever med spesielle behov gode opplæringstilbud, hvordan skal de da klare å bevare egen tro på å lykkes? Fullan (1992) viser til at skoler som skal lykkes med inkludering må ha en kollektiv skolekultur der de ansatte opplever delt interesse for, og tro på å lykkes. På dette grunnlaget utledes at det bør satses på å etablere bedre rammer som bygger opp om kollektive kulturer blant ansatte i skolen i dag.

Gjennomgående i datamaterialet i dette kapittelet er spesialpedagogenes sterke forpliktelse ovenfor elevene med spesielle behov. Spesialpedagogenes klare orientering mot *elevene og deres utbytte av opplæringen* har latt seg forklare som en indre verdibasert motivasjon. Verdiers betydning for motivasjon er belyst ved hjelp av Wigfield og Eccles teori (1992). Spesialpedagogene relaterer altså det å lykkes i arbeidet til elevene og deres utbytte av opplæringen. De er *lite* opptatt av å fremheve seg selv som dyktige spesialpedagoger. Selv i sammenhenger der de konkret beskriver at de lykkes, er det elevene og deres positive opplevelser av mestring og tilhørighet som fokuseres. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2007b), som finner at det å lykkes for lærere er relatert til arbeidet med elevene. Deres fokus på seg selv som kompetente yrkesutøvere kommer eventuelt i etterkant av å ha oppnådd at elever med spesielle behov får utnyttet sine potensialer og læringsmuligheter. I fremtiden vil det være interessant å studere nærmere sammenhengen mellom spesialpedagogers verdier og deres mestringsforventninger, både deres forventninger om å mestre og forventninger om konsekvens.

KAPITTEL 5. OPPSUMMERING OG DRØFTING

Formålet med den foreliggende studien var å belyse spesialpedagogers erfaringer og opplevelser i arbeidet innenfor en inkluderende skole. Problemstillingen ble formulert til:

Hvilke erfaringer har spesialpedagogene med å mestre en praksis som balanserer hensynet til individet på den ene siden og individet som en del av et fellesskap på den andre siden?

I Kapittel 2 ble det utledet en hypotese om at spesialpedagogene står ovenfor komplekse og til dels motsetningsfylte forhold i arbeidet som kan utfordre dem i rolleutforming og praksis. På den ene siden skal de sørge for en optimal utvikling og læring for den enkelte elev med spesielle behov. På den andre siden skal de sørge for at eleven med spesielle behov kan utvikle seg og lære i det ordinære læringsfellesskapet, sammen med andre elever som ikke har spesielle behov. Et underliggende formål med studien var å belyse hvordan mål om inkludering og en samtidig utvikling mot en mer prestasjonsorientert skole gir seg utslag i spesialpedagogenes arbeidshverdag, med ansvar for skolens spesialpedagogiske praksis og spesialundervisning.

Resultatene i den gjennomførte intervjuundersøkelsen belyser spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser i tråd med formålet med studien. Sentrale funn er allerede analysert og drøftet, både med bakgrunn i de ytre betingelsene på samfunns-, skole- og elevnivå, og de indre prosessene hos spesialpedagogene, slik de ble gjort rede for i Kapittel 2. I dette kapitlet vil jeg først oppsummere hovedfunnene fra studiens empirikapittel. Til slutt vil hovedfunnene sammenholdes og drøftes i et mer overordnet perspektiv. Fokuset vil være hvordan hovedfunnene har generert kunnskap om gode rammebetingelser for spesialpedagogenes arbeid i skolen i dag. Målet er å peke på forhold som kan endres, slik at spesialpedagoger kan oppleve økt mestring, trivsel og motivasjon i arbeidet.

DEL 1. OPPSUMMERING

Spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser i arbeidet viser seg å ha bakgrunn i en rekke forhold, på mange plan. Bildet fremstår sammensatt og komplekst. I denne oppsummerende

delen settes søkelyset på de mest sentrale forholdene som har vist seg å ha betydning for spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser i arbeidet. Oppsummeringen er inndelt i fire hovedtema. Først presenteres spesialpedagogenes oppfatning av *skolen som verdikontekst*. Hvilke idealer oppfatter spesialpedagogene er sentrale for virksomheten ved skolene der de jobber? Og hva er realitetene? Deretter presenteres *spesialpedagogenes verdier*. Her er det altså ikke hva spesialpedagogene reelt gjør som fokuseres, men hva de ideelt ønsker å gjøre. I de to siste avsnittene presenteres forskningsfunn som belyser spesialpedagogenes opplevelser av belastninger i arbeidet. Først belyses avstanden mellom det som spesialpedagogene oppfatter er de rådende verdiene ved skolen der de jobber og deres egne verdier. Dette beskrives som *verdidissonans*. Til slutt oppsummeres forhold som forklarer spesialpedagogenes opplevelse av belastninger knyttet til avstanden mellom deres egne idealer og det de reelt gjør. Dette belyses som *kognitiv dissonans*.

Spesialpedagogenes oppfatning av skolen som verdikontekst

Skaalvik og Skaalvik (2012) beskriver at skolen som arbeidsplass utgjør en verdikontekst. Med det menes at lærere ikke bare kan ta selvstendige valg for arbeidet i tråd med det som de selv tror blir best for elevene, de må også innordne seg gjeldende praksis ved sin skole. Det betyr at de kan komme til å måtte velge innhold, metoder og organiseringsformer for opplæringen som ikke er forenelig med deres egne verdier.

Spesialpedagogene formidler at de og kollegene deres er godt kjent med inkluderingsideologien, med det overordnede målet om at absolutt alle elever skal ta del i det ordinære læringsfellesskapet. De viser til at det på alle nivå i skolesystemet fokuseres på mål om bedre tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet, og at dette skal resultere i et mindre omfang spesialundervisning. Utviklingen, der det tildeles mindre ressurser til spesialpedagogisk virksomhet enn før, blir altså begrunnet i systemorienterte føringer. Spesialpedagogene beskriver at det er en generell oppfatning ved skolene at spesialundervisning skal være forbeholdt elever med store og sammensatte lærevansker.

Problemet, slik det har tredd frem i denne studien, er imidlertid at idealene om likeverd og deltakelse i stor grad forblir idealer ved de skolene spesialpedagogene jobber. I følge spesialpedagogene er det andre ideal som vinner terreng og bestemmer innhold og praksis ved skolene deres. De viser til at vi lever i et internasjonalt og kunnskapsbasert samfunn. De mener at standardiserte kunnskapstester viser at Norge kommer dårlig ut sammenlignet med

andre land, og at dette legger et press på alle skolens ansatte. Spesielt erfarer spesialpedagogene at rektorer og lærere er sterkere forpliktet på mål om høyere kunnskapsnivå blant elevene enn tidligere. Opphevingen av klassedelingsregelen og økt lokalt handlingsrom er tiltak som i utgangspunktet kan sies å støtte opp om både mål om inkludering og høyere kunnskapsnivå blant elevene. I realiteten erfarer spesialpedagogene at tiltakene fører til en mer ensidig satsning på å høyne elevenes faglige kunnskaper.

Den økende prestasjonsorienteringen i skolen fører i følge spesialpedagogene til mer individualisert og standardisert undervisning innenfor skolens ordinære ramme. De erfarer at mange lærere ønsker å få avlastning for de elevene som strever faglig og for elever som har en utagerende atferd og forstyrrer undervisningen. Spesialpedagogenes erfaring er at flere elever enn før strever med å kunne følge den ordinære opplæringen, og at behovet for spesialundervisning derfor også øker. Samtidig er de vitne til at elever med spesielle behov utgjør en nedprioritert gruppe elever ved skolene de arbeider. Ved mange av skolene må elever dele sine individuelt tildelte timeressurser til spesialundervisning med andre elever i segregerte grupper. Fordi elevene har ulike diagnoser, læreforutsetninger og behov blir en felles orientert spesialundervisning umulig å få til for spesialpedagogene. De protesterer på vegne av elevene, men blir de fortalt at situasjonen er i tråd med de systemorienterte føringene for spesialundervisningen: Det er jo et mål å redusere omfanget spesialundervisning! Spesialpedagogene erfarer altså at ressursene til spesialundervisningen reduseres, *uten* at denne elevgruppen samtidig får bedre betingelser for å ta del i den ordinære opplæringen. De beskriver at situasjonen utgjør en ond sirkel for alle skolens elever og ansatte.

Mens spesialpedagogene oppfatter at idealet om inkludering og idealet om høyere kunnskapsnivå blant elevene har utviklet seg til å bli konkurrerende idealer, er de selv opptatt av å se disse idealene i sammenheng. De rapporterer at utviklingen rammer alle elever, deres trivsel, læring og utvikling. Slik reises spørsmålet om en slik utvikling kan utgjøre en trussel både for den inkluderende skolen og kunnskapsskolen. Hvis det viser seg at spesialpedagogene som er representert i denne studien har erfaringer som gjelder for mange spesialpedagoger, er det på tide å ta opp til diskusjon hvordan fortsettelsen skal se ut.

Spesialpedagogenes egne verdier

Verdier viser seg å stå helt sentralt i spesialpedagogens arbeid: De formidler et stort engasjement og en glede i arbeidet med elevene, og de opplever en sterk tilfredsstillelse når elevene opplever mestring og tilhørighet i skolehverdagen. De er stolte over å være spesialpedagoger og de formidler å inneha ulik spesialpedagogisk kompetanse som de helt konkret kan ta i bruk til det beste for disse elevene. Verdiers betydning for motivasjon og trivsel er tidligere belyst ved hjelp av Wigfield og Eccels teori (1992).

I posisjonen nærmest eleven med spesielle behov erfarer spesialpedagogene at de aller fleste av elevene vinner på å ta del i ordinære læringsfellesskap. Like fullt viser de til at variasjonene i elevens læreforutsetninger og behov er store. Selv har de ansvar for de av skolens elever som representerer *de største* variasjonene i behov og læreforutsetninger. Uavhengig av nivået for tilpasning innenfor den ordinære opplæringen, er spesialpedagogene overbevist om at mange elever vil ha behov for mer individualisert tilrettelegging enn det som er mulig å oppnå innenfor den ordinære rammen. De erfarer at behovet i skolen for deres spesialpedagogiske kompetanse er stor, for elever med spesielle behov mest, men også for alle elever. Dermed trer det frem som et sentralt funn i studien at spesialpedagogene etterlyser en endring bort fra ideologisk baserte føringer for skolens virksomhet, til mer pragmatisk funderte føringer. De ønsker et handlingsrom til å ta beslutninger for den enkelte elev om den optimale balansen mellom individ- og fellesskapsorientert praksis. *Kriteriet* for å bestemme denne balansen mener spesialpedagogene er elevenes *opplevelse av mestring og tilhørighet*. På dette grunnlaget argumenterer spesialpedagogene for at det må åpnes opp for segregerte spesialpedagogiske opplæringstiltak, individuelt og i gruppe.

Spesialpedagogene gir altså inkluderingsbegrepet et annet innhold enn det som legges til grunn for dagens føringer om en inkluderende skole. Dette underbygges når de refererer til de teoretisk funderte begrepene normalisering og stigmatisering, som tidligere har blitt bruk som argumenter for full inkludering. Både inkluderings-, stigmatiserings- og normaliseringsbegrepet har tradisjonelt blitt gitt et innhold med bakgrunn i hva vi mennesker oppfatter er ønskelig eller etisk riktig: Definert som full deltakelse for alle elever i det ordinære tilbudet. Svært forskjellig fra dette har altså spesialpedagogene et erfaringsgrunnlag som danner bakgrunn for at de ikke forstår disse begrepene ut fra et forhåndsbestemt *system*, en gitt setting eller en ramme for opplæringen. Tvert i mot forstår de disse begrepene i lys av *den enkelte elevs opplevelser*. For dem er tegnet på inkludering at elever føler seg inkludert, både i det ordinære tilbudet og i segregerte tiltak. På samme måte mener spesialpedagogene at

opplevelsen av stigmatisering kan variere fra elev til elev. Mens noen elever kan oppleve å være annerledes i det ordinære tilbudet, kan andre elever oppleve seg annerledes i segregerte settinger. Videre handler normalisering for spesialpedagogene om å anerkjenne at hva som er normalt kan variere fra elev til elev. De erfarer at noen elever har positive opplevelser når de har venner på lik linje, der de bidrar likt i relasjonen. Andre elever erfarer de har positive opplevelser i vennskap der de enten kan motta, eller gi omsorg og hjelp

Verdidissonans

Det har vist seg at de rådende verdiene ved skolene der spesialpedagogene jobber ikke er forenelig med spesialpedagogenes egne verdier. I lærerforskningen betegnes dette som *lavt verdisamsvar* (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Lavt verdisamsvar får i følge Skaalvik og Skaalvik negative konsekvenser for læreres opplevelse av tilhørighet og trivsel. I denne studien er spesialpedagogenes opplevelse av lavt verdisamsvar tidligere belyst ved hjelp av teori om kontekstuell konsonans og dissonans (Rosenberg, 1977, 1979).

Spesialpedagogene formidler at både «idealet om inkludering» og «idealet om høyere kunnskapsnivå blant elevene» bestemmer forventningene som kollegene har til dem i arbeidet. Verdidissonansen som spesialpedagogene opplever trer frem på flere plan. For det første angår verdidissonansen *inkluderingsideologien*, med idealet om full deltakelse i det ordinære tilbudet for absolutt alle elever. Spesialpedagogene erfarer at idealet om inkludering, med mål om full deltakelse i det ordinære tilbudet har ført til at det er prinsippet om *tilpasset opplæring* som tillegges status hos de ansatte i skolen. *Spesialundervisning* oppfattes av kollegene som mindre viktig og som et hinder for å realisere en inkluderende skole. Selv erfarer de at spesialundervisningen utgjør en *forutsetning* for å oppnå inkludering.

Spesialpedagogenes tror på deltakelse i det ordinære læringsfellesskapet når det er mulig og elevene vil ha positivt utbytte av det. Deres erfaringer er imidlertid at mange elever opplever liten grad av mestring og tilhørighet i ordinære læringsfellesskap, og at disse elevene derfor vil være best tjent med hele eller deler av sin opplæring i segregerte tiltak. De argumenterer for dette av flere grunner. Deres erfaring er at elever som får individrettede tiltak kan oppnå mestring på et faglig høyere nivå, slik at deltakelse i den ordinære opplæringen blir mulig. Dessuten erfarer de altså at deltakelse i segregerte gruppetiltak kan oppleves likeverdig og mer positivt for elevene, både faglige og sosialt.

For det andre har spesialpedagogenes opplevelse av verdidissonans bakgrunn i *idealet om høyere kunnskapsnivå blant elevene*. Spesialpedagogene som har deltatt i denne studien forteller at rektorer og lærere forpliktes på kunnskapstestene og at de da forventer at spesialpedagogene avlaster lærerne i den ordinære rammen, med å ta eneansvar for elever med spesielle behov. Selv har spesialpedagogene som utgangspunkt at mange av elevene med spesielle behov er tjent med å ta del i ordinære læringsfellesskap, fullt eller delvis. Til tross for at de erfarer at *full* deltakelse i det ordinære tilbudet er urealistisk for de fleste av elevene, ønsker de ikke å gi opp å ha *mest mulig* deltakelse som et overordnet mål for de aller fleste. Spesialpedagogene formidler at de er bekymret for at mål om høyere kunnskapsnivå blant elevene fører til at læringsmålene defineres likt for alle elever og at dette fører til at flere elever vil falle utenfor. Deres erfaring er at læringsmålene må defineres for den enkelte elev, ut fra elevens unike behov og læreforutsetninger. De har som mål for arbeidet at hver enkelt elev får utnyttet sine læringspotensialer på *best mulig* måte.

Verdidissonansen ser altså ut til å oppstå i motsetningen mellom spesialpedagogenes egne idealer om det beste for elever med spesiell behov, og realiteten ved skolen der de jobber, der elever med spesielle behov utgjør en nedprioritert gruppe elever som ønskes ut av den ordinære opplæringen. Kollegene er ikke bekymret for dette, slik de selv er. Derfor blir de stående alene om sine bekymringer. Mens spesialpedagogene selv ønsker å inngå som likeverdige og betydningsfulle samarbeidspartnere med lærerne, til beste for alle elever, opplever de i realiteten å være henvist til en isolert og mindreverdige praksis. Spesialpedagogenes opplevelse av verdidissonans forsterkes når de ikke verdsettes for sin spesialpedagogiske kompetanse av sine kolleger i arbeidsfellesskapet. Selv erfarer de at deres kompetanse er avgjørende i en skole med mål om å romme mangfoldet blant elevene. Spesialpedagogenes indre verdibaserte motivasjon og profesjonelle yrkesidentitet settes derfor på prøve. På bakgrunn av teori om kontekstuell dissonans (Rosenberg, 1977, 1979) er en nærliggende konsekvens at spesialpedagogene opplever avmakt, stress og utmattelse. Faren er stor for at de kan bli sykemeldt eller på et tidspunkt ønsker å skifte yrke.

Kognitiv dissonans

Spesialpedagogenes opplevelser av belastninger kan ikke bare forstås relatert til den konteksten de er en del av; de idealene som er representert ved deres skole, og hvordan disse samsvarer eller ikke med deres egne verdier. Belastningene må også forstås relatert til

spesialpedagogene selv, og motsetningen mellom det de selv ideelt *ønsker å gjøre*, og det de reelt *gjør*. Teori om kognitiv dissonans (Festinger, 1957) har gitt et verdifullt bidrag i denne sammenhengen.

Spesialpedagogenes ideal er å praktisere det beste for elever med spesielle behov. Realiteten er at mange av elevene ikke har gode nok opplæringstilbud. Noen av spesialpedagogene erfarer at elever har uverdige opplæringstilbud, klart i strid med elevenes individuelle juridiske rettigheter. De ønsker å følge opp elevenes juridiske rettigheter på individnivå, slik de er utformet gjennom sakkyndige vurderinger og ved enkeltvedtak om rett til spesialundervisning. De tar på seg ansvaret for å undersøke og formidle disse rettighetene både til rektorer, lærere og foreldre. Like fullt opplever de ikke å bli hørt, eller de nektes å innta en rolle som elevens talerør. Spesialpedagogene gjør det de kan for at elevens individuelle rettigheter skal bli etterfulgt, men de lykkes ikke. Spesialpedagogene har også et ideal om å samarbeide med lærere om opplæringstilbudene til elever med spesielle behov. De er overbevist om at elevene er best tjent med dette. I realiteten praktiserer de isolert.

Det har gått frem som et sentralt funn at spesialpedagogene som har deltatt i denne studien baserer arbeidet sitt på indre verdier. Det har stor betydning for dem å oppnå det de mener blir best for elevene. I tillegg representerer de en profesjonell yrkesidentitet. Vi kan derfor anta at det over tid vil følge store belastninger for dem med å praktisere det som ikke er til det beste for eleven. I verste fall kan de oppleve at både deres profesjonelle og personlige integritet er truet. I lys av teori om kognitiv dissonans (Festinger, 1957) kan konsekvensen bli at spesialpedagogene gir opp sine idealer. Eller de kan velge å slutte som spesialpedagog i skolen.

DEL 2. DRØFTING

Til slutt i dette avsluttende kapitlet vil jeg drøfte de sentrale funnene i studien. Studien er en kvalitativ intervjustudie som omhandler 11 spesialpedagoger. Dette gir ikke grunnlag for å si at funn i denne studien gjelder for spesialpedagoger flest, eller for forhold i norsk skole generelt. Som nevnt i metodekapittelet kan denne undersøkelsen ”be judged as true, but entirely unique” (Ebbutt & Elliott, 1985). Dette er spesielt viktig å ta i betraktning fordi annen forskning viser til et praksismangfold hva angår spesialpedagogisk praksis (Bachmann &

Haug, 2006; Haug, 2004; Skogen, 2006). Selv om det har vist seg at sentrale funn i denne studien støttes opp av teori og annen forskning, bør disse funnene likevel undersøkes nærmere i fremtiden, både i kvalitative og kvantitative studier. Først da kan spørsmålet om denne studien viser til mer generelle mønstre og tendenser besvares. Målet med denne avsluttende drøftingen er imidlertid å løfte frem ny innsikt om spesialpedagogers opplevelse av skolen som arbeidsplass, slik den har tredd frem gjennom bidraget fra de 11 spesialpedagogene som studien omhandler.

Analysen i studiens empirikapittel har vist at *spesialpedagogenes mestringsforventninger* ikke er et enkelt fenomen å forstå. Dermed vil det være hensiktsmessig å drøfte deres mestringsforventninger i et mer oppsummerende og drøftende perspektiv. Videre vil jeg belyse et overordnet mønster i funnene i studien, som direkte besvarer studiens problemstilling. Dette mønsteret utledes av ett av de sentrale funnene, der *fellesskapsorientert praksis* viser seg å utgjøre både et av spesialpedagogens *ideal* - og samtidig den mest fremtredende *utfordringen* i arbeidet deres. Til slutt vil jeg fokusere på hva funnene i denne studien utleder om kunnskap om nødvendige endringer i skolesystemet. Hvilke rammer kan gjøre det lettere for spesialpedagogene å mestre en praksis som balanserer hensynet til individet og individet som en del av et fellesskap? Avslutningsvis stilles spørsmålet om det er tid for et nytt fokus i det spesialpedagogiske fagfeltet. Det nye fokuset er oppsummert og presentert i en egen visualisert modell.

Spesialpedagogenes mestringsforventninger

Et sentralt funn i studien har vært at spesialpedagogene har *forventninger om å mestre* en praksis som balanserer hensynet til den enkelte elevs individuelle behov på den ene siden, og på den andre siden hensynet til elevens behov for å høre til, utvikle seg og lære sammen med andre. I sin posisjon nærmest elevene innehar spesialpedagogene en unik kunnskap om den enkelte elevs læreforutsetninger og behov. Fordi både elevene og spesialpedagogen selv befinner seg i den ordinære skolen, og ikke i spesialskoler, erfarer spesialpedagogene at elevenes beste må vurderes *i et helhetlig perspektiv*. For spesialpedagogene er det derfor ikke noen motsetning mellom å ha inkludering som ideal, og samtidig *ikke* ha som mål at alle elever med spesielle behov skal ta del i det ordinære tilbudet *hele tiden*. Når elever representerer store nok spredninger i læreforutsetninger og behov, viser de til at eleven vil ha størst utbytte, både faglig og sosialt, ved å ta del i segregerte tiltak. Nettopp pga. dette helhetlige perspektivet som de får på elevene, er spesialpedagogene glad for å arbeide

innenfor rammen av den ordinære skolen, og ikke i spesialskoler. De formidler en overbevisning om at elever med spesielle behov hører hjemme innenfor den ordinære skolen. Det er der de har tro på at de kan gjøre en best mulig jobb for disse elevene.

Banduras teori (1997) sier at vi oppsøker aktiviteter vi tror vi kan lykkes med. Motsatt hevder Bandura at vi har en tendens til å unngå aktiviteter som vi tror vi vil mislykkes med. Dette underbygger at spesialpedagogene som har deltatt i denne studien har forventninger om å mestre arbeidet innenfor rammen av en inkluderende skole. En felles tendens for alle spesialpedagogene er at de til tross for til dels store utfordringer i arbeidet strekker seg maksimalt med tro på at de kan lykkes med å yte det beste for elever med spesielle behov. I lys av Banduras teori (1986) er en slik tro på at vi kan gjøre noe for å påvirke en utfordrende situasjon svært verdifull. Dette danner grunnlaget for de valgene vi tar, innsatsen vi yter og vår utholdenhet. En grunnleggende *tro* på egne muligheter for å lykkes, kan være mer avgjørende for hva vi faktisk presterer, enn det vår reelle og objektive kompetanse er (Bandura, 1997; 2000; Wheatley, 2005). Dermed viser funn i denne studien til betydningen av å støtte opp om spesialpedagogers mestringsforventninger.

Sentralt har det gått frem at spesialpedagogene som har deltatt i denne studien har med seg verdier inn i arbeidet som har stor betydning for deres trivsel og motivasjon. Dette har blitt belyst ved hjelp av Wigfield og Eccles teori (1992) som sier at verdier har betydning for motivasjon. Spesialpedagogene formidler en sterk forpliktelse ovenfor elever med spesielle behov. Engasjementet deres er stort og gledene i arbeidet med elevene er fremtredende. Denne verdibaserte motivasjonen hos spesialpedagogene lar seg ikke eksplisitt forklare ved hjelp av Banduras teori om mestringsforventning. Likevel tyder forskningen på at det kan være en gjensidig *sammenheng mellom verdier og forventninger om mestring* hos lærere (Brownell & Pajares, 1996; Goetz et al., 2002; Meijer & Foster, 1988; Soodak & Podell, 1993). Det vil derfor i fremtiden være interessant å studere nærmere hvordan verdier kan ha betydning for mestringsforventning hos spesialpedagoger.

Det sentrale funnet om at spesialpedagogene har som verdi å yte det beste for elever med spesielle behov var ikke en sentral antagelse for denne studien. Dette funnet fremstår spesielt interessant på den måten at det viser seg å stå i en gjensidig sammenheng med spesialpedagogenes *ønske om å ha styring over eget arbeid*: Fordi det er så viktig for spesialpedagogene å praktisere det de mener er best for elevene med spesielle behov, og fordi

de selv erfarer at de innehar den kunnskapen og kompetansen som trenges for å oppnå elevenes beste, etterlyser de større frihet til å ta beslutninger for opplæringen til elevene. I studiens teorikapittel ble behovet for selvbestemmelse belyst i gjennomgangen av Banduras teori om *human agency* (Bandura, 1997, 2006). Tatt i betraktning at sammenhengen mellom verdier og behov for selvbestemmelse fremstår som et av de mest sentrale funnene i studien, kan jeg i ettertid se at dette teorigrunnlaget med fordel kunne fått større plass. Det vil derfor i fremtiden være interessant å studere nærmere Banduras teori om human agency og sammenhengen mellom spesialpedagogenes verdier og deres behov for selvbestemmelse.

Spesialpedagogene som denne studien omhandler formidler altså et sterkt behov for å være agenter i eget yrkesliv. Spesielt viser det seg at spesialpedagogene tar i bruk det som Bandura (1997, 2006) i sin teori betegner som kognitive ressurser. Spesialpedagogene har tro på at de innehar den kunnskapen og kompetansen som de trenger for å vurdere hvilke opplæringstiltak elevene er best tjent med. De er klart orientert mot nye mål og robust nok til å tåle at prosessen utfordrer dem. Til tross for til dels store arbeidsbelastninger formidler de at de trives, opplever mestring, og at de er stolte av seg selv som spesialpedagoger. Og ikke minst går det altså frem at de er villig til å gjøre det som kreves for at elevene med spesielle behov skal utvikle seg og lære optimalt. Implisitt i Banduras teori om human agency ligger nettopp denne sterke motivasjonen som mennesket innehar for å sette seg nye mål og handle for å nå disse målene. Dette underbygger betydningen av å endre spesialpedagogenes arbeidsforhold slik at de får utøve den selvbestemmelsen som de etterlyser, til det beste for elevene med spesielle behov.

Til tross for at studiens empiri gir grunnlag for å si at disse spesialpedagogene har forventninger om å mestre i arbeidet sitt, trer det frem som et funn at de har *begrensede mestringserfaringer*. Dette fremstår som et overraskende funn, tatt i betraktning at Bandura i sin teori viser til at mestringserfaringer utgjør den mest sentrale kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Begrensede mestringserfaringer skulle altså tilsi at spesialpedagogene *ikke* hadde mestringsforventninger i arbeidet. I analysen har det derfor vært nødvendig å fokusere på hvilke *andre forhold* som kan forklare spesialpedagogenes forventninger om mestring.

Som allerede nevnt har studien utledet en hypotese om at spesialpedagogenes *verdier* har betydning for deres mestringsforventninger. Dessuten, som en andre forklaring, har analysen

vist at spesialpedagogenes forventninger om mestring kan forklares i lys av deres egne **målspesifikke kriterier for mestring**. Både Banduras teori (1997, 2006) og forskningen på læreres mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2007b) underbygger betydningen av målspesifikke mestringskriterier for mestringsforventning. Når vi har helt konkrete og kontrollerbare mål for en aktivitet, vil vi ha lettere tilgang til mestringserfaringer og dermed øke våre forventninger om å mestre aktiviteten. Mål om inkludering, som er et verdibasert mål om å oppnå likeverd og deltakelse, utgjør i denne sammenhengen et svært diffust kriterium for mestring. Målet angår verdier og er definert for absolutt alle elever og alltid, som full tids deltakelse i det ordinære opplæringstilbudet. Det betyr at verken spesialpedagoger eller andre ansatte i skolen vil ha enkel tilgang til mestringserfaringer knyttet til den overordnede målsettingen om en inkluderende skole. Derfor har det vist seg som et interessant funn at spesialpedagogene som er representert i denne studien har *en annen forståelse* av målet om inkludering og derfor også *andre kriterier for mestring* knyttet opp mot dette målet: Konkret og detaljert, knyttet til hver enkelt elevs unike læreforutsetninger og behov, vurderer de elevens opplevelser av mestring og tilhørighet. Hvis de oppnår at elevene har positive opplevelser, trives og får utnyttet sine læringsressurser og muligheter, opplever spesialpedagogene altså å mestre. Deres mestringskriterier er dermed *ikke* knyttet til verken verdier som likeverd og deltakelse, eller settingen, eller rammen for opplæringen i seg selv.

På dette grunnlaget trer det frem at spesialpedagogenes mestringskriterier heller *ikke er statiske*. For hver nye elev de står ovenfor blir mestringskriteriene deres definert og omdefinert, i takt med elevens læring og utvikling, det felles læringsinnholdet, læringsmiljøet og medelevene. I følge Labone (2004) har det spesielt stor betydning at mestringskriteriet defineres ved hjelp av normativ informasjon, slik som spesialpedagogene i denne studien formidler gjelder for dem. Fordi spesialpedagogenes mestringskriterier er direkte knyttet til elevenes positive opplevelser av mestring og tilhørighet, vil det i fremtiden være interessant å studere nærmere hvordan vi best kan vurdere slike opplevelser hos elevene. Dette vil for det første *anerkjenne betydningen av målspesifikke mestringskriterier* for alle som jobber i skolen. For det andre vil mestringskriteriene da kunne utledes til å bli spesifikke nok til å gi de ansatte *sikrere tilgang* til mestringserfaringer og dermed mestringsforventninger i arbeidet.

Som en tredje forklaring på spesialpedagogenes mestringsforventninger fremgår de utilfredsstillende **kontekstuelle betingelsene** som de erfarer i arbeidet. Bandura (1997) hevder at når vi mislykkes under utilfredsstillende kontekstuelle forhold så trenger ikke våre

mestringsforventninger å svekkes. Når mestringserfaringer uteblir, vet vi dette ikke nødvendigvis er noe vi selv kan for. Spesialpedagogene beskriver at det er forhold ved skolen som system og en generell ressursknapphet som fører til at de ikke lykkes i tråd med egne forventninger. På dette grunnlaget kan de bevare mestringsforventninger, til tross for begrensede mestringserfaringer.

Spesialpedagogene som har deltatt i denne studien formidler altså at de er trygg på at de innehar den kapasiteten som trengs for å mestre arbeidet etter egne målspesifikke mestringskriterier. Likevel kan det, på bakgrunn av at de har begrensede mestringserfaringer, vise seg at mestringsforventningene deres kan være skjøre. For å belyse dette nærmere vil **de fire kildene til forventning om mestring** være nyttig analyseverktøy (Bandura, 1986, 1997). Som beskrevet i Kapittel 2 viser Bandura til at *autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* fungerer som informasjonsgrunnlag når vi skal vurdere om egen kapasitet er tilstrekkelig for å kunne lykkes med den oppgaven vi står ovenfor.

Som allerede nevnt utgjør **autentiske mestringserfaringer** den mest sentrale kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997; Bong & E.M. Skaalvik, 2003; Pajares, 1997). Når det gjelder spesialpedagogenes mestringserfaringer i arbeidet har analysen i denne studien vist at disse i hovedsak er relatert til individorientert spesialpedagogisk praksis i segregerte tiltak. Dette samsvarer med antakelsen som ble utledet i studiens teorikapittel, om at tradisjonell spesialpedagogisk praksis har klarere definerte og konkrete mål, og dermed gir lettere tilgang til mestringserfaringer. Den spesialpedagogiske kompetansen har tredd frem som helt sentral for spesialpedagogenes profesjonelle yrkesidentitet. Når de tar denne i bruk har de et mer avgrenset fokus på den enkelte elev, de spesielle behovene, diagnoser og tiltak som er ment å gi best mulig læringsutbytte. De kan derfor også lettere vurdere egen mestring etter kriterier for den enkelte elev, detaljert og konkret i forhold den fremgangen som eleven har.

Selv om spesialpedagogene viser til flere mestringserfaringer knyttet til individorientert praksis, går det samtidig frem at de utfordres på å mestre også i denne delen av arbeidet. Dette gjelder for de av spesialpedagogene som har ansvar for spesialundervisning i *segregerte gruppetiltak*. Mest sentralt fremstår at det er utilfredsstillende kontekstuelle betingelser som er årsak til at spesialpedagogene ikke når målene som de har for elevenes i disse tiltakene. De har ansvar for mange elever og elevene representerer svært store spredninger i

læreforutsetninger og behov. Spesialpedagogene får derfor ikke nok tid eller kapasitet til den enkelte elev. Elevene får ikke utnyttet sine utviklings- og læringspotensialer, og de har ikke positive opplevelser av mestring og tilhørighet, slik som spesialpedagogene har mål om. Spesialpedagogenes mestringserfaringer i de segregerte tiltakene fremstår på denne måten å være begrenset.

Videre har det vist seg at spesialpedagogene har begrensede mestringserfaringer når det gjelder fellesskapsorientert praksis. Til tross for at de ønsker mest mulig deltakelse i det ordinære tilbudet for mange av elevene med spesielle behov, blir fellesskapsorientert praksis en nærmest umulig utfordring for de fleste av dem i arbeidet. Tre av spesialpedagogene formidler erfaringer med å ha oppnådd dette i samarbeid med lærere *tidligere*. Resten beskriver at de prøver å oppnå dette i selvstendig arbeid, ved å tilpasse enkeltelevers undervisning i balanse mellom deltakelse i det ordinære tilbudet og i segregerte tiltak. Samlet fremstår imidlertid spesialpedagogenes erfaringer på dette området å være *tilfeldig og minimale*.

Spesialpedagogene som er representert i denne studien har altså ikke et stort og variert grunnlag av mestringserfaringer å bygge sine mestringsforventninger på. Hvis det er slik at deres mestringserfaringer er skjøre, kan det fremstå som et tidsspørsmål hvor lenge de holder ut i arbeidet. De fleste av dem opplever så store belastninger at de enten har vært sykemeldt, er redd for å måtte sykemeldes, eller at de vurderer å gå over i en lærerstilling eller i en stilling i det spesialpedagogiske støtteapparatet. *Hvor nær befinner spesialpedagogene seg den berømte dråpen som får begeret til å renne over?* Dette kan belyses nærmere i den videre gjennomgangen av de tre andre kildene til mestringsforventning: Vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Når det gjelder den andre kilden til mestringsforventning, ***vikarierende erfaringer***, viser det seg at spesialpedagogene har begrenset tilgang også til denne. I følge Bandura (1986, 1997) er vikarierende erfaringer viktig på den måten at det å se andre lykkes, gir tro på at vi selv også kan lykkes ved iherdig anstrengelse. Når spesialpedagogene arbeider isolert får de ikke mulighet til å se at kolleger lykkes. I stedet for vikarierende erfaringer, har de i hovedsak motsatte erfaringer, der de ser andre spesialpedagoger som slutter i arbeidet eller går over i lærerstillinger. De fleste av spesialpedagogene som har deltatt i denne studien opplever å være den eneste spesialpedagogen ved sin skole. Mangel på vikarierende erfaringer, sammen med

erfaringer med at andre spesialpedagoger har gitt opp, vil altså kunne ha en negativ effekt på deres mestringsforventning. De kan gi opp, og tro at de ikke vil lykkes selv ved iherdig anstrengelse.

Når det gjelder **verbal overbevisning** som kilde til mestringsforventning går det frem at spesialpedagogene heller ikke har tilgang til denne kilden. De arbeider isolert og har ikke kolleger rundt seg som oppmuntrer dem, eller som prøver å overbevise dem om at de kan mestre arbeidet på en god måte. Spesialpedagogene opplever at den mest fremtredende forventningen som kollegene har til dem, er at de skal avlaste i den ordinære opplæringen for de av elevene som strever mest. Det fremstår derfor å være stor avstand fra spesialpedagogenes egne ambisiøse forventninger om det beste for elever med spesielle behov, til forventninger fra rektorer og lærere som ikke angår opplæringstilbudet til disse elevene. Noen av spesialpedagogene forteller om kolleger som forsøker å overbevise dem om at de må senke lista og være fornøyd med halvgodt resultat. Disse spesialpedagogene vil opplagt kunne miste troen på å mestre egen rolle og praksis, slik at de på et tidspunkt gir opp og ønsker å slutte som spesialpedagoger.

Selv om hovedtendensen for spesialpedagogene som har deltatt i denne studien er at de ikke har tilgang til vikarierende erfaringer og verbal overbevisning som kilder til mestringsforventning, er det som allerede nevnt tre av spesialpedagogene som viser til *tidligere* positive erfaringer med samarbeid med lærere. Disse tre forteller at de i dette samarbeidet både fikk observere kolleger som lyktes (vikarierende erfaringer) og at de fikk positive tilbakemeldinger på egen praksis (verbal overbevisning). De formidler at dette har hatt stor betydning for deres opplevelse av mestring og motivasjon i arbeidet. Dette samsvarer med funn som Labone (2004) viser til, der tilbakemeldinger på egen praksis gjennom lærersamarbeid og kollegaobservasjon gir verdifull informasjon som gjør det lettere å vurdere egne prestasjoner. På denne måten understrekes betydningen av å sørge for at spesialpedagoger i fremtiden får bedre rammer for samarbeid med lærere og andre spesialpedagoger, slik at de har tilgang til både vikarierende erfaringer og verbal overbevisning som kilder til mestringsforventning.

Den fjerde kilden til mestringsforventning, **psykologiske og emosjonelle reaksjoner**, ser heller ikke ut til å være optimal for spesialpedagogene som er representert i denne studien. Mange av dem beskriver symptomer som stress, dårlig samvittighet og utmattelse. De totale

belastningene tilsier at spesialpedagogene i hovedsak har hatt flere tidligere negative psykologiske og emosjonelle reaksjoner, enn positive. Tidligere opplevelser av frustrasjon og stress vil vekkes til live når de står ovenfor nye utfordringer. Dermed er det sannsynlig at de kan få en følelse av at det er vanskelig å beherske nye utfordringer som de står ovenfor i arbeidet. Over tid vil mangel på positive psykologiske og emosjonelle reaksjoner kunne ha omkostninger for deres trivsel og arbeidsglede, og dermed for deres motivasjon og forventning om å mestre arbeidet.

Når det gjelder *kollektiv mestringsforventning* finnes det heller ikke grunnlag for å si at dette gjelder for spesialpedagogene i denne studien. Skaalvik og Skaalvik (2007a) har definert kollektiv mestringsforventning som at den enkelte lærer tror på at lærerkollegiet på skolen kan organisere og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å nå oppsatte mål, både faglig og sosialt. Spesialpedagogene som er representert i denne studien formidler ikke å ha en slik tro på at kollegiet ved skolene deres i fellesskap skal lykkes i arbeidet med å gi elever med spesielle behov gode opplæringsstilbud (mål om inkludering). De opplever at lærere og rektorer er forpliktet også på andre mål for opplæringen enn målet om inkludering, og at dette fører til at de har forventninger som står i konflikt med egne forventninger. Bare en av spesialpedagogene har utsagn som kan tyde på en opplevelse av å ta del i en felles kollektiv kultur ved sine skoler. Selv om flere spesialpedagoger formidler at rektorer og lærere kan dele deres verdier om det beste for elever med spesielle behov, er realiteten at de ikke arbeider sammen med sine kolleger mot et felles mål om inkludering.

I sum går det frem at spesialpedagogene i dette utvalget ikke har optimale betingelser for å bevare og øke sine mestringsforventninger i arbeidet. Mye tyder på at mestringsforventningene deres «står på leirføtter»: Grunnlaget for mestringsforventningene deres er ikke stødig nok. Hvis dette viser seg å gjelde for spesialpedagoger flest, vil det være et sentralt spørsmål for fremtidig forskning hvordan arbeidsforholdene kan endres, slik at spesialpedagoger får bedre tilgang til alle de fire kildene til mestringsforventning.

Som allerede nevnt er det en sentral tendens i datamaterialet i denne studien at spesialpedagogene etterlyser *bedre kontekstuelle betingelser* for å kunne lykkes i arbeidet. Dette samsvarer med Banduras teori (1997) som sier at kontekstuelle betingelser virker inn og avgjør om vi kan oppnå mestringserfaringer og dermed oppnå mestringsforventning. Også i forskningen bekreftes at kontekstuelle forhold har betydning for læreres forventning om

mestring (Brownell & Pajares, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2007a, 2007b). I lys av at spesialpedagogene ikke har tilstrekkelig tilgang til noen av de fire kildene til mestringsforventning, utledes at kontekstuelle forhold bør forbedres slik at alle de fire kildene ivaretas på en bedre måte.

Når det gjelder kontekstuelle betingelser i arbeidet, viser spesialpedagogene helt sentralt til at skolens organisering av spesialundervisningen har avgjørende betydning for arbeidet deres. De etterlyser derfor et system som åpner for fleksible organiseringsformer, slik at de kan finne den optimale balansen for den enkelte elev, mellom deltakelse i det ordinære læringsfellesskapet og segregerte tiltak, individuelt og i gruppe. Videre etterlyser spesialpedagogene tilstrekkelige ressurser til spesialundervisning og gode rammer for samarbeid med lærere og assistenter. Dessuten peker det seg ut som sentralt at de har behov for å ta del i et spesialpedagogisk fagmiljø ved den enkelte skole, og eksternt i samarbeid med det spesialpedagogiske støtteapparatet. Samarbeid og faglig støtte vil kunne øke spesialpedagogenes tilgang til mestringserfaringer, og også gi tilgang til vikarierende erfaringer, verbal overbevisning og positive psykologiske og emosjonelle reaksjoner.

Fellesskapet som ideal og utfordring

I tråd med Befrings (2008) beskrivelse av berikelsesperspektivet, argumenterer alle de 11 spesialpedagogene som har deltatt i denne studien for inkludering som et vinn-vinn-prinsipp. De viser til at både elever med spesielle behov, lærere og medelever får utvidet sine perspektiver, opplevelser og læringsmuligheter når de omgås mennesker som er forskjellig fra dem selv.

Selv om spesialpedagogene har fellesskapet som ideal for de aller fleste av elevene med spesielle behov, tror de *ikke* nødvendigvis at disse elevene er tjent med å ta del i det ordinære tilbudet *hele tiden*. De erfarer at det er umulig å oppnå et nivå for tilpasning i skolens ordinære undervisning som er tilstrekkelig for å imøtekomme elever med store generelle lærevansker og spesifikke vansker. Derfor har de fellesskapet som ideal når de vurderer at det er realistisk for eleven å oppleve mestring og tilhørighet der. De viser på denne bakgrunnen til et behov for et organisatorisk system i skolen som gir rom for å gi elever med spesielle behov opplæring både i ordinære læringsfellesskap, i segregerte læringsfellesskap og i individuelle tiltak.

Spesialpedagogene har altså ingen egoistisk agenda der de ønsker å verne om egen profesjon gjennom ensidig individrettet spesialpedagogisk arbeid i segregerte tiltak. De ønsker å bidra med sin spesialpedagogiske kompetanse i det ordinære læringsfellesskapet, slik at elever med spesielle behov skal høre til der og delta faglig og sosialt sammen med sine medelever. Til tross for at spesialpedagogene har fellesskapet som ideal for sitt arbeid fremsto det allerede i den innledende analysefasen klart at de ikke praktiserer i tråd med dette idealet. Videre viste det seg at uteblivelsen av beskrivelser av praksis i fellesskapet i hovedsak var felles for *alle* spesialpedagogene i utvalget. Altså fikk jeg raskt en fornemmelse av at spesialpedagogenes erfaringer ikke skilte seg i særlig grad fra hverandre ut fra alder, utdanning, yrkeserfaring, hvilken kommune, skole, eller hvilket skoletrinn de tilhørte. Det var spesialpedagogenes *felles erfaringer*, på godt og vondt, som dannet grunnlag for de ulike hoved- og underkategoriene som trådte frem av datamaterialet. Det at spesialpedagogene ikke skilte seg fra hverandre på sentrale områder kan tyde på at deres erfaringer kan forklares med bakgrunn i noen generelle kontekstuelle betingelser og tendenser i skolen i dag, mer enn det kan tilskrives deres ulikheter og unike individualitet. Dette underbygges i Skaalvik og Skaalviks (2007a) forskning, der det vises til at læreres mestringsforventning ikke ser ut til å variere med kjønn, alder, år i praksis eller skolestørrelse.

Fellesskapet som ideal og utfordring fremstår som et interessant funn som bør løftes opp og drøftes i et mer overordnet perspektiv, med fokus på sentrale mønstre i datamaterialet: *Hva er det som forklarer at fellesskapet er en felles utfordring for spesialpedagogene i denne studien? Hvilke konsekvenser har dette for arbeidet deres?*

Utstøtingsmekanismene

Spesialpedagogene ønsker å innta en rolle der de samarbeider med lærerne for å oppnå at elevene tar del i det ordinære tilbudet. Realiteten er at de har en rolle der de avlaster lærerne for de elevene som strever mest. De praktiserer i hovedsak spesialundervisningen i segregerte tiltak. Et sentralt funn i studien er at spesialpedagogene opplever å stå alene om sine idealer om å praktisere til det beste for elever med spesielle behov.

Situasjonen der spesialpedagogene utøver sin rolle på utsiden av skolens ordinære opplæring viser seg å ha bakgrunn i flere forhold. Forklaringen er m.a.o. sammensatt og kan defineres som *mekanismer* der elever med spesielle behov *støtes ut av fellesskapet*. De ulike årsaksforklaringene ser ut til å angå ulike nivå, fra samfunnet og samtiden generelt, til

skolepolitiske føringer og styringsdokumenter, til forhold i kommunen og forhold ved den enkelte skole der spesialpedagogene jobber.

For det første beskriver spesialpedagogene at rektorer og lærere forpliktes på andre mål enn målet om en inkluderende skole. Spesielt viser det seg at skolenes knappe ressursrammer, sammen med nasjonale føringer om å øke elevenes fagkunnskaper påvirker forventningene som rektorer og lærere har til den spesialpedagogiske rollen. Spesialpedagogene erfarer at mange rektorer og lærere har svekket motivasjon for å bidra til at elever med spesielle behov tar del i det ordinære læringsfellesskapet. De observerer en økende prestasjonsorientering blant kollegene ved skolene der de jobber. Dette fører til et mer individualisert og standardisert læringsmiljø, som forsterker utstøtingen av elever som strever.

For det andre formidler noen av spesialpedagogene at utstøtingen av elever med spesielle behov har bakgrunn i et strukturkaos i den ordinære opplæringen. Opphevingen av klassesdelingsregelen ble i utgangspunktet oppfattet som et tiltak som kunne støtte opp om lærernes og spesialpedagogenes arbeid med å innlemme elever med spesielle behov i det ordinære tilbudet. I realiteten viser spesialpedagogene til at tiltaket har motsatt effekt. De forteller om lærere som fordeler fagstoff og formidler dette i et rulleringssystem, etter tur i store elevgrupper. I tillegg omorganiserer de med jevne mellomrom elevgrupperingene i mindre grupper. Dermed blir spesialpedagogene vitne til at læringsmiljøet mangler den nødvendige stabiliteten og oversikten som mange elever med spesielle behov trenger. Med stadig nye elevrelasjoner og elev-lærer-relasjoner å forholde seg til, faller disse elevene lettere utenfor læringsfellesskapet, både faglig og sosialt.

En tredje forklaring på utstøtingen av elever med spesielle behov er de segregerte gruppetiltakene. Når spesialpedagogene har ansvar for mange elever og elevene representerer store spredninger i diagnoser og behov, og disse elevene i tillegg samles fra ulike klasser og trinn, får spesialpedagogene verken tid eller rom til å innta en rolle der de bidrar til at den enkelte av elevene tar del i det ordinære læringsfellesskapet.

I slutfasen av denne studien har en rapport basert på data fra GSI (Grunnskolen Informasjonssystem) vist at bruken av segregerte opplæringstilbud til elever med rett til spesialundervisning øker (Utdanningsforbundet, 2010). Stikk i strid med føringene vises det til at 5000 elever får opplæring i segregerte tiltak. Dette er 2000 flere elever enn da de statlige

spesialskolene ble nedlagt for ca. 20 år siden (Jelstad & Holterman, 2012). Også styringsdokumenter som er utarbeidet etter at intervjuene i denne studien fant sted påpeker at utviklingen er bekymringsfull. I NOU 2009: 18 *Rett til læring*, vises det til at forskningen i stor grad bekrefter en tendens til «ensretting og at mangfoldet elever ikke ivaretas slik som intensjonene eksplisitt uttrykker» (s. 59). Dermed bekreftes den bekymringen som spesialpedagogen i denne studien formidler, om at flere elever støtes ut av fellesskapet. Hvis en økende prestasjonsorientering i skolen fører til at *flere* elever faller utenfor og blir hengende etter i sin læring og utvikling, kan dette føre til at det gjennomsnittlige kunnskapsnivået blant norske elever synker. Dette er da også perspektiver som har fått økende fokus blant fagfolk de senere årene: Kunnskapstester som standard for opplæring vil mest sannsynlig ikke gi bedre læringsresultater samlet sett (Bullough, 2011b; Sahlberg, 2010; E.M. Skaalvik, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2006).

Det kan altså være grunn til å stille spørsmålet om funnet i denne studien som omhandler utstøting av elever med spesielle behov representerer en generell utviklingstrend. Satt inn i en større samfunnsrelatert kontekst kan det også se ut som utstøtingsmekanismene som er rapportert i denne studien gir grunn til bekymring. I en intervjuserie i samarbeid mellom fem av landets største aviser sommeren 2012, ble det fokusert på internasjonale endringer og hva disse endringene betyr for måten vi tenker på, for vår identitet og utvikling som mennesker. Almås (2012) presenterte i denne sammenhengen et interessant intervju med samfunnsforskeren Saskia Sassen. Sassen viser til sentrale endringer i samfunnet etter andre verdenskrig. Etter krigen sto det helt sentral å utvikle velferdsstaten og massesamfunn. Målet var å bringe mennesker *inn* i fellesskapene. Så, i den senere tiden har samfunnssystemene blitt mer komplekse og i større grad styrt av kapital. Denne utviklingen beskrives av Sassen å ha en motsatt effekt, der mennesker i økende grad kastes *ut* av fellesskapene. Sassens begrep «utkastning» på samfunnsnivå, kan dermed synes å bygge opp under det som i denne studien trer frem som utstøtingsmekanismer på skolenivå.

Spesialpedagogenes arbeidsforhold bør altså forstås i lys av mer overordnede endringer i samfunnet de senere årene. I denne sammenhengen kan det også være nyttig å se nærmere på endringene i styringsstrukturene i offentlig sektor, der samfunnsinstitusjoner med ansvar for omsorg og opplæring styres etter nye målorienterte prinsipper (New Public Management) (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Med innføring av den nye målstyringsideologien i skolen, utgjør standardiserte kunnskapstester statlige og kommunale

styringsverktøy. Sammen med klart definerte og testbare mål blir den enkelte arbeidstaker gjort ansvarlig for testresultatene, og kontrolleres for at målene oppnås. Dermed blir det økte lokale handlingsrommet som er gitt til kommuner og skoler i realiteten innskrenket til å gjelde snevre målområder for skolens virksomhet. Mange av spesialpedagogene som har deltatt i denne studien formidler at denne målstyringsmodellen preger virksomheten i skolene der de jobber. Deres erfaring er at både rektorer og lærere forpliktet på det som er målbart, mer enn målet om en skole der alle elever kan ta del og oppleve mestring og trivsel.

Det er viktig i denne sammenhengen å huske på at lærere og rektorer ikke nødvendigvis har andre idealer enn spesialpedagogene med seg inn i sitt arbeid. Spesialpedagoger som er representert i denne studien beretter om rektorer som er opptatt av gode opplæringstilbud for elever med spesielle behov. Videre rapporteres at lærere kan dele spesialpedagogenes tro på læringsfellesskap som samler hele elevmangfoldet. Problemet, i følge spesialpedagogene, er at rektorer og lærere som forpliktet sterkest på krav om økt effektivitet og utbytte i skolen må handle i strid med de verdiene de selv tror på, eller i det minste en gang trodde på. *Realiteten* for spesialpedagogene er da at de kan bli stående igjen alene om sine idealer om det beste for elevene med spesielle behov.

Til tross for tendensen til utstøting av elever med spesielle behov, opprettholdes idealet om inkludering i styringsdokumentene: I NOU 2009: 18 *Rett til læring* fremheves det som et klart mål å heve kvaliteten i den ordinære opplæringen, for slik å redusere behovet for spesialundervisning. Vi kan lese at det er et forsterket fokus på at omfanget spesialundervisning skal vurderes i forhold til skolens ordinære opplæring, og ikke med bakgrunn i den diagnosen som eleven har fått. I oppfølgeren, Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, uttrykkes sammenhengen mellom bedre tilpasset opplæring og mål om mindre spesialundervisning enda mere eksplisitt enn før. Helt konkret beskrives et mål om å unngå segregerte opplæringstiltak; slike tiltak skal kun være aktuelt hvis det er vurdert at dette er det eleven er best tjent med. Spesialpedagogene i dette utvalget erfarer altså at det er stor avstand fra idealet om inkludering og til de realitetene ved deres skoler. I sin arbeidshverdag er de vitne til at mange elever ikke oppnår å mestre, utvikle seg og lære slik de har potensialer for. Spesialpedagogene ser at mange elever er utrygge og at de mistrives i sin skolehverdag. Selv har de høye ambisjoner for disse elevene, deres trivsel, læring og utvikling. Spørsmålet spesialpedagogene stiller seg er om situasjonen er verdig, her og nå, for disse elevene?

Spørsmålet som utledes av denne studien er om situasjonen blir til å leve med for spesialpedagogene? Kan det fortsette sånn? Må noe gjøres?

Belastningene

Fellesskapet som ideal og utfordring har altså vist seg å danne et bakgrunnsteppe for å forstå de forskningsfunnene som går mer direkte og dypere inn i spesialpedagogenes opplevelser av belastninger i arbeidet. I dette avsnittet vil belastningene drøftes nærmere.

De sentrale funnene i studien viser til at spesialpedagogene baserer arbeidet på tre gjensidig avhengige dimensjoner: en verdidimensjon som omhandler ønsket om å gjøre det beste for elever med spesielle behov, en profesjonell dimensjon som omhandler deres spesialpedagogiske kompetanse, og en dimensjon av nærhet, som omhandler den unike innsikten de besitter om enkeltelever. Disse tre dimensjonene danner til sammen grunnlaget for spesialpedagogenes opplevelser av mening og glede i arbeidet. Samtidig gir dette grunnlag for store bekymringer og belastninger. Så langt er belastningene blitt belyst ved hjelp av teorier om verdidissonans (Rosenberg, 1977, 1979) og kognitiv dissonans (Festinger, 1957).

Spesialpedagoger med ansvar for spesialundervisning

Videre kan det være interessant å studere belastningene som spesialpedagogene opplever i arbeidet i lys av annen forskning innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Kristensen, Hannerz, Høgh og Borg (2005) beskriver at det i forskning på omsorgsyrker generelt er vanlig å skille mellom arbeidets kvantitative, kognitive og emosjonelle utfordringer.

Spesialpedagoger kan stå ovenfor alle disse tre. Kvantitativt utfordres spesialpedagogene på den måten at elever må dele ressurser til spesialundervisning etter enkeltvedtak, slik at de må sørge for læring og utvikling til flere elever med mindre ressurser tilgjengelig. Kognitivt utfordres de på den måten at de må følge opp flere elever samtidig, ha ulike arbeidsoppgaver, både knyttet til spesialundervisning og ordinær opplæring, samarbeid med kolleger, foreldresamarbeid osv. Emosjonelt utfordres spesialpedagogene gjennom de personlige følelsene de investerer i elevene, og at disse følelsene har negative omkostninger når elevene strever og ikke får utnyttet sine potensialer. Deres personlige ambisjoner og behov er at elevene skal trives og ha fremgang i sin læring og utvikling.

Sammenhengen mellom emosjonelle utfordringer og stress og utbrenthet i yrker som har virksomhet mot ulike grupper mennesker som trenger hjelp er godt dokumentert, kanskje spesielt i studier som omhandler sykepleiere (Muntaner et al. 2005; Winwood & Lushington, 2006), men også både for spesialpedagoger (Fore, Martin & Bender, 2002; Frank & McKenzie, 1993; Nichols & L. Sosnowsky, 2002) og assistenter (Shyman, 2010; 2011). Når det gjelder sykepleiere viser Winwood og Lushington (2006) til at de opplever belastninger som synes å være lik de belastningene som spesialpedagogene i denne studien formidler. Sykepleierne investerer ekstra mye i relasjonene i arbeidet sitt fordi de har ansvar for mennesker som trenger hjelp. Derfor blir også de emosjonelle utfordringene som oppstår i relasjonene mer krevende å håndtere. Overført til spesialpedagogenes arbeid med ansvar for elever med spesielle behov, er dette barn som kan ha store hjelpebehov. Disse barna har ikke samme forutsetninger for å kunne oppnå faglig mestring og sosial tilhørighet som andre barn. Hvis fremgang uteblir, eller de ikke får utnyttet sine potensialer for læring og utvikling, kan spesialpedagogene oppleve sinne, frustrasjon, tristhet, hjelpeløshet eller avmakt. Dette er emosjonelle reaksjoner som ikke nødvendigvis går over når arbeidsdagen er over. Jo flere og mer komplekse følelser, jo mer krevende vil det være for spesialpedagogene å skulle håndtere dem. På dette grunnlaget står altså spesialpedagogene, i likhet med sykepleiere, i fare å utvikle yrkesrelatert stress som over tid kan bli stress som preger livene deres i sin helhet.

En annen belastning som går igjen i yrker med ansvar for mennesker som strever er rollekonflikt (Shyman, 2010; 2011; Crane & Iwanicki, 1986). Rollekonflikten beskrives å angå ansvaret for disse menneskene og deres beste på den ene siden, og at de på den andre siden ikke å ha frihet til å bestemme rolleutforming og praksis. Når de må ta beslutninger som strider mot det de tror blir til det beste, oppstår en rollekonflikt. Dette underbygger at rollekonflikten som spesialpedagogene i denne studien formidler kan være knyttet til mangel på selvbestemmelse i arbeidshverdagen. Spesielt trer denne rollekonflikten frem hos de av spesialpedagogene som har tilleggsansvar, både for opplæring i det ordinære tilbudet, administrative oppgaver og ansvar for segregerte gruppetiltak: Fordi de har ansvar for *flere arbeidsoppgaver og flere elever* innskrenkes deres frihet til å ta beslutninger og utøve rollen til beste for elevene. Både emosjonelle utfordringer og rollekonflikt utgjør altså belastninger for spesialpedagogene som viser til et behov for økt støtte, rolleklargjøring, og mer avgrensede og klart definerte arbeidsoppgaver for den enkelte spesialpedagog som jobber i skolen i dag.

Jeg har ikke funnet studier som har samme fokus hva angår spesialpedagogene som yrkesgruppe, der belastninger belyses som følge av fellesskapet som ideal og utfordring. Når det gjelder norske forhold har likevel to doktorgradsstudier fokusert på spesialpedagogens forventninger til egen rolle i skolen i dag (Groven, 2007; Mjøs, 2007). Groven (2007) har i sin studie funnet at spesialpedagoger ønsker å praktisere spesialpedagogikken mest mulig innenfor den ordinære opplæringen (det doble blikk). Groven fant, i samsvar med funn i denne studien, at hvorvidt spesialpedagoger skal lykkes med dette, kommer an på rektors forvaltning av føringer for tilpasset opplæring. På bakgrunn av økt lokal frihet ved den enkelte skole i valg av virkemidler for å nå sentrale mål, advares mot en utvikling der elever med spesielle behov får mindre spesialundervisning, uten at de får en bedre tilpasset opplæring innenfor den ordinære rammen. Groven etterlyser en debatt omkring profesjonsbegrepet, der spesialpedagogisk profesjonsutøving ikke ses som spesialpedagogens ansvar alene, men som et kollektivt ansvar ved den enkelte skole. På samme måte finner Mjøs (2007) i sin studie at spesialpedagogens rolle og praksis i den ordinære skolen krever samarbeid på alle plan, og mellom alle ansatte, både internt ved skolen og i støtteapparatet. Mjøs viser videre til at spesialpedagogisk kompetanse og praksis må utgjøre en helt sentral del av skolens totale virksomhet, både «smalt» knyttet til spisskompetanse mot kategorier av diagnoser og behov, og «bredt» knyttet til mål om deltakelse i ordinær opplæring for alle elever. Begge disse to studiene viser dermed til utfordringene knyttet til å etablere en spesialpedagogisk praksis i balanse mellom individ og fellesskap, lik det som går igjen som et sentralt funn i denne studien. Det felles funnet for alle tre studiene kan sies å være betydningen av satse på spesialpedagogisk virksomhet i dagens skole, til beste for alle parter.

På bakgrunn av at jeg ikke har funnet studier som konkret omhandler spesialpedagoger og belastninger knyttet til avstand mellom idealer og realiteter, vil det være relevant å se nærmere også på forskning som omhandler lærere og rektorer, og belastninger som disse opplever i sitt arbeid. Dette fokuset kan være interessant også fordi spesialpedagogene i denne studien viser til at de *har til felles* med mange rektorer og lærere at de er presset til å praktisere i strid med det de tror blir best for elevene. Federici (2011) finner i sin doktorgradsstudie at rektorer er motiverte og trives best i arbeidet når de får utforske og utvikle pedagogiske muligheter for opplæringen. Hvis de må prioritere tid til administrative oppgaver, dokumentasjon og rapportering går dette ut over deres trivsel og motivasjon. Dette er funn som kan tyde på at også rektorer, i likhet med spesialpedagogene som denne studien omhandler, i utgangspunktet har verdier som omhandler elevene og deres beste. Karlsen

(2009) har i denne sammenhengen en interessant filosofisk analyse av skolelederrollen, der han hevder at økte krav til produksjonskvalitet, definert som budsjett disiplin og lojalitet oppover i systemet, kan føre til at lederrollens etiske basis hviskes ut. Han velger en nærhets-etisk tilnærming til analysen og konkluderer med at både skoleledere og lærere har behov for å handle forpliktende i hver enkelt situasjon, i møte med hvert enkelt menneske. Dermed mener Karlsen at det er svært bekymringsfullt at skoleledere og lærere tildeles roller som funksjonærer, der de forpliktes på strengt opptrukne regler og forordninger. I et slikt system hevder han, vil de muligens «berge seg selv» i form av å mestre arbeidet slik det kreves av dem, men de vil «miste seg selv» som hele og levende mennesker. I det lange løp vil de da, i følge Karlsen, ikke være gode skoleledere og lærere. Karlsen underbygger på denne måten belastningene som spesialpedagogene formidler knyttet til mangel på selvbestemmelse i arbeidet.

Skaalvik og Skaalvik (2011) viser til at lærere har profesjonelle standarder for arbeidet som omfatter *mer* enn at eleven skal lære fagkunnskaper og grunnleggende ferdigheter i redskapsfagene. På bakgrunn av sine forskningsfunn er de bekymret for en utvikling der lærere presses til å etablere og drive en ensidig prestasjonsorientert pedagogisk praksis. Bullough (2001a, 2001b) viser i sine analyser til at den mest alvorlige konsekvensen av målstyringsmodellen er at lærere verdsettes for å praktisere basert på beslutninger som *andre* har tatt for dem, og ikke for å ta beslutninger og praktisere *selvstendig* basert på etiske og moralske forpliktelser ovenfor elevene. Dette bekrefter de belastningene som spesialpedagogene i denne studien formidler: Belastningene oppstår når de må praktisere *i strid med* det de vurderer er best for elevene med spesielle behov.

Skaalvik og Skaalvik (2011) viser videre til betydningen av at lærere opplever at det er samsvar mellom deres egne personlige verdier og de rådende verdiene ved skolen der de arbeider. De finner at det er en sterk sammenheng mellom læreres opplevelse av verdisamsvar og deres følelse av tilhørighet til skolen. Slik underbygges de belastningene som spesialpedagogene i denne studien rapporterer, som følger av isolasjon, mangel på faglig støtte og mangel på verdsettelse i arbeidet. I denne sammenhengen er det viktig å huske på at spesialpedagogene har en verdibasert motivasjon for å praktisere det beste for elevene. Når arbeidet har en indre verdi for dem, vil opplevelsen av å skille seg ut i kollegiet være desto sterkere negativt betont. Faren øker da for at spesialpedagogene enten gir opp sine verdier eller gir opp å arbeide som spesialpedagog. I følge Rosenberg (1977, 1979) vil det å gi opp

sine verdier og bli konform med miljøet føre til psykiske vansker og utmattelse. På bakgrunn av den sterke forpliktelsen som spesialpedagogene føler ovenfor elevene med spesielle behov og deres beste, kan vi anta at det vil være lettere for dem å slutte i stillingen som spesialpedagog, heller enn å gi opp sine verdier.

Forskning som tyder på felles opplevelser av belastninger blant både spesialpedagoger, rektorer og lærere underbygger viktigheten av å forebygge for slike belastninger i alle disse yrkesgruppene. Mye tyder på at også ansatte i *omsorgsyrker*, som for eksempel sykepleiere og hjelpepleiere, kan oppleve de samme belastningene som ansatte i skolen. Med mål om å redusere sykefravær og oppnå økt trivsel i arbeidet vil det være svært viktig å etablere rammer som gjør det mulig for de ansatte i alle disse yrkene å praktisere slik de mener blir best for menneskene de har ansvar for.

Spesialpedagoger med administrativt ansvar

Forskningsfunnene i denne studien har i all hovedsak omhandlet spesialpedagogenes *felles* erfaringer og opplevelser. Samtidig har det vist seg at spesialpedagoger som er ansatt i administrative stillinger har skilt seg ut når det gjelder belastninger. Med tilleggsansvar for skolens drift og virksomhet forpliktes de på *mer enn* elever med spesielle behov.

Spesialpedagogene i administrative stillinger samarbeider med rektor. I dette samarbeidet tar de beslutninger for opplæringen til elever med spesielle behov som strider mot det de tror blir best for elevene. De viser til at beslutninger der elever ikke får tildelt ressurser til spesialundervisning i form av enkeltvedtak, og at de begrunner dette i målet om bedre tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet for disse elevene, og mindre omfang spesialundervisning. De fleste av disse spesialpedagogene er ansatt i såkalte *kombinerte stillinger*, der de i tillegg til det administrative ansvaret har ansvar for spesialundervisning. De har derfor tilstrekkelige kunnskaper om elevene med spesielle behov til å vite at beslutningene de tar, om mindre omfang spesialundervisning, ikke er i tråd med det som er elevenes beste. De vet at mange elever representerer en så stor spredning i behov og læreforutsetninger at det er umulig å oppnå for disse elevene at de tar del og mestrer i det ordinære tilbudet.

Spørsmålet som må stilles for spesialpedagogene i administrative stillinger er hvordan de opplever å måtte ta beslutninger som strider mot det de tror er elevenes beste? Berøres disse

spesialpedagogene av det samme nærhetsetiske dilemmaet som Karlsen (2009) viser til å gjelde for rektorer? Vil administrative spesialpedagoger oppleve ubehaget enda sterkere, enn det de andre spesialpedagogene opplever? Avstanden mellom det som de tror er best for eleven og det de gjør, er muligens større. Det som taler i mot et slikt forsterket ubehag for spesialpedagoger i administrative stillinger er at de tross alt har *større avstand til elevene* i det daglige arbeidet enn det spesialpedagoger i rene undervisningsstillinger har. Som Merton (1957) hevder i sin rolleteori, vil avstanden til de som representerer forventninger i rollesettet gjøre rollekonflikten lettere å leve med. På denne bakgrunnen kan vi anta at spesialpedagoger i *fulltids* administrative stillinger vil oppleve *minst* belastninger forbundet med å praktisere i strid med det de tror er best for elevene. De befinner seg lengst unna elevene i skolehverdagen. Spesialpedagoger som har hele sin stilling tilknyttet spesialundervisning derimot, er sammen med elevene i skolehverdagen og vil oppleve de største belastningene.

Analysene i denne studien utleder dermed en idé om at spesialpedagoger med *økende avstand* til elever med spesielle behov i sin arbeidshverdag opplever *mindre kostnad* knyttet til å handle på tvers av sine indre verdier, for å ta i bruk Wigfield og Eccles (1992) termer. Et interessant spørsmål i denne sammenhengen vil være om *alle* ansatte i skolesystemet som har tilstrekkelig avstand til elevene kan gå helt fri for en slik kostnad? Både lærere, administrativt ansatte spesialpedagoger, rektorer, byråkrater og politikere befinner seg *fysisk lenger unna* elever med spesielle behov. Dette underbygger, slik Emanuelsson et al. (2001) også påpeker, hvor viktig det er å etablere bedre rammebetingelser for arbeidet til de som jobber *nærmest* menneskene, i kjernen av virksomheten, der verdiene skapes. På dette grunnlaget utledes at det bør gis økt beslutningsmyndighet til de ansatte i skolen som befinner seg *nærmest* elevene. Dette vil forebygge belastningene, men like viktig, og som en sekundær gevinst, vil elevene bli ivaretatt på beste mulige måte.

Selv om en slik forskyvning i myndighet til å bestemme til spesialpedagoger som befinner seg i posisjonen nærmest elever med spesielle behov fremstår etisk riktig, er det viktig å ta i betraktning at en slik løsning vil kunne medføre flere vanskelige konfliktsituasjoner. Spesielt vil knappe ressursrammer føre til åpenbare konflikter mellom de som ha ansvar for elevene i skolehverdagen - og skolens ledelse. Scenariet kan være at den sterkeste forhandlingsparten vinner. Slike interne personalkonflikter er verken skolens ansatte eller elevene tjent med. Konklusjonen som utledes av denne studien blir derfor at *innsikten* i de ulike rollekonfliktene som spesialpedagogene opplever er verdifull. Artikulerte rolleforventninger reduserer i følge

Merton (1957) opplevelsen av konflikt hos den som befinner seg i en sosial rolle. Når vi i tillegg er kjent med belastningene som følger med rollekonflikten, er dette kunnskap som kan komme til nytte når nye systemer for drift av skoler skal vurderes. Målet må være å finne løsninger som kan ivareta *alle parter* på en bedre måte.

De ser altså ut til at spesialpedagoger som er ansatt i fulltids administrative stillinger opplever *mindre kostnad* knyttet til å ta beslutninger som strider mot det de vurderer er best for elevene. Hvis dette er riktig er det også interessant å studere nærmere om disse spesialpedagogene gradvis vil *endre sine verdier* i arbeidet? Wigfield og Eccles (1992) teori om kostnad belyser at de verdiene vi har med oss inn i et arbeid kan endres over tid. Hvis spesialpedagoger med ansvar for spesialundervisning har en indre verdibasert motivasjon i arbeidet, vil de bevare og forsterke denne motivasjonen når de opplever å se elever som trives, lærer og utvikler seg. De opplever altså *ikke* kostnad, men tvert i mot belønning gjennom arbeidet med elevene. Administrativt ansatte spesialpedagoger derimot, vil ikke ha samme tilgang til denne formen for belønning. Heller vil de i større grad kunne oppleve kostnad ved å prioritere elever med spesielle behov og skolens spesialpedagogiske virksomhet foran andre virksomhetsområder. Slike prioriteringer kan vise seg å stå i strid med krav som rettes mot dem fra lenger opp i systemet, i form av målbare resultater, ros, høyere lønn, eller andre goder. Med tanke på en utvikling i skolen der skoleledere systematisk måles og belønnes for å drive en kunnskapseffektiv skole, er sjansen altså stor for at spesialpedagoger i administrative stillinger over tid kan endre sine indre verdier til andre og mer nyttebaserte verdier. Nytteverdi beskrives av Wigfield og Eccles som om at arbeidet utføres med tanke på å nå fremtidige mål. Funn i denne studien advarer mot en slik utvikling. En skole som sentrerer virksomheten på nyttebaserte verdier, målt for eksempel som gode testskårer på kunnskapstester, vil kunne redusere trivsel og motivasjon både for elever og ansatte. Spesialpedagogene som er representert i denne studien formidler at en slik utvikling vil utgjøre en trussel både for mål om inkludering og mål om høyere kunnskapsnivå.

Gledene

Fellesskapet utgjør et ideal og en samtidig utfordring for spesialpedagogene som har deltatt i denne studien. Gjennom sine beskrivelser av arbeidet formidler de både *hvorfor* det er slik og *hvordan* dette blir for dem, med de belastninger dette fører med seg. Forskningsfunnene skulle derfor i hovedsak ha hatt en negativ valør. Under analysearbeidet slår det meg imidlertid gjentatte ganger at datamaterialet, til tross for de fremtredende utfordringene som

spesialpedagogene står ovenfor, har en positiv valør. Det viser seg at de opplever både glede, mening og stolthet i arbeidet sitt. Hva er det som skaper denne klare bevisstheten hos spesialpedagogen, om det meningsfulle og positive i arbeidet? Kan gledene, paradoksalt nok, også forklares i lys av at fellesskapet utgjør en utfordring for dem i arbeidet?

Spesialpedagogene baserer som nevnt arbeidet på en verdidimensjon som omhandler ønsket om å gjøre det beste for elever med spesielle behov. Dette funnet viser seg å være i overenstemmelse med annen teori og forskning som omhandler spesialpedagoger (Beck & Gargiulo, 1983; DeShong, 1981; Stempfen & Loeb 2002). Felles for disse studiene er at de rapporterer et sterkt ønske hos spesialpedagoger om å gjøre en forskjell for elever med spesielle behov. Det vises videre til at mennesker som velger dette yrket ser ut til å ha spesielle egenskaper på den måten at de har *en ambisjon* om å inneha nærmest overmenneskelige egenskaper. Disse høye ambisjonene er altså en kilde til trivsel, motivasjon og utholdenhet. Samtidig er det slik at de høye ambisjonene også kan føre til negative følelser og skyld hvis de ikke lykkes. Igjen underbygges betydningen av å etablere rammer for arbeidet til spesialpedagogene, der de får et handlingsrom som gir dem mulighet til å leve opp til egne idealer. Dette vil være til det beste for elevene, og altså like mye for spesialpedagogene, som forebygging av stress, utbrenthet, sykefravær og skifte av yrke. Fish og Stephens (2010) konkluderer med det samme i sin studie, der de viser til at spesialpedagoger velger yrke basert på en et bevisst ønske om å yte det beste for elever som strever. Det er dette bevisste verdivalget som danner grunnlag for deres trivsel i arbeidet. Også i lærerforskningen finner man at det er avgjørende for læreres trivsel at de får praktisert det de vurderer er til det beste for elevene (Bullough, 2011a, 2011b; Kelctermans, 2011; Shalberg, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dermed underbygges den drivkraften og de mulighetene som ligger i verdier som motivasjonskilde for spesialpedagoger, slik det har tredd frem som et av de mest sentrale funnene i denne studien.

Videre baserer spesialpedagogene arbeidet på en profesjonell dimensjon som omhandler deres spesialpedagogiske kompetanse. De erfarer på den ene siden at det er umulig å oppnå et nivå for tilpasning i skolens ordinære undervisning som er tilstrekkelig for å imøtekomme alle elever med spesielle behov. På den andre siden erfarer de en utvikling i skolen der den ordinære opplæringen er mindre tilpasset elever med spesielle behov nå enn tidligere. I det øyeblikket de blir vitne til at elevene med spesielle behov ikke har forutsetninger for å ta del, trives og mestre i fellesskapet, erfarer de *hvor* viktig rolle de har som spesialpedagoger. Det er

da de virkelig forstår at de besitter en særdeles viktig kompetanse som de kan bidra med. De har tro på at de innehar en kapasitet til å bidra til bedre tilpasning av den ordinære opplæringen, slik at både elever med spesielle behov og alle elever oppnår økt mestring og deltakelse der. Samtidig, når realiteten er at elever med spesielle behov støtes ut av fellesskapet, erfarer de også at de besitter en spesialpedagogisk kompetanse som er avgjørende for at elever med spesielle behov skal ha positivt utbytte av opplæringen i de segregerte tiltakene. Realiteten for spesialpedagogene som denne studien omhandler er at det er i disse tiltakene, i posisjonen nærmest elevene med spesielle behov, at de lar seg inspirere og oppleve mening og glede i relasjonen til elevene. Darling-Hammond og Goodwin (1993) underbygger verdien ved denne profesjonelle dimensjonen i spesialpedagogens arbeid når de beskriver at lærere er profesjonsutøvere på den måten at de har behov for å handle til det beste for elevene basert på (1) profesjonell kunnskap og (2) kunnskap om elevene.

Den tredje dimensjon som kjennetegner spesialpedagogens arbeid er da også den nærheten de har til elevene, relasjonene som utvikles og den unike kunnskapen de får om elevene i denne posisjonen. Spesialpedagogenes ambisjon om å utvikle gode relasjoner til elevene har bakgrunn i deres bevissthet om at dette støtter opp om elevenes trivsel, motivasjon og læring. De er overbevist om at deres eget unike engasjement for den enkelte elev og relasjonen som oppstår, danner grunnlaget for elevens læring og utvikling. På dette grunnlaget har lærer-elevrelasjonen tredd frem som en del av spesialpedagogenes profesjonelle yrkeskompetanse. Denne delen av arbeidet er kilde til mening og glede for spesialpedagogene.

Det relasjonelle aspektet som funn i denne studien bekreftes på den måten at dette viser seg å ha fått en økende oppmerksomhet i det pedagogiske fagfeltet den senere tiden (Spurkeland, 2012; Federici & Skaalvik, 2013). Det vises til forskning som bekrefter at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for at elevene skal kunne lære, og utvikle seg optimalt. En studie utført av Furrer og Skinner (2003) viser at det er den emosjonelle dimensjonen, samt tillit i relasjonen, som har positiv effekt på elevens læringsutbytte. Samtidig, når elevene lærer og utvikler seg som følge av gode relasjoner til lærerne, opplever altså lærerne stor glede i arbeidet (Bullough, 2011b). På dette grunnlaget advarer Bullough mot vurderingsrelasjoner, slik målstyringsideologien legger opp til.

Gledene som trer frem som et funn i denne studien kan også belyses ved hjelp av Seligman (2011) og positiv psykologi. Positiv psykologi ser ut til å bli stadig mer vektlagt blant fagfolk

som er opptatt av læreres arbeidsforhold (Bullough, 2011b; Skaalvik & Skaalvik, 2012; Spurkeland, 2012). Positive følelser og relasjoner, engasjement og skapende kraft kan bidra til økt trivsel og mestring i læreryrket. I sine analyser av utviklingen i skolen setter Bullough (2011b) følelsene «hope and happiness» opp mot følelsene «hopelessness, despair and sadness». Han viser til en grunnleggende tese innenfor positiv psykologi, om at vi mennesker, når vi har mulighet til det, velger atferd som får oss til å føle oss levende, kompetent og kreativ. Stilt opp mot belastningene som spesialpedagogene i denne studien rapporterer i sitt arbeid, trer gledene frem som svært verdifulle for deres trivsel og motivasjon. I fremtidig forskning vil det være interessant å studere spesialpedagoger som forblir i yrket, og som formidler glede over å arbeide i nær relasjon til elever med spesielle behov.

På bakgrunn av funn i denne studien utledes altså et behov for å etablere bedre rammer for både læreres og spesialpedagogers arbeid, der de får mulighet til å etablere nære stabile relasjoner til elevene. I denne sammenhengen er det viktig å huske på at en stadig omorganisering av elevgruppene og strukturkaoset som spesialpedagoger rapporterer fra skolens ordinære opplæring kan utgjøre en hindring for at nære relasjoner utvikles. Hvis opphevingen av klassen som ramme for opplæringen har resultert i et slags rulleringssystem, der lærerne fordeler fag og emner og kommer inn i store elevgrupper og underviser etter tur, vil de fratras muligheten til å utvikle nære relasjoner til elevene. Dette vil altså utgjøre en trussel for trivsel og motivasjon hos både lærere og spesialpedagoger.

Et nytt inkluderingsbegrep

Spesialpedagogene som har deltatt i denne studien er sikker på at vi i det lange løp vinner på å etablere systemer på alle nivå i samfunnet som rommer det naturlige mangfoldet blant mennesker. Samtidig besitter de en kunnskap om at mange elever representerer svært store variasjoner i behov og læreforutsetninger. Når variasjonene blir store nok, erfarer spesialpedagogene at deltakelse i det ordinære fellesskapet uansett blir en umulighet for dem. Videre er realiteten for dem at mange elever med spesielle behov støtes ut av fellesskapet. På dette grunnlaget erkjenner de viktigheten av å basere skolens virksomhet nettopp på realitetene, og ikke på en overordnet ideologi om inkludering.

Spesialpedagogene viser til konkrete og detaljerte erfaringer fra sin skolehverdag, der de er vitne til at mange elever vil være best tjent med en balanse mellom deltakelse i den ordinære opplæringen og i segregerte tiltak. De formidler derfor et prekært behov for mer pragmatiske

baserte føringer med mål om *mest mulig* deltakelse i ordinære læringsfellesskap for alle elever. Med elevenes opplevelser av mestring og tilhørighet som kriterium, ønsker spesialpedagogene seg føringer og lovverk som gir dem handlingsrom for å vurdere for den enkelte elev *den optimale balansen* mellom deltakelse i det ordinære tilbudet og i segregerte tiltak. På denne måten begrunner spesialpedagogene både spesialundervisningen, den spesialpedagogiske kompetansen og spesialpedagogisk praksis som en sentral forutsetning for å lykkes med å realisere en inkluderende skole.

Spesialpedagogene gir altså inkluderingsbegrepet et innhold som samsvarer med realitetene som de erfarer. Begrepet pragmatisme pekte seg tidlig i analysen ut som en kategori. Derfor kan det være interessant å se nærmere på dette begrepet. Pragmatismen har sine røtter tilbake til bl.a. Dewey (1929) og refererer til en bestemt oppfatning av hva sannhet er. I følge Dewey trer sannheten frem gjennom det vi kan erfare: Realiteten er en aktiv og sosial prosess. I boken *The sources of a science of education* advarer Dewey mot en utvikling der lærere må innrette sin praksis etter standardiserte mål eller rigide regler: «The professional practioner in any field, from a factory to a church and schoolhouse, is in danger of getting tied down, of getting habit-bound [...]» (s. 57). Uttalelsen gir assosiasjoner til spesialpedagogenes erfaringer med inkluderingsideologien; bestemt en gang for alle som et absolutt mål om full deltakelse for alle elever innenfor den ordinære opplæringen. For spesialpedagogene er ikke denne ideologisk baserte definisjonen av inkludering en sannhet. I en aktiv og sosial prosess *erfarer* de at sannheten om inkludering er at dette er et mål for alle elever, oppnåelig for mange og uoppnåelig for noen.

Dewey (1929) beskriver hvordan de profesjonelle handlingene for lærere omhandler komplekse sosiale prosesser:

Until educators get the independence and courage to insist that educational aims are to be formed as well executed within the educative process, they will not come to consciousness of their own function. Others will then have no great respect for educators because educators do not respect their own social place and work. (s. 74)

I dette perspektivet trer det frem at det vil ha store negative omkostninger for lærere og spesialpedagoger å bli stilt ovenfor en ideologisk basert sannhet om hva som er elevens beste: Denne sannheten kan vise seg å stå i sterk kontrast til det de selv erfarer er sant. Kanskje er vi

her, i diskursen om den profesjonelle yrkesutøver, også ved kjernen i svaret på hvorfor læreryrket har en generell lav status i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, utdatert)? Den som har lav status i egne øyne oppnår heller ikke lett status fra andre. På dette grunnlaget begrunnes at inkluderingsbegrepet bør omdefineres, fra å handle om rigide, klart opptrukne rammer, til å handle om læreres og spesialpedagogers evne til å utøve profesjonelle handlinger til beste for elevene.

Spesialpedagogikken som verdibasert profesjon: Handlingsrom

Et av de mest sentrale funnene i denne studien viser seg å være at spesialpedagogene har som verdi å yte det beste for elever med spesielle behov. Dette skaper et behov hos dem for å ha styring over eget arbeid. *Deres ønske er å være agent i eget liv.* Bandura (1997; 2006) beskriver i sin teori om human agency at det å være agnet i eget liv er et allmennmenneskelig behov og et potensiale vi alle har i oss.

I følge Bandura (1997, 2006) er mestringsforventning en forutsetning for å kunne være agent i eget liv. Vi har sett at spesialpedagogene har mestringsforventninger i arbeidet sitt. Selv om disse mestringsforventningene viser seg «å stå på leirfötter», så er det likevel viktig å huske på at de utgjør et svært verdifullt utgangspunkt for spesialpedagogenes trivsel og entusiasme i arbeidet. Spesialpedagogens mestringsforventninger danner bakgrunn for deres ønske om å ta styring over eget arbeid. I en balanse mellom samarbeid og selvstendig arbeid ønsker de å definere målene for opplæringen til den enkelte elev. De tar i bruk den spesialpedagogiske kompetansen de besitter for å kunne nå målene. De velger de strategiene som de vurderer er mest hensiktsmessig. De gjennomfører og vurderer arbeidet, og ønsker å modifisere og endre strategiene underveis, dersom de ser at dette er nødvendig for å nå målene. På dette grunnlaget utledes ideen om å legge til rette for økt *handlingsrom* for spesialpedagoger som arbeider innenfor rammen av en inkluderende skole.

Hver og en av spesialpedagogene som har deltatt i denne studien formidler at de innehar ulik profesjonell og spisset kompetanse om praktisk tilrettelegging, tiltak og metoder basert på ulike kategorier av behov eller diagnoser. Dette kan sies å utgjøre en form for tradisjonell individsentrert spesialpedagogisk kompetanse. Det interessante er imidlertid at spesialpedagogene formidler å *supplere* denne tradisjonelle spesialpedagogiske kompetansen med den innsikten som de har utviklet i det daglige arbeidet med den enkelte elev. De fokuserer på den enkelte elevs unike egenskaper, elevens ressurser og muligheter, og

relasjonen mellom eleven og de selv. Dessuten har spesialpedagogene en profesjonell bevissthet om at relasjonen mellom eleven og de selv utgjør en grunnleggende betingelse for elevens læring og utvikling. På dette grunnlaget har det tredd frem som et sentralt funn i studien at spesialpedagogene i dette utvalget innehar en ny og utvidet individorientert spesialpedagogisk kompetanse, i tråd med det som etterlyses som en nødvendig utvikling innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet (Grøgaard et al., 2004; Langfeldt, 2005; E.M. Skaalvik, 1998; Solli, 2005). *Spesialpedagogikken som profesjon* underbygger betydningen av å gi spesialpedagoger økt handlingsrom til å utøve profesjonelle handlinger til beste for alle elever.

Når det gjelder spesialpedagogens behov for handlingsrom, er det viktig å huske på at deres behov kan skille seg fra lærerne. Mens læreres handlingsrom er begrenset til det ordinære opplæringstilbudet, er spesialpedagogenes ønske om handlingsrom utvidet til også å angå segregerte tiltak. Fordi deres ønske om å kunne ta selvstendige beslutninger er direkte relatert til skolesystemet og organisering av opplæringen, blir handlingsrom etter min vurdering det mest dekkende begrepet for det som spesialpedagogen i denne studien etterspør. En studie utført av Eisenman, Pleet, Wandry og McGinley (2011) viser til at spesialpedagogenes handlingsrom bør innbefatte samarbeid med kolleger, i tråd med det som spesialpedagogene i denne studien etterlyser. De finner at «collaborative responsibilities» er sentralt for spesialpedagogers mestring innenfor rammen av inkluderende skoler, noe som underbygger at spesialpedagogenes handlingsrom må forstås i tilknytning til hele det systemet de er en del av. Studien beskriver at spesialpedagogene opplever positive fordeler med samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger, der de sammen gis handlingsrom slik at de kan praktisere en optimal balanse mellom vektlegging elevens deltakelse i ordinær opplæring og individrettede tiltak. Fordelene beskrives å gå begge veier, spesialpedagogene og lærerne opplever økt mening og mestring i arbeidet, og elevene oppnår økt deltakelse i ordinær opplæring og økt læringsutbytte.

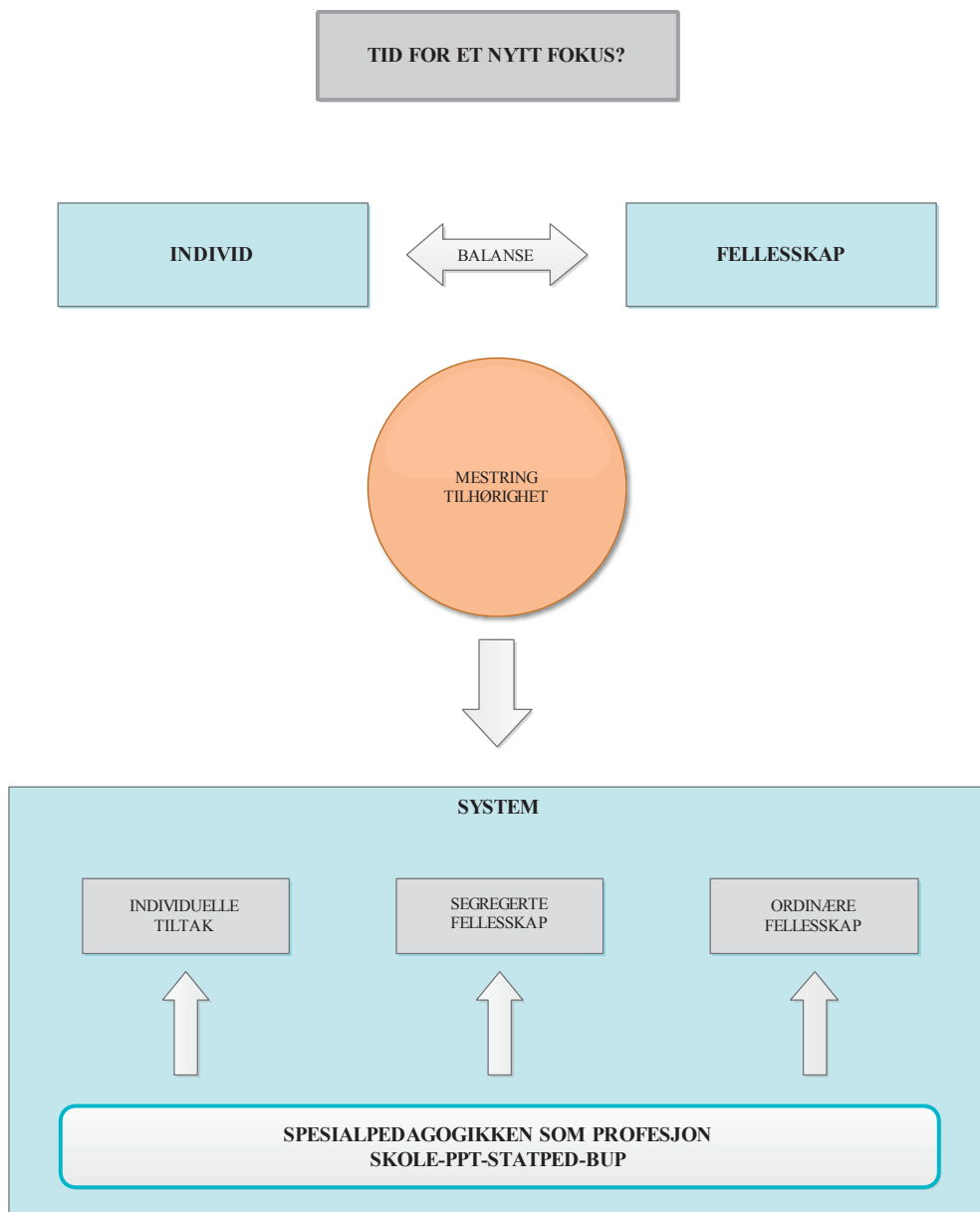
Pijl, Skaalvik og Skaalvik (2010) argumenterer for at *elevene selv* må få mulighet til selv å bestemme (autonomy) ramme for opplæringen, i balanse mellom deltakelse i ordinære- og segregerte læringsfellesskap. På bakgrunn av en gjennomgang av ulike studier finner de at det er av stor betydning for elever med spesielle behov og deres sosiale relasjoner og selvoppfatning at de får samhandle med andre elever som er *lik* i behov og læreforutsetninger. Stilt opp mot denne studien er det interessant at spesialpedagogene på det samme grunnlaget

etterlyser denne muligheten til å bestemme ramme for opplæringen *for* elevene. Belastningen synes å være størst på spesialpedagogene når de *ikke* har denne muligheten: Det er når de blir vitne til at elever opplever mistriivsel, ensomhet, liten mestring og lav selvfølelse - uten at de kan påvirke situasjonen til det bedre, at de tviler på om de kan holde ut i arbeidet. Mens eksperter og autoriteter har definert at inkludering som «full-tids» plassering i den ordinære opplæringen er elevens beste, besitter spesialpedagogene en kunnskap om at denne definisjonen av inkludering ikke blir til elevens beste. Dessuten er de vitne til at utviklingen i skolen går i en annen retning enn mot idealet om inkludering: Elever med spesielle behov støtes ut av fellesskapet. Spesialpedagogenes opplevelse av mening og glede i arbeidet settes da på prøve. Deres profesjonelle yrkesidentitet er truet. På dette grunnlaget underbygges at spesialpedagogene trenger økt handlingsrom i arbeidet.

Relatert til lærerforskningen beskriver Bullough (2011b) i sine analyser at mangel på handlingsrom nettopp vil kunne føre til at lærere arbeider på akkord med egne verdier, og at dette over tid reduserer deres opplevelse av mening og glede (hope and happiness) i arbeidet. Darling-Hammond (1989) viser i denne sammenhengen til et interessant skille mellom byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring av lærere. Darling-Hammond mener at utviklingen har gått fra en profesjonell ansvarliggjøring, der lærere før ble gitt tillit til at de handlet til det beste for elevene med bakgrunn i sin profesjonelle kompetanse, til en byråkratisk ansvarliggjøring, som krever av lærerne at de skal følge regler som andre har bestemt for dem. Darling-Hammond og Goodwin (1993) advarer som allerede nevnt mot slike utviklingstrekk i skolen ved å vise til at lærere som profesjonsutøvere har behov for å handle til det beste for elevene. Andre fagfolk som viser til betydningen av handlingsrom for lærere tar i bruk ulike begreper: «autonomi» (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, udatert a; Skaalvik & Skaalvik, 2012), «internal responsibility» (Lauermann & Karabenick, 2011), «trust» (Sahlberg, 2009) «professional accountability» (Darling-Hammond, 1989). På dette grunnlaget underbygges betydningen av å legge til rette for økt handlingsrom for spesialpedagoger som jobber i en skole med mål om inkludering.

Konklusjon: Tid for ett nytt fokus?

Til slutt i denne studien løftes forskningsfunnene opp i en siste avsluttende refleksjon. Her trekkes trådene trekkes tilbake til diskursen omkring en inkluderende skole, som utgjorde bakgrunnen for selve studien, slik den ble presentert i Kapittel 2.



MODELL : TID FOR ET NYTT FOKUS?

I Kapittel 2 ble inkluderingsbegrepet drøftet. Det ble konkludert med at begrepet er diffust, på den måten at det har blitt oppfattet svært ulikt, både blant fagfolk og praktikere (Haug, 2003; 2004; Meijer et al., 1997; Skogen et al., 2003, E.M. Skaalvik, 2004, Skaalvik & Skaalvik, 2006; Ørstad, 2001). Spørsmålet som jeg har stilt meg i slutfasen av denne studien er hva som forklarer at inkluderingsbegrepet forblir diffust? Er det noe av det som

spesialpedagogene formidler i denne studien som kan forklare at mål om inkludering viser seg både å være så vanskelig å forstå og realisere?

Som en rød tråd i styringsdokumentene omtales mål om inkludering og systemorienterte føringer som to sider av same sak (NOU 1995:18; NOU 2003:16; NOU 2009:18; St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 30 (2003-04); Meld. St. 18 (2010-11)). Systemorienterte tiltak beskrives som tiltak ment å støtte opp om elevens deltakelse i det ordinære læringsfellesskapet. Spesielle behov skal forstås som et resultat av forhold i det systemet eleven er en del av, og ikke som et resultat av noe i eleven selv. Det er *systemet* (det ordinære læringsmiljøet) som skal endres til å bedre imøtekomme den variasjonen som eleven representerer i læreforutsetninger og behov. Tanken er at man ved systemorienterte tiltak vil forebygge at spesielle behov oppstår og utvikler seg. Enkelt sagt beskrives en ønsket praksisendring, fra en tradisjonell individentsentrert spesialpedagogisk praksis, til en spesialpedagogisk praksis innrettet mot det systemet som eleven er en del av.

Begrepene individ og system har altså over tiår blitt brukt på denne måten, ment å forklare målet om inkludering. Samtidig har analysene vist at begrepene individ og system fremstår diffuse for spesialpedagogene. For meg som forsker fremstår begrepene lite egnet til å beskrive de erfaringene og opplevelsene som spesialpedagogene formidler. *Hvorfor er det slik?* Ligger forklaringen på det diffuse inkluderingsbegrepet her? Kan denne studien utlede nye begreper som kan oppklare noe av dette diffuse? Besitter jeg nå en innsikt som kan gi grunnlag for å utdype de tradisjonelle teoretiske perspektivene innenfor spesialpedagogikken?

Underveis i arbeidet med denne studien tok jeg på meg ekstra arbeid med å veilede studenter som fulgte masterstudiet i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. I dette veiledningsarbeidet ble det klart for meg at studentene var svært motløse etter praksisperiodene de hadde i skolen. Der fikk de vite at de hadde valgt feil yrke: Det skal jo ikke skal være mere spesialundervisning i skolen i fremtiden! Dessuten viste det seg at studentene strevde med å forstå nettopp de teoretisk baserte begrepene individ og system. Dette satte i gang en refleksjonsprosess hos meg: Hva har studentene og spesialpedagogene til felles? Hvis de alle formidler at det råder en oppfatning ute i skolen om at verken spesialundervisningen eller spesialpedagogen lenger trengs? Kan denne oppfatningen da ha bakgrunn i de systemorienterte føringene, med sine implisitte uklarheter om hva spesialundervisningens plass er ment å være i skolen i dag? Har uklarhetene nå fått en

så alvorlig konsekvens i praksisfeltet, at alt som omhandler spesialundervisningen ble vurdert som ikke viktig og noe som helst ikke skulle være der? Dermed, relatert til den samtidige analyseprosessen i denne studien var det nærliggende å dvele ved denne tanken om at begrepene individ og system faktisk kan vise seg å være uegnet til å beskrive det vi snakker om? Hvilke andre begreper kan tas i bruk, som bedre dekker det vi snakker om, relatert til den spesialpedagogiske virksomheten innenfor rammen av en inkluderende skole?

Spesialpedagogene formidler at ensidige systemorienterte føringer er naive og urealistiske, på den måten at de ikke tar høyde for de store spredningene i elevenes behov og læreforutsetninger. Dette gjenspeiler drøftingene i studiens Kapittel 2, der de systemorienterte føringene ble stilt opp mot og drøftet i et holistisk teoretisk perspektiv; spesielle behov må forstås som et resultat av *både* egenskaper ved individet - og ved systemet som individet er en del av (Skidmore, 1996, 1999): Hvis det individorienterte perspektivet forkastes som ikke viktig, utgjør en stor trussel for opplæringstilbudet til elever med spesielle behov. Og analysene i denne studien har altså vist at det er akkurat dette spesialpedagogene erfarer: De systemorienterte føringene undergraver betydningen av spesialpedagogisk kompetanse og ressurser ved skolene der spesialpedagogene jobber. Sammen med politisk initierte mål om å høyne elevenes kunnskapsnivå fører et svekket individorientert perspektiv til at opplæringstiltakene til elevene med spesielle behov ikke er gode nok. Spesialpedagogene formidler at både elever med spesielle behov, og dermed også de selv, i stor grad ønskes *ut* av fellesskapet.

Studentene, som skulle skrive emneoppgaver relatert til observasjoner av spesialpedagogers praksis i skolen, hadde mange spørsmål: *Hva* er system? Er systembegrepet dekkende kun for den ordinære opplæringen? Eller er det også dekkende for spesialundervisning som organiseres og gjennomføres innenfor den ordinære opplæringen? Eller er system alt som angår måter å organisere opplæring på, både ordinær undervisning og spesialundervisning; både integrert og segregert? Snakker vi ikke også om systemet når vi viser til segregert spesialundervisning? Og, mest forvirret fremsto studentene når de stilte spørsmålet: Hvis spesialpedagogen arbeider med eleven med spesielle behov innenfor den ordinære opplæringen, er ikke spesialpedagogen da også individorientert? Etter hvert ble det klart for meg at spesialpedagogenes erfaringer på den ene siden, og studentenes spørsmål på den andre, trengte nye svar. Det ble klart at det spesialpedagogiske fagfeltet kunne trenge et nytt fokus.

Systembegrepet har tradisjonelt altså blitt brukt for å forklare inkluderingsbegrepet: Det er snakk om tiltak i systemet med mål om å romme flest mulig elever innenfor den ordinære opplæringen. Min problemstilling for denne studien hadde imidlertid ikke tatt utgangspunkt i dette skillet mellom individ og system: Skillet var satt mellom individ og fellesskap. Et sentralt funn utledet av dette skillet har vist seg å være et nytt inkluderingsbegrep, basert på eleveres opplevelse av mestring og tilhørighet. For spesialpedagogene handler inkludering om å oppnå at elever opplever å mestre og høre til. Derfor ønsker de frihet til å vurdere hvilken balanse den enkelte elev er best tjent med, mellom hensynet til individet og individet som en del av et fellesskap. På dette grunnlaget er det altså nærliggende å stille spørsmålet om inkluderingsbegrepet bedre kan forstås i lys av begrepene individ og fellesskap, enn i lys av begrepene individ og system? All pedagogisk virksomhet står som nevnt i Kapittel 2 ovenfor to samtidige og gjensidige utfordringer knyttet til å oppnå en optimal balanse mellom hensynet til elevenes individuelle behov, og hensyn til elevens behov for å ta del i et læringsfellesskap. Individuelle variasjoner i læreforutsetninger og behov skal imøtekommes, og de skal imøtekommes innenfor et læringsfellesskap. Hvis vi da beholder individbegrepet, men bytter ut systembegrepet med begrepet fellesskap, vil vi altså kanskje være nærmere det som både allmennpedagogikken og spesialpedagogikken handler om; å sørge for optimalt utbytte for den enkelte elev, personlig, emosjonelt, faglig og sosialt.

Og hva da med systembegrepet? *Hvilket system* er skolen best tjent med for å oppnå at alle elever lærer og utvikler seg optimalt, både faglig og sosialt? I følge føringer og lover er dette «systemet» ensidig definert til å omhandle den ordinære opplæringen: Systemorienterte tiltak beskrives som tiltak innrettet mot det ordinære læringsmiljøet. Målet er at absolutt alle elever på full tid skal få hele sin opplæring innenfor ett og samme læringsfellesskap. Realiteten for spesialpedagogene er at veldig mange elever ikke har forutsetning for å ta del i det ordinære læringsmiljøet. De erfarer også at elever *støtes ut av* det ordinære læringsfellesskapet. Spesialpedagogene erfarer m.a.o. at en slik avgrenset definisjon av systemet er naivt og urealistisk. På bakgrunn av unike erfaringer og kunnskap om variasjoner i elevers læreforutsetninger og behov etterspør de *et utvidet systembegrep*, som også rommer segregerte opplæringstiltak, individuelt og i gruppe. De ønsker å bestemme den optimale balansen mellom *individ* og *fellesskap* for den enkelte elev, og *på dette grunnlaget* bestemme tiltak i et *system*; fra full deltakelse i det ordinære tilbudet, til både og, og til full deltakelse i segregerte tiltak.

I følge spesialpedagogene som har deltatt i denne studien utgjør spesialpedagogikken en svært viktig profesjon i dagens skole. De ønsker å ta i bruk sin spesialpedagogiske kompetanse som praktisk virksomhet i skolesystemet i sin helhet; dvs. både i ordinære fellesskap, i segregerte fellesskap og i individuelle tiltak. Helt sentral fremgår derfor av denne studien at en økt satsning på spesialpedagogisk virksomhet i skolen ikke trenger å utgjøre en trussel verken for idealet om inkludering eller idealet om høyere kunnskapsnivå blant elevene, men tvert i mot en sentral forutsetning for begge deler. Hvis det er slik at spesialpedagogene som har deltatt i denne studien er representative for spesialpedagoger flest, skulle det absolutt ligge til rette for å satse videre på utviklingen mot en norsk offentlig grunnskole som har mål om å romme elevmangfold. Spesialpedagogene som er intervjuet i denne studien har tro på at dette er det beste for de fleste elever, de har motivasjon for å få det til, og de har kompetansen som trengs. En av hovedutfordringene vil være å utvikle gode kontekstuelle rammebetingelser der de får brukt seg selv, slik de ønsker til beste for elevene. En viktig start vil være å ta opp til debatt om inkluderingsbegrepet bør romme en systemforståelse som dekker både ordinære læringsfellesskap, segregerte fellesskap og individuelle tiltak.

Spesialpedagogene som vi har fulgt gjennom denne avhandlingen er stolte i sin yrkesrolle og de ønsker å bidra med sin profesjonelle kompetanse, til beste for både elever med spesielle behov og alle elever. Tendensen som de formidler, der en og samme spesialpedagog får tildelt alle tenkelige arbeidsoppgaver fremstår som en barriere for at spesialpedagogene skal kunne leve opp til egne idealer i arbeidet. På dette grunnlaget trer det frem at det må utarbeides klare og avgrensede rolledefinisjoner for spesialpedagogen i dagens skole. Ulike spesialpedagoger må innta ulike ansvarsoppgaver, på ulike nivå og innenfor ulike systemer. Sentralt utledes videre at spesialpedagoger har behov for gode rammer for samarbeid, både med andre spesialpedagoger, allmennlærere og assistenter. Spesialpedagogene selv etterlyser bedre utnyttelse av sin kompetanse i fagteam, slik det også er belyst at vektlegges både fra nasjonalt hold og i fagfeltet. I lys av funn i denne studien begrunnes også at spesialpedagoger må få bedre tilgang til spesialpedagogiske ressurser. Med et nytt og utvidet systembegrep trer behovet både for spesialpedagogiske ressurser og spesialpedagogisk kompetanse tydeligere frem. Dette bør støttes opp om på alle nivå, fra å stase videre på spesialpedagogikken internt ved skolene, og i det spesialpedagogiske støtteapparatet både i kommune og stat. I fremtidig forskning vil det være aktuelt å fokusere videre på gode rammebetingelser for den spesialpedagogiske virksomheten, og hvordan den best kan anvendes innenfor skoler som har mål om å romme hele det naturlige elevmangfoldet.

REFERANSER

- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement; school improvement through special needs. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Towards inclusive schools?* (s.63-77). London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Alm Andreassen, T. & Grut, L. (1995). Likhhetens fare – når funksjonshemming ikke Begrunnes i individet. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 125-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Almås, K.O. (2012, 23. juli). Vi lever i en tid som skaper brutalitet. *Aftenposten, Kultur*. Hentet 26. januar 2012 fra <http://www.aftenposten.no>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, R.A., Irgens, E.J. & Skaalvik, E.M. (2009): Introduksjon: Skoleledere under press. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s.13-22). Trondheim: TAPIR Akademisk forlag.
- Arneberg, P. (2000). Spesialpedagogikk, lærerrolle og yrkesetikk. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, (2), 80-93.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda: Møreforskning.
- Bailey, J.G. (1995). Stress, morale and acceptance of change by special educators. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Towards inclusive schools?* (s. 15-29). London: David Fulton Publishers.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing society* (s.1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.

- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Beck, C. L. & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
- Beck, C. W. (1990). *Det organiserte vanvidd: et kritisk blikk på barns og ungdoms oppvekst i 90-åra*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnæringer. I Befring, E. & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 45-73). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1978). *Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations* (Vol. 8): Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens dilemmaer og hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Blichfeldt, J. F. (2003). *Lære for livet? Skolen som møteplass for mening og mestring*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Booth, T., Ainscow, M., Nes, K. & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Bremnes, T. & Fasting, R. B. (2008). Det umuliges kunst: Vurdering av læringsutbytte ved spesialundervisning. *Bedre skole*, (2), 73-77.
- Briseid, L.G. (2000). *Fra lov til praksis. Det spesialpedagogiske feltet og flerfaglig samarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brownell, M.T. & Pajares, F.M. (1996). The influence of Teachers' Efficacy Beliefs on Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems: A Path Analysis. *Florida Educational Research Council, Inc. Research Bulletin*, 27(3/4), 11-24.
- Brøyn, T. (2007). Oppheving av klassesdelingsreglene. Den navnløse reformen. *Bedre skole*, (3), 14-18.

- Bullough Jr, R.V. (2011a). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21-28.
- Bullough Jr, R.V. (2011b). Hope, happiness, teaching, and learning. I C. Day, J. C.-K. Lee (Red.), *New understandings of teacher's work. Emotions and educational change* (s. 15-30). New York: Springer.
- Cederstrøm, J. (1994). Nye tider, ny skolelov, ny lærerrolle – en didaktisk fortolkning av den nye danske folkeskolelov. *Unge Pædagoger*, (3/4), 9-19.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs*. London: Cassell.
- Crane, S.J. & Iwanicki, E.F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7(2), 24-31.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I.(2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dalen, M. (1998). Spesialundervisning i Norge anno 1998 – Erkjennelser og utfordringer. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, (1), 2-8.
- Dalen, M. (2002). *Elever med spesielle behov – hvordan har de hatt det i norsk skole?* Hentet 23.oktober 2002 fra <http://skolenettet.ls.no>
- Dalen, M. (2004a). Den inkluderende skolens dilemmaer. *Spesialpedagogikk*, (5), 12-15.
- Dalen, M. (2004b). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalin, Per (2002). Myter om skolens kvalitet. *Utdanning*, (26), 76-78.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *The Teachers College Record*, 91(1), 59-80.
- Darling-Hammond, L. & Goodwin, A.L. (1993). Progress toward professionalism in teaching. I I. G. Cawelti (Red.), *Challenges and achievements of American education. 1993 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (s.19-52). Alexandria, Virginia: ASCD

- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- DeShong, B. R. (1981). *The special educator : stress and survival*. Rockville, Md.: Aspen Systems Corporation.
- Dewey, J. (1929) *The sources of a science of education*. Horace Liveright: New York
- Dyson, A. & Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? I S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Red.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (s. 51-67). London: Routledge.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ebbutt, D. & Elliott, J. (1985). *Issues in Teaching for Understanding*. London: Longman
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D. & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education*, 32(2), 91-104.
- Emanuelsson, I. (1995). Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I P. Haug, (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringar* (s. 94-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenquist, J. (2001). *Forskning inom det spesialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ellehammer Andersen, S. & Lambert, F. (1977). *Specialpædagogik. Almene synspunkter 1*. København: Gyldendal.
- Federici, R.A. (2011). Rektorers trivsel og frustrasjoner- hvordan mestringsforventninger påvirker arbeidsdagen. *Bedre skole*, (3), 23-29.
- Federici, R.A. (2012). *Principal Self-Efficacy: The Benefits of Efficacy Beliefs for Adaptive Functioning* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, (1), 58-63.
- Ferguson, D. L., Meyer, G., Jeanchild, L. & Juniper, L. (1992). Figuring out what to do with the grownups: How teachers make inclusion "work" for students with disabilities. *Journal of the Association for Persons with severe Handicaps*. 17(4), 218-226.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evaston, Ill.:Row, Peterson and Company.
- Finstad, N. & Kvåle, G. (2003). *Reform 97 - skolen og kommunen*. Bodø: Nordlandsforskning.

- Fish, W. W. & Stephens, T. L. (2010). Special Education A Career of Choice. *Remedial and Special Education*, 31(5), 400-407.
- Fjellstad, L. (1993): *Selvoppfatning, sosial sammenligning og forsvar hos elever som er tilknyttet både en spesialklasse og en vanlig klasse*. (Hovedoppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).
- Flem, A. (2000). *Den inkluderende skole – fra ideologi til praksis*. Trondheim: Tapir forlag.
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188-205.
- Fore, C., Martin, C. & Bender, W.N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.
- Forskningsrådet (udatert a). *Skolen som arbeidsplass*. Hentet 17.januar 2013 fra <http://www.forskningsradet.no>
- Forskningsrådet (udatert b). *Sykefravær*. Hentet 9.februar 2013 fra <http://www.forskningsradet.no/prognett-sykefravaer>
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Kapittel 14. Krav til kompetanse ved tilsetjing i undervisningsstilling*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Frank, A.R. & McKenzie, R. (1993). The development of burnout among special educators. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 16(2), 161-170.
- Fullan, M.G. (1992). *Successfull school improvement*. Great Britain: Open University Press
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *The Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84.
- Furre, H., Danielsen, I.J, Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E.M. (2006). *Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevundersøkelsen" 2006*. Kristiansand: Oxford Research AS
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162.
- Fylling, I. (1998). Forvaltningsregime og skolepraksis. Tildeling og bruk av ressurser i Grunnskolens spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, (6), 3-11
- Fylling, I. & Sandvin, J. T. (1996). *Spesialpedagogikk i nordlys: en studie av tre FoU-prosjekter under Programmet for Nord-Norge* (NF-rapport nr.8, 1996). Bodø: Nordlandsforskning.
- Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of management Review*, 17(2)183-211.

- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and teacher education*, 17(7), 807-818.
- Goetz, L., Hunt, P. & Soto, G. (2002). *Self-Efficacy and the Inclusion of Students with AAC Needs. Final Project Report*. San Francisco: State University.
- Groven, Berit. (2007). *Det doble blikk - spesialpedagogen i endringstider* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. K. R. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? : en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak* (Vol. 9/2004). Oslo: NIFU STEP.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T.R. (1998). *Teacher Efficacy Measurement and Change*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Harbo, R. (2002). Særtiltak er både ønskelig og nødvendig. *Spesialpedagogikk*, (8), 4-10.
- Haug, P. (1995). Spesialpedagogiske utfordringer. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s.13-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1997). *Spesialundervisning: Verdier, bakgrunn, utvikling og status*. Volda: Høgskulen i Volda: Møreforskning.
- Haug, P. (1998). *St.meld. nr 23 (1997-98): Spesial eller undervisning?* Volda: Høgskulen i Volda: Møreforskning.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003). *Evalueringa av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2004). Fins den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, (5), 4-11.
- Haug, P. (Red.) (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. Volda: Høgskulen i Volda.

- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 17(7), 819-836.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: its elementary forms*. New York, N.Y.: Harcourt, Brace & World.
- Hougaard, B. (2005). *Curlingforeldre og servicebarn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Idås, E. & Våpenstad, E.V. (2009). ADHD. Er vi best i klassen, eller skaper vi en tragedie? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46(9), 878-881.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klaserommet* (s.50-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Innstilling om lovregler for spesialundervisning mv.. (1970). Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- Jelstad, J. & Holterman, S. (2012). De nye spesialskolene. Elevene som ikke finnes. *Utdanning* (15) 12-19. Hentet 30. januar 2013 fra <http://www.utdanningsnytt.no>
- Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or Special? Educating students with disabilities*. London: Routledge.
- Karlsen, G. (2009). Nærhetsetikk for skoleledere. Relasjonskvalitet som selvbergingsgrunnlag. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 105-116). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Klette, K. (2008). Ensidig bruk av arbeidsplaner. *Bedre skole*, (2), 8-13.
- Klette, K., Grøver Aukrust, V., Hagtvet, B. & Hertzberg, F. (2003). *Synteserapport "Klasserommets praksisformer etter Reform 97"*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kristiansen, K. (1995). Normalisering. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 75-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristensen, T.S., Hannerz, H., Høgh, A. & Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire-a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 31(6), 438-449.
- Kunnskapsdepartementet (udatert). *GNIST – den store lærersatsingen*. Hentet 17. januar 2013

fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2009/flere-skal-tenne-pa-lareryrket.html?id=544517>

- Kunnskapsløftet 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. januar 2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and teacher education*, 20(4), 341-359.
- Langfeldt, G. (2005). *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole. En empirisk undersøkelse av elevresultater i ungdomsskolen med særlig vekt på sammenligning av resultater fra elever som får spesialundervisning med resultater fra øvrige elever* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications, Inc.
- Lauermann, F. & Karabenick, S. A. (2011). Taking Teacher Responsibility Into Account(ability): Explicating Its Multiple Components and Theoretical Status. *Educational psychologist*, 46 (2), 122-140.
- Lysberg, J. & Uthus, M. (2004). En inkluderende skole: To planeter av teori og praksis. *Spesialpedagogikk*, (9), 3-17.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) (1996). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Løvlie, L. (2004). Læreplan 2006-fra enhetsskole til ensrettingsskole? *Bedre skole*, (4), 18-23.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2000). Swimming in the school: Expanding the scope of the big fish little pond effect. I H.W. Marsh (Red.), *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millennium*, (s.75-92). Sydney: SELF Research Centre, University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. & 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*, 47(1), 213-231.
- Markussen, E., Brandt, S. S. & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning. Rapport 5/2003*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Meijer, C.J.W. & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.

- Meijer, C.J.W, Pijl, S.J. & Hegarty, S. (1997). Inclusion: Implementation and approaches. I S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Red.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (s.150-161). London: Routledge.
- Meld. St. 18 (2010-11). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120.
- Milner, R.H. (2002). A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-efficacy and Persistence through "Crisis". Situations: Theoretical and Practical Considerations. *The High School Journal*, 6, (1), 28-35. Vanderbilt University.
- Milner, R. H. & Woolfolk Hoy, A. (2002). *Respect, Social Support, and Teacher Efficacy: A Case Study*. The Ohio State University. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Mjøes, Marit. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole: en studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Unipub forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and teacher education*, 17(2), 243-261.
- Muntaner, C., Li, Y., Xue, X., Thompson, T., O'Campo, P., Chung, H. & Eaton, W.W. (2006). County level socioeconomic position, work organization and depression disorder: a repeated measures cross-classified multilevel analysis of low-income nursing home workers. *Health & place*, 12(4), 688-700.
- Muren, E. (2001). "Den inkluderande skule" – politisk retorikk eller positiv utfordring? *Spesialpedagogikk*, (7), 17-21.
- Mønsterplan for grunnskolen (1987). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Nes, K. & Strømstad, M. (2002). Skoleutvikling og inkludering. I P. Haug & L Moen (Red.), *Skolebasert vurdering – erfaringer og utfordringer* (s.115-135). Oslo: Abstrakt forlag.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004a). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen* (Rapport nr. 3, 2004). Elverum: Høgskolen i Hedemark.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004b). *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler* (Rapport nr. 14, 2004). Elverum: Høgskolen i Hedemark.

- Nichols, A.S. & Sosnowsky, F.L.P. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(1), 71-86.
- Nordahl, T. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen. *Spesialpedagogikk*, (9), 14-24.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner: om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: NOVA.
- Normalplan for byfolkeskolen (1939). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard). Hentet fra <http://www.ub.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/minuskel/2010/2010-06-06.html>
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring. "...Og for øvrig kan man gjøre hva man vil."* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (udatert a). *Autonomi i skolen*. Hentet 17. januar 2013 http://www.ntnu.no/ped/forskning/trivsel/autonomi_i_skolen
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (udatert b). *Skolen som arbeidsplass*. Hentet 17. januar 2013 fra <http://www.ntnu.no/ped/forskning/trivsel>.
- OECD (1994). *The Integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (1999). *Inclusive education at work. Students with disabilities in mainstream schools*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development
- Ogden, T. (1995). Spesialpedagogikk i transit eller exit? I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 52-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1999). Individuelle forskjeller som utfordring for enhetsskolen – reform og resultater. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, (3-4), 151-165.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ot.prp. nr. 36 (1996-97). (1997). Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Ot.prp. nr. 67 (2002-2003). (2003). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. I M. Maehr & P. R. Pintrich (Red.), *Advances in motivation and achievement*. (Volum 10, s. 1-49) Greenwich, CT: JAI
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of counseling psychology*, 42(2), 190-195.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Pijl, S.J. & Meijer, C.J.W. (1997). Factors in inclusion: a framework. I S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Red.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (s. 8-13). London: Routledge.
- Pijl, S.J., Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational studies*, 29 (1), 57-70.
- Porter, G. L. (1997). Critical elements for inclusive schools. I S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Red.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (68-81). London: Routledge.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Probst, H. (1998). Innovation of public schools: A precondition for the inclusion of children with special educational needs. I P. Haug & J. Tøssebro (Red.), *Theoretical perspectives on Special Education* (s. 80-92). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects: Nature and causes. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 40(3), 205-217.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*: New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2009). Learning first: School accountability for a sustainable society. I. K. D. Garipey, B. L. Spencer & J-C. Couture, *Educational Accountability. Professional voices from the field* (s.1-22). Rotterdam: Sense publishers.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M. & Støre, H. (2004). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraeducators: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools*, 47(8), 828-841.
- Shyman, E. (2011). Examining Mutual Elements of the Job Strain Model and the Effort—Reward Imbalance Model Among Special Education Staff in the USA. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 349-363.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33-47.
- Skidmore, D. (1999). Continuities and developments in research into the education of pupils with learning difficulties. *British Journal of Educational Studies*, 47 (1), 3-16.
- Skjervheim, H. (1992). Det instrumentalistiske mistaket. I Skjervheim, H. (Red), *Filosofi og dømmekraft* (s. 172-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, (3), 35-38.
- Skogen, K. (2009). Om debattene ”For eller mot”. *Spesialpedagogikk*, (1), 50-53.
- Skogen, K. & Holmberg, J.B. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). *Reform 97 og inkluderingsidéen. Synteserapport*. Oslo og Hamar: Universitetet i Oslo og Høgskolen i Hedmark.
- Skrtic, T.M. (1995). *Disability and democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. USA: Teachers College Press.
- Skråbrevik, K. J. (2001). Spesialundervisning i grunnskolen – omfang og ressursbruk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2/3), 220-230.
- Skaalvik, E.M. (1998). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk*, (2), 12-23.
- Skaalvik, E.M. (2000). Klassestørrelse og behov for spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, (3), 10-16.
- Skaalvik, E.M. (2004). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk*, (4), 22-27.
- Skaalvik, E.M. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering – idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag.
- Skaalvik, S. (1991). *Læringsmiljø, motivasjon og selvoppfatning: en sosialpsykologisk analyse av tilpasset undervisning og spesialpedagogikk i vanlig skole*. Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon*

og læring. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, (2), 4-17.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007a). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007b). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk* (2) 52-71.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2008) I H.W. Marsh, R. Craven & D. M. McInerney (Red.), *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches*: (s.223-247). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009a). Trivsel, stress og utbrenthet blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*, (1), 30-37.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009b). Trivsel og belastning i lærerrollen. En kvalitativ tilnærming. *Bedre skole*, (2), 24-29.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletta, O. (1985). *Sosiale bytteforhold ved samspill i skoleklasser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and teacher education*, 12(4), 401-411.
- Solstad, K. J. & Rønning, W. (2003). *Likeverdige skole i praksis: synteserapport*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Spurkeland, Jan. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Stangvik, G. (1972). *Svagt begåvade elevers popularitet i skolklassen* (Vol. nr. 4). Mölndal: Institutionen. Göteborg: Lärarhögskolan, Pedagogiska institutionen.
- Stangvik, G. (1995). Spesialpedagogikken mellom ideologi, politikk og samfunn. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 27-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangvik, G. (1997). Beyond schooling: integration in a policy perspective. I S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Red.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (s.32-50). London: Routledge.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 137-155). London: Routledge.
- Stangvik, G., Rønbeck, A.E. & Simonsen, O. (1998). *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid. En undersøkelse av elver som får spesialundervisning gjennom enkeltvedtak i fem kommuner. Rapport 10*. Alta: Høgskolen i Finnmark..
- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187.
- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser: læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 98 (1976-77). (1977). *Om spesialundervisning*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 54 (1989-90). (1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr.61 (1984-85). (1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk- psykologiske tenesta*. Oslo: Kyrkje-og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr.23 (1997-98). (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003-04) (2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Inkludering i innovasjonsperspektiv* (Rapport nr. 15, 2004). Elverum: Høgskolen i Hedemark.
- Söder, M. (1997). A research perspective on integration. I S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, & S. Hegarty (Red.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (s.14-31) London: Routledge.
- Sørli, M-A. & T. Nordahl (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og*

pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Rapport 12a/98. Oslo: Norsk Institutt for oppvekst, velferd og aldring.

- Telhaug, A.O. (1997). *Utdanningsreformene – oversikt og analyse.* Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighet.* København: Gyldendal uddannelse.
- Tetler, S. (2000). Rummeligheds didaktik. I J. Holst, S. Langager & S. Tetler (Red.), *Specialpædagogikk i en brydningstid* (s. 27-36). Danmark: Århus.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups.* New York: Wiley.
- Tiller, T. (1988). *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tronvoll, I.M. (1998). *Barn, foreldre og de gode hjelperne.* Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (1995). Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Towards inclusive schools?* (s. 147-163). London: David Fulton Publishers.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge & a Vision.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert a). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.* Hentet 30. januar 2013 fra <http://udir.no>.
- Utdanningsdirektoratet. (udatert b). *Utdanningsspeilet 2006. Analyse av grunnskole og*

- videregående opplæring i Norge*. Hentet 30. januar 2013 fra <http://udir.no>.
- Utdanningsforbundet (2010). *Spesialundervisning – tallenes tale*. (Temanotat 2/2010). Hentet 30. januar 2013 fra <http://www.utdanningsforbundet.no>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). Veiledning om: Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser. Hentet 30. januar 2013 fra <http://www.handboka.no/Vgs/Veiled/Kd/spes0.htm>
- Uthus, M. (2011). Oppheving av klassesdelingsreglene. Læreres arbeidsforhold og mulighet for inkludering. *Bedre skole*, (3) 39-45.
- Vislie, L. (1995). Integration policies, school reforms and the organisation of schooling for handicapped pupils in Western societies. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Towards inclusive schools?* (s. 42-53). London: David Fulton Publishers.
- Vislie, L. (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) Kultur for læring: rammer og rom for en inkluderende opplæring? *Spesialpedagogikk*, (5), 16-21.
- Wallin, E. (2001). *Fremtidens skole. Skole 2000 – et helhedssyn på pædagogik og fysisk miljø*. København: Gyldendal, Nordisk Forlag A/S.
- Ware, L. (1995). The aftermath of the articulate debate: the invention of inclusive education. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Towards inclusive schools?* (s.127-146). London: David Fulton Publishers.
- Webb, R. & Ashton, P. T. (1987). Teachers' motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. I S. Walker & L. Barton (Red), *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling?* (s. 22-40). Philadelphia: Open University Press
- Wheatley, K.F. (2005). *The case for reconceptualizing teacher efficacy research*. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 747-766.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310. Hentet fra <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles92g.pdf>
- Winwood, P.C. & Lushington, K. (2006). Disentangling the effects of psychological and physical work demands on sleep, recovery and maladaptive chronic stress outcomes within a large sample of Australian nurses. *Journal of advanced nursing*, 56(6), 679-689.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3),361-384.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks, California:

Sage Publications, Inc.

Zigmond, N. & Baker, J.M. (1997). Inclusion of pupils with learning disabilities in general education settings. I S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Red.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (s. 98-114). London: Routledge.

Ørstad, M. (2001). *Hva er inkludering et svar på?* (Hovedoppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Bakgrunn

Alder

Kjønn

Utdanning

Yrkeserfaring – beskriv

Hva er det i utdanningen og yrkeserfaringen som du har hatt mest nytte av som spesialpedagog?

2. Rolleutforming og praksis

Kan du beskrive arbeidet ditt for meg? Begynn med det som umiddelbart faller deg inn, så finner vi veien å gå sammen ut fra det.

Kan du beskrive utfordringene du står ovenfor i arbeidet ditt?

Hva gjør du?

Hvordan får du brukt deg selv?

Eleven med spesielle behov? Hvilke behov? Hvordan dekke?

Ditt ansvar og andres ansvar?

Samarbeidet med andre?

Kan du beskrive gledene i arbeidet ditt?

Hvem eller hva inspirer deg?

Mulighet til å være i utvikling?

Det du lykkes godt med i arbeidet?

Har du tro på å lykkes med dette i framtida også?

Kan du beskrive bekymringene du har i arbeidet ditt?

Områder du opplever å ikke strekke til på?

Hva ønsker du annerledes enn slik det er?

Hva skulle du ønske du fikk gjøre mer av? Mindre av?

Hvilke forventninger har du til deg sjøl i arbeidet ditt?

Forventninger fra andre? (kolleger, ledelse, elever, foreldre)

Støtte kontra press?

Verdsetter du deg sjøl og det arbeidet du gjør? Stolt?

Opplever du å bli verdsatt av andre; kolleger, ledelse, elever foreldre?

Kan du beskrive arbeidsmiljøet ved skolen?

Hvordan gjøres bestemmelser om arbeidet ditt?

Hvilken mulighet har du til å være med og bestemme?

Kan du si noe om forholdet mellom selvstendighet og samarbeid i arbeidet ditt?

Balanse/ubalanse?

Hva skal til for at du får brukt deg sjøl optimalt som spesialpedagog?

Forhold i utdanningssystemet

Forhold i skolen

Personlig

Eleven

Forhold utenfor skolen, foreldre, lokalmiljø, samfunn, kultur

3. Før-nå-fremtid

Er arbeidet ditt, slik det er i dag, forskjellig fra hvordan det har vært tidligere?

Hva er forskjellig? Hva er likt?

Hva er positivt med forandringene? Og negativt?

Opplevde du å ha tilstrekkelig kompetanse til å utføre arbeidet ditt før? Og nå?

Hvordan tror du at arbeidet ditt vil være 10 år fram i tid?

Tror du at du har tilstrekkelig kompetanse til å utføre arbeidet da?

4. Verdier

Skolen skal favne elever med store forskjeller i forutsetninger og behov. Hvordan mener du at denne utfordringen best kan håndteres?

Hva er spesialundervisning for deg?

Hvordan oppfatter du at dette står i samsvar med hva kolleger forstår med spesialundervisning? Skolens ledelse? Og foreldre?

Hvilken plass mener du at spesialundervisningen bør ha i skolen?

Det snakkes i dag om en inkluderende skole. Hva er inkludering for deg?

Tror du på inkludering (mulig å oppnå)?

Hvordan kan vi vite om vi er på rett vei (hva er tegnet på inkludering for deg)?

Intervjuets dynamikk

"Anerkjennelsens kunst"(Lund)

Å åpne opp for den andres perspektiv (Løvlie Schibbye)

Å se igjen": å gjenkjenne og bekrefte den andres historie og opplevelse som essensiell (Hegel).

Å lytte mer enn å høre: "å skru av" alle de ferdige svarene, og å interessert, oppmerksomt og åpent ta imot det den andre sier.

Å utforske og utfordre tanker, meninger og ideer med min respons

Fra beskrivelse til utfylling og forklaring

Blikk, nikk, mmm og gi tid til taushet

...? (gjenta sentrale ord/"røde lys" i svaret)

Du sa ... kan du beskrive det?

Mener du ... ?

Er det riktig å si at ...?

Forstår jeg deg riktig når ?

Betyr det at...?

Hvordan?

Kan du si noe mer om det?

Kan du beskrive en situasjon som illustrerer dette?

Har du flere eksempler?

Fra beskrivelse til selvvurdering: muligheter og begrensninger

Hvorfor/hvorfor ikke?

Er det mulig å oppnå?

Hva skal til?

Kan du påvirke det? Andre? Ingen?

Hva betyr dette for arbeidet ditt?

(trivsel, motivasjon, mestring, positivt og negativt, støtte og press)

Er det greit at det er slik?

Hva skulle du ønske deg?

Hva kunne vært annerledes?

Er det enkelt eller vanskelig?

Fra beskrivelse og selvvurdering til opplevelse

Være våken for emosjonell respons/"røde stjerner" i svaret

Du sier... når du sier, mener du da ... (på emosjon), eller: hvilken følelse vekker det i deg?

Hvordan opplever du det?

Hva får det deg til å tenke eller føle?

Vedlegg 2: Brev til informanter



Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Vår dato 17.10.2008
Deres dato
Vår referanse
Deres referanse

1 av 2

Til (rektor/spesialpedagogisk ansvarlig)
Ved skole X

Spesialpedagogenes opplevelse av skolen som arbeidsplass.

FORESPØRSEL OM INTERVJU MED SPESIALPEDAGOGER

Mitt navn er Marit Uthus. Jeg er i gang med en doktorgradsavhandling i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU, Dragvoll. I denne anledning ønsker jeg å intervju spesialpedagoger som jobber i grunnskolen.

Min avhandling utgjør en delstudie i et større forskningsprosjekt: "Lærerenes opplevelse av skolen som arbeidsplass", ledet av professor Einar Melgren Skaalvik og professor Sidsel Skaalvik. Prosjektet bygger på en generell erkjennelse av at læreryrket er stimulerende og givende, men at det også kan være stressende og utmattende. Et formål med prosjektet er å identifisere stressfaktorer og analysere hva som kan gjøres for å gjøre lærerrolle mindre stressende.

I mitt doktorgradsarbeid vil jeg se på *spesialpedagogenes* erfaringer og opplevelse av skolen som arbeidsplass. Det vil bli gjort gjennom intervju av 10-15 spesialpedagoger som arbeider i grunnskolen. Intervjuene vil handle om arbeidsrutiner, prioriteringer, gleder, bekymringer og belastninger. Målet er å fremskaffe ny forståelse av spesialpedagogenes arbeid og arbeidsforhold i skolen.

Jeg ønsker å intervju spesialpedagoger som har minimum ett års utdanning innen spesialpedagogikk, som har praktisert som spesialpedagog i minst fem år, og som arbeider med elever som har ressurser til spesialundervisning etter enkeltvedtak. De som er interessert i å delta i undersøkelsen kan du ta kontakt med meg (se kontakinformasjon under). Jeg vil uansett ringe deg om ca. 2 uker for å høre mer om dine tanker omkring forespørselen og om responsen fra spesialpedagogene. Håper at du synes at det er greit.

Intervjuene tenkes gjennomført på nyåret 2009. Hvert intervju vil ta ca. en time. Intervjuet tas opp på lydband. Jeg gjør oppmerksom på at jeg som forsker er underlagt taushetsplikt. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, og opplysningene som gis under intervjuene behandles i tråd med personopplysningsloven. Opplysningene blir anonymisert, slik at ingen opplysninger kan føres tilbake til den enkelte kommune, skole eller spesialpedagog i sluttrapporten. Prosjektet er planlagt ferdig ved årsskiftet 22/10/2011, og alle data vil deretter bli slettet.

Postadresse	Org.nr. 974 767 880	Besøksadresse	Telefon	Stipendiat
7491 Trondheim	E-post: marit.uthus@svt.ntnu.no http://www.ntnu.no/ped	Paviljong C, 2.etasje NTNU Dragvoll 7049 Trondheim	+ 47 73 59 19 50 Telefaks + 47 73 59 18 90	Marit Uthus Tlf: +47 73 59 16 64 Tlf: + 47 92 65 04 38

All korrespondanse som inngår i saksbehandling skal adresseres til saksbehandlerenheten ved NTNU og ikke direkte til enkeltpersoner. Ved henvendelse vennligst oppgi referanse.

Spesialpedagoger som samtykker i å delta, kan når som helst og uten å oppgi noen grunn, trekke sitt samtykke.

Dere må gjerne ta kontakt for mer informasjon om prosjektet. Håper på en positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Marit Uthus
Spesialpedagog og doktorgradsstipendiat
Pedagogisk institutt
NTNU

Kontaktinformasjon:
E-post: marit.uthus@svt.ntnu.no
Mobil: 92650438

Vedlegg 3: Kvittering NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
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

Marit Uthus
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 01.12.2008

Vår ref :20276 / 2 / LT Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.10.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20276	<i>Spesialpedagogens opplevelse av skolen som arbeidsplass</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marit Uthus

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

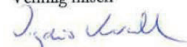
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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. 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, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.sivara@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20276

Personvernombudet finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende, og finner at behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første ledd (samtykke).

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2010. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger.

I meldeskjemaet fremgår det at intervjuguide er vedlagt, det var den ikke, og personvernombudet ber om at denne ettersendes.

