

# Masteroppgave i spesialpedagogikk

## **Innenfor eller utenfor?**

*Skoleansattes blikk på organisering av spesialundervisning.*

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Anja Kippe

Høst 2018



## Forord

Denne masteroppgaven avslutter et toårig studium med fordypning i spesialpedagogikk ved Nord Universitet og NTNU Trondheim. Å skrive en masteroppgave har vært en spennende og tidkrevende prosess. Det har vært noen lærerike år hvor jeg har lært mye om det spesialpedagogiske fagfeltet, samtidig som jeg har lært mye om meg selv. Jeg har fått bred innsikt i deltakernes refleksjoner rundt organisering av spesialundervisning, samtidig som å lese forskning og faglitteratur har hjulpet meg til å fordype meg i fagområdet.

Jeg vil takke de tre intervjudeltakerne og de elleve respondentene i spørreundersøkelsen som gjorde at dette forskningsprosjektet kunne gjennomføres. Takk for at dere har vært positive til å dele deres engasjement og meninger med meg. Takk for at jeg har fått tilgang til deres kunnskap, personlige erfaringer og refleksjoner. Jeg vil også rette en takk til min veileder Tove Anita Fiskum for gode tilbakemeldinger, konstruktive råd og spørsmål som har ført meg videre i tankeprosessen. Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine medstudenter, venner og familie for at dere har vist meg støtte og gitt meg motivasjon til å skrive denne masteren. Det at dere hele tiden har hatt tro på meg, har gitt meg styrke til å fullføre denne oppgaven. En stor takk til Kristin Nordgård Mo som har gitt meg mye glede underveis, faglig påfyll og vært et godt selskap på lesesalen på NTNU. Takk til Tea Eline Skarpjordet for at du er en støttende venn, som blir med på biblioteket for min skyld og som lyser opp dagen med et eller ti morsomme utsagn, bilder eller videoer. Til slutt rettes en stor takk til Malinn Hellen Sele for all matlaging, husrengjøring, handling, motivasjonshjelp, hverdagshumor, og for god støtte i masterarbeidet. Du har lært meg at pauser i skriveprosessen er viktig, og hva er vel ikke bedre enn å tilbringe disse med deg? Takk for at du er min venn og mitt levende leksikon.

Å skrive en masteroppgave samtidig som jeg har jobbet 100% som lærer har vært en utfordring, men jeg sitter igjen med mye erfaring og verdifull kunnskap som jeg vet vil gjøre meg til en bedre lærer og spesialpedagog. Nå sier jeg meg ferdig med denne masteroppgaven, og jeg gleder meg til å «bare» være lærer og spesialpedagog. Med dette setter jeg et punktum for mine studentår, og gleder meg til fortsettelsen i verdens beste jobb.

Punktum.

Trondheim, oktober 2018.

Anja Kippe

## Sammendrag

Denne studien tar sikte på å få innsikt i skoleansattes erfaringer og refleksjoner rundt organisering av spesialundervisning i grunnskolen. Formålet med studien var å få dypere innsikt i hvordan ulike skoler organiserer spesialundervisningen, begrunnelser for hvorfor, og samtidig se sammenhengen mellom valg av organiseringsform og elevens læringsutbytte og tilhørighet i fellesskapet. Følgende problemstilling er valgt for denne studien:

*Hvilke erfaringer har pedagoger i grunnskolen med organisering av spesialundervisning og hvordan opplever de betydningen av denne organiseringen?*

I denne studien var jeg opptatt av å få innsikt og gå i dybden av pedagogers erfaringer og synspunkt, og har valgt å benytte en kvalitativ forskningstilnærming. Jeg har intervjuet to spesialpedagoger og en rektor, og foretatt en spørreundersøkelse med 11 deltakere bestående av spesialpedagoger, lærere og spesialundervisningskoordinatorer.

Intervju og spørreundersøkelse dannet grunnlaget for utarbeidelsen av fire hovedkategorier i analysen. Disse er: *Organiseringsformer, samarbeid mellom ansatte, inkludering, og ressurser.*

Funnene fra intervju- og spørreundersøkelse indikerer at tolærersystemet betraktes som en hensiktsmessig organiseringsform for de fleste deltakerne. Samtidig vektlegges det at man må ta hensyn til elevens behov, og at det må være rom for å ta ut elever for gruppe- eller eneundervisning, når dette gir et bedre opplæringstilbud. Funnene viser at samarbeidet mellom lærere og spesialpedagoger er av avgjørende betydning for elevens helhetlige opplæringstilbud. Noen av deltakernes beskrivelser indikerer at samarbeidet mellom aktørene i skolen ikke er godt nok, og at det blir et skille mellom spesialundervisning og ordinær undervisning.

Konklusjonen i studien viser blant annet at valg av organiseringsform må vurderes ut fra elevens behov, og kontekst. Intervjudeltakerne og flere deltakere fra spørreundersøkelsen gir uttrykk for at rammer og ressurser begrenser valgmuligheter når det gjelder valg av organiseringsform. Flertallet av deltakerne ønsker at valg av organiseringsform skal være fleksibelt, og utføres ut fra elevens behov.

Til slutt gjøres det betraktninger om studiens begrensninger og studiens relevans for videre forskning.

## Innhold

1.0 INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema .....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Tidligere forskning på organisering av spesialundervisning.....	2
1.4 Oppgavens oppbygging.....	3
2.0 TEORI .....	4
2.1 Historisk tilbakeblikk .....	4
2.2 Læringsmiljø .....	6
2.3 Læringsteorier .....	7
2.3.1 Systemperspektivet/Specialpedagogiske perspektiver/inkluderende opplæring .....	7
2.3.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	8
2.4 Inkluderende spesialundervisning .....	10
2.4.1 Ordinær undervisning.....	10
2.4.2 Spesialundervisning .....	11
2.4.3 Hvem får spesialundervisning? .....	12
2.5 Spesialundervisning og tilpasset opplæring .....	13
2.6 Organisering av spesialundervisning .....	15
2.6.1 Føringer for organisering av spesialundervisning.....	15
2.6.2 Tolærersystem .....	15
2.6.3 Gruppeundervisning .....	16
2.6.4 Eneundervisning.....	17
2.6.7 Perspektiver på de ulike organiseringsformene .....	18
2.7 I skyggen av spesialundervisningens hensikter.....	19
2.7.1 Uten mål og mening? - Rapport fra Barneombudet .....	19

2.7.2 Inkluderende fellesskap for barn og unge - rapport fra Kunnskapsdepartementet..	21
3.0 METODE .....	22
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	22
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	24
3.3 Fenomenologisk forståelsesramme .....	25
3.4 Hermeneutisk fortolkningsramme .....	25
3.5 Gjennomføring av intervju og spørreundersøkelse .....	25
3.5.1 Utvalg .....	25
3.5.2 Utforming av intervjuguide .....	27
3.5.3 Utforming av spørreskjema .....	27
3.5.4 Prøveintervju .....	28
3.5.5 Gjennomføring av intervju .....	28
3.5.6 Gjennomføring av spørreundersøkelse.....	29
3.5.7 Transkribering .....	30
3.5.8 Analyseprosessen .....	31
3.6 Etske betraktninger.....	33
3.7 Forskerrollen og forskerens forforståelse.....	35
3.8 Kvalitet i kvalitative studier .....	37
3.8.1 Reliabilitet (pålitelighet).....	37
3.8.2 Validitet (gyldighet) .....	39
3.8.3 Generaliserbarhet (overførbarhet) .....	41
4.0 ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN.....	43
4.1 Organiseringsformer.....	43
4.1.1 Spesialundervisning innenfor ordinær undervisning.....	44
4.1.2 Spesialundervisning klasserommet .....	44
4.1.3 Spesialundervisning og tilpasset opplæring .....	47
4.1.4 Fleksibilitet.....	49

4.2 Samarbeid mellom ansatte .....	53
4.3 Inkludering .....	59
4.4 Normalitet og avvik.....	60
4.5 Ressurser .....	61
4.5.1 Utnytting av ressurser.....	64
4.6 Metodevurdering .....	65
5.0 SAMMENFATTET DRØFTING/AVSLUTNING .....	66
5.1 Konklusjon .....	66
5.2 Veien videre .....	68
6.0 LITTERATURLISTE .....	69

## 1.0 INNLEDNING

### 1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Skolen har i dag en målsetting om en inkluderende og likeverdig opplæring for alle elever. Tidlig innsats skal sikre at alle barn får en best mulig start i livet, og offentlige føringer og forskning løfter fram betydningen av livslang læring for alle barn (Lyngseth og Mørland, 2017). Mange barn har store utfordringer med læring, og dersom de ikke får riktig hjelp kan det få store negative konsekvenser for deres videre skole- og livsløp. Norsk lov skal sikre at elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). En god spesialpedagogisk ivaretagelse er da svært avgjørende for at elever med spesialundervisning skal få en like god opplæring som de har krav på, og et likeverdig opplæringstilbud. Inkludering er et grunnleggende prinsipp i skolen, men mange barn og unge får ikke tilstrekkelig hjelp og støtte, og får i for liten grad realisert sitt potensial for læring (Nordahl mfl. 2018). En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet, og organiseringen og innholdet i spesialundervisningen fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge (Ibid.). Det har vært et politisk mål om å redusere omfanget av spesialundervisning, og mange har stilt kritiske spørsmål ved verdien av spesialundervisning og av praktiseringen av denne retten (Dalen, 2013). Spørsmålet er om det eksisterende spesialpedagogiske tilbudet er tilfredsstillende til å kunne si at vi i dag har en skole for *alle*, og kanskje trenger vi en ny forståelse av spesialpedagogikkens plass i skolen.

I dag er det totalt 49 713 norske elever som får spesialundervisning i grunnskolen (GSI). Siden 1992 har Utdanningsdirektoratet samlet inn en omfattende mengde data om grunnskolen i Norge, og utviklet en oversikt (Grunnskolens Informasjonssystem) over hvor mange som mottar spesialundervisning og hvordan de fordeler seg på ulike organiseringsformer. Oversikten for året 2017-18 viser at andelen elever som får spesialundervisning i grupper dominerer med 23 339 elever, mens det er 19 972 elever som mottar spesialundervisning i den ordinære klassen, og at det er færrest elever som får spesialundervisning hovedsakelig alene, med 6 402 elever.

Gjennom min utdanning for å bli grunnskolelærer har jeg vært i praksis ved ulike skoler. Dette har ført til en undring rundt elever som mottar spesialundervisning og organiseringen av denne undervisningen. I en av praksisperiodene la jeg merke til at en elev som hadde spesialundervisning tilbrakte mye tid utenfor klasserommet. Dette fikk meg til å tenke på elevens sosiale tilhørighet til resten av klassen og om denne eleven følte seg inkludert i

gruppen. Dette åpnet øynene mine for utfordringene som kan oppstå ved organiseringen av spesialundervisningen og hvilken betydning denne organiseringen kan få for enkelteleven. Gjennom lærerutdanningen har ikke spesialpedagogikk eller spesialundervisning vært et tema, noe som skaper nok en undring hos meg. Bør ikke spesialundervisning være et tema når vi har en inkluderende skole som ideal? Hvordan skal jeg som lærer ha forutsetninger for å skape en skole for alle, når utdanningen min skiller mellom de som mestrer, og de som ikke gjør det? Kanskje er dette skillet en representasjon av praksisfeltet, et uttrykk for at spesialundervisning og ordinær opplæring kan sees på som to atskilte enheter som ikke har en sammenheng? På bakgrunn av min undring rundt kom jeg fram til at jeg ville undersøke hvordan spesialpedagoger og andre ansatte på skolen opplever organiseringen av spesialundervisningen, og hvordan deres valg av organisering kan få innvirkning på elevens læringsutbytte og tilhørighet til klassefellesskapet.

## **1.2 Problemstilling**

Med denne studien ønsket jeg å få innblikk i hvordan personer med ulike posisjoner i skolen opplever dagens organisering av spesialundervisning, og hvilke begrunnelser de har for å gjennomføre denne organiseringen. Jeg ønsket å se på hvordan rektor, lærere, spesialundervisningskoordinatorer og spesialpedagoger tilrettelegger for at elevene får et opplæringstilbud som ivaretar deres behov for å være inkludert i et fellesskap og får realisert sitt potensial for læring. Med bakgrunn i forskningstemaet og målet for denne studien har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har pedagoger i grunnskolen med organisering av spesialundervisning og hvordan opplever de betydningen av denne organiseringen?*

## **1.3 Tidligere forskning på organisering av spesialundervisning**

Forskning på hvordan spesialundervisningen organiseres og konsekvensene av denne organiseringen, er svært begrenset. Effekten av spesialundervisningen og elevens læringsutbytte har blitt drøftet og vurdert av flere forskere (Nordahl og Hausstätter, 2009, Nordahl og Sunnevåg, 2008, Solli, 2005 i Wilson, 2010). Studiene viser at spesialundervisningen som oftest har liten effekt, eller at det kan være vanskelig å dokumentere effekten på grunn av ulikt ressursomfang og lokale forskjeller. Nordahl og Hausstätter (2009) peker også på at vurdering av resultatene i spesialundervisningen i hovedsak er subjektiv og preget av mye synsing.



Til tross for at feltet har behov for mer forskning, finner man forskningsprosjekter som synliggjør sentrale sider ved organisering av spesialundervisning. En masteroppgave av Waage (2015) ser på hvordan fire spesialpedagoger organiserer spesialundervisningen i sammenheng med enkeltelevens læringsutbytte. Hun konkluderer blant annet med at skolens ressurser og rammer er en styrende faktor som begrenser valgmuligheter for organiseringsform. Masteroppgaven til Hunnes (2017) ser på hvordan fire spesialpedagoger velger å organisere spesialundervisningen og hvordan disse organiseringsformene begrunnes. Hun konkluderer blant annet med at spesialundervisningen organiseres ulikt mellom deltakerne og ulikt i forhold til Utdanningsdirektoratets statistikk. Den viser videre at forskjellene mellom skolene, nasjonal statistikk og hennes studie, kan forklares noe av den enkelte skolekultur og den spesialpedagogiske selvstendighet som oppleves. Studien viser til at det oppstår et skille mellom spesialpedagogene og lærerne, samt elever som mottar spesialundervisning og deres medelever. Studien til Hunnes viser at intensjonene i diverse styringsdokumenter strider imot praksisen som utføres i flere skoler.

Barneombudet kom i 2017 med rapporten «*Uten mål og mening?*», hvor de beskriver elever i grunnskolen sine opplevelser med spesialundervisning. Den viser at mange elever ikke får en likeverdig og forsvarlig opplæring gjennom spesialundervisning. Rapporten viser også at lærere har lave forventninger til elever som mottar spesialundervisning, og at det er generelt store forskjeller i tilbudet som elevene får (ibid.).

Thomas Nordahl m.fl. kom våren 2018 med rapporten «*Inkluderende fellesskap for barn og unge*». Deres arbeid har vært rettet mot å se på hva som hjelper og hindrer inkludering, og hvordan barnehager og skoler kan organiseres bedre. I rapporten slår de fast at dagens spesialpedagogiske system har store utfordringer. De konkluderer blant annet med at det eksisterer et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (Nordahl m.fl. 2018)

Dette sammendraget av tidligere forskning gir innblikk i hvordan forskningsfeltet ser ut, og funn fra enkelte forskningsrapporter kan relateres til problemstillingen i denne oppgaven. Tidligere forskning anses som relevant for å utdype og skape sammenheng i fremstilling av min teoretiske referanseramme og funn.

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Jeg vil her redegjøre for oppgavens oppbygging. Oppgaven er strukturert med følgende fem hovedkapitler: Innledning, teori, metode, analyse og drøfting og avslutning. I kapittel 1 har

jeg gjort rede for valg av forskningstema, formålet med studien og presentert problemstillingen for oppgaven. I kapittel 2 introduseres det begrepsmessige og teoretiske rammeverket som er relevant for å belyse problemstillingen, samt forskningsresultater som er aktuelle for mitt forskningsarbeid i denne oppgaven. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for de valg jeg har foretatt gjennom forskningsprosessen og den metodiske tilnærmingen til forskningsprosjektet. I kapittel 4 presenteres mine funn, som videre drøftes opp mot teori og tidligere forskning. Avslutningsvis vil kapittel 5 bestå av en sammenfattet drøfting, hvor hovedfunnene oppsummeres og konklusjon på problemstillingen framstilles. Kapitlet avrundes med betraktninger omkring studiens relevans for videre forskning og studiens begrensninger.

## **2.0 TEORI**

I dette kapitlet vil jeg presentere teori og tidligere forskning som setter problemstillingen inn i en teoretisk referanseramme. Teorigrunnlaget tar utgangspunkt i oppgavens fokus, som er organisering av spesialundervisning. Den teoretiske referanserammen danner grunnlaget for analysen av datamaterialet og drøfting av funnene i studien.

### **2.1 Historisk tilbakeblikk**

Dalen og Ogden (2008) beskriver spesialpedagogikk som et dynamisk fagområde med et praksisfelt i sterk vekst. Spesialundervisning, segregering, integrering, inkludering og tilpasset opplæring er begreper som har eksistert i spesialpedagogisk sammenheng over lengre tid. Innholdet i begrepene har endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Jeg vil her rette et tilbakeblikk på noen sentrale utviklingslinjer i spesialpedagogikken, hvor de første lovbestemmelser om spesialpedagogiske tiltak blir presentert, før jeg trekker hovedlinjene fram til dagens situasjon. Den historiske utviklingen viser forståelsesrammen for spesialpedagogisk virksomhet i dag, og kan forklare dagens ideologi og realitet når det kommer til organisering av spesialundervisning (Dalen og Ogden, 2008) (s. 384).

Den første loven om en skole for alle ble vedtatt allerede i 1739, og på slutten av 1880-tallet kom tanken om enhetsskolen (Thuen, 2008, s.130). En skole for alle, var likevel bare ment for «normaleleven», og betydningen av «alle» ble dermed reduserende og ekskluderende (Harkestad Olsen, 2013, s. 31). Slik bidro enhetsskolen til utvikling av en segregerende spesialpedagogisk tradisjon (Nevøy og Ohna, 2014, s.13). //(Thuen, 2008, s.130).

Spesialscoleloven av 1951 skulle sørge for at elever med spesielle behov fikk et opplæringsstilbud. Forpliktelsene overfor disse elevene ble ikke tatt på alvor, og tiltakene var spredt og tilfeldige. (Dalen, 2013; Dalen og Ogden, 2008) Fremdeles eksisterte det elever som ble beskrevet som ikke-opplæringsdyktige, og som dermed ikke fikk et opplæringsstilbud. Disse lovene hadde dermed sine begrensninger. I lov om folkeskolen av 1955 ble hjelpeundervisning og hjelpeklasser etablert for de elevene som ikke kunne følge den ordinære undervisningen. Tilbudene ble gitt adskilt fra den ordinære klassen (Dalen, 2013). Mitt fokus retter seg mot organiseringsformer i den ordinære skolen, og eksterne tiltak vil derfor ikke bli omtalt videre.

Motsatsen til den segregerende ideologien som hadde preget spesialundervisningen, førte til at integreringsbegrepet ble lansert på slutten av 1960-tallet. I spesialpedagogisk sammenheng handlet det om organisatorisk integrering, hvor funksjonshemmede elever ble tilbudt en opplæring i tilknytning til et vanlig undervisningstilbud (Dalen, 2013). 1970-tallet ble dermed preget av integrering og desentralisering, og alle elever skulle nå få gå på sin lokale skole. Det så likevel ikke ut til å prege hvordan tilbudet skulle organiseres og tilrettelegges, og om den enkelte elev fikk dekket sine pedagogiske og sosiale behov (Dalen og Ogden, 2008). Blomkomiteen la derfor premisser for nye mål og virkemidler i spesialundervisningen, hvor tilpasset opplæring ble et viktig prinsipp (Dalen, 2013).

I løpet av 1980-tallet var integrering et etablert mål i skolen/spesialundervisningen (Dalen og Ogden, 2008). Debatten om tilrettelegging av opplæring for funksjonshemmede og andre grupper som ikke passet inn i det «normale» fellesskapet på skolen, førte til reaksjoner på innholdet i integreringsbegrepet. Den smale forståelsen og praktiseringen av integreringen åpnet dermed for inkluderingsbegrepet (Dalen, 2013; Haug, 2014). Fra midten av 1990-tallet vokste inkluderingsideologien fram, og ble senere et politisk styringsbegrep i skolen (Nevøy og Ohna, 2014, s.14). Siden den gang har det vært en overordnet skolepolitisk målsetting (Jensen, 2006). Arnesen (2012) skriver at inkludering er et mangetydig og komplekst fenomen, som anvendes svært vidt. Mange har prøvd å definere inkluderingsbegrepet, men det finnes i dag ingen fellesforståelse eller universelt akseptert definisjon av begrepet (Haug, 2014). Mangelen på denne fellesforståelsen kan forklare hvorfor inkludering praktiseres forskjellig fra skole til skole.

Det kan likevel pekes på noen tendenser som kjennetegner en inkluderende opplæring. I forbindelse med verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca ble inkluderingsbegrepet introdusert i utdanningsammenheng (Arnesen, 2012).

Salamancaerklæringen ble underskrevet av 92 land, deriblant Norge, og vi ble dermed forpliktet til å følge erklæringens intensjoner om en inkluderende skole (Vislie, 2003; Harkestad Olsen, 2013). Ifølge Säljö (2001) bygger inkludering i skolen på det sosiokulturelle perspektivet på læring, hvor deltakelse i fellesskapet legger grunnlag for læring og utvikling. (ibid.).

Dalen og Ogden (2008) beskriver det idealtypiske bildet av en inkluderende skole. En slik skole har et skolemiljø hvor alle finner seg til rette og strekker seg faglig, samt et miljø som rommer og mestrer mangfoldet blant elevene (ibid.). Målsettingen om den inkluderende skolen krever mye av utdanningssystemet, den enkelte skole, lærere, elever og foresatte, og realisering av idealet krever både tilstrekkelige ressurser, kompetanse, endringsvilje og et forsvarlig pedagogisk tilbud til elevene (Dalen og Ogden, 2008). Ifølge (Dalen og Ogden, 2008) forutsetter en inkluderende skole en praksis som kan møte elevenes varierende og vekslende behov, samt at elevene blir akseptert, inkludert og verdsatt i læringsfellesskapet.

Haug (2014) skriver at selv om skolen har en klar målsetting om å være inkluderende, ligger den største utfordringen i at det er enklere å ha intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre den i praksis. Den norske studien til Nes, Strømstad og Skogen (2004, referert i Haug, 2014) om holdningene til inkludering, illustrerer dette på en god måte. Studien viste at det var en stor tilslutning om inkludering på et overordnet politisk og ideologisk nivå, men jo nærmere informantene kom praksisfeltet, dess mer varierte tilslutningen til og forståelsen av inkludering (Ibid.). Wilson (2012) peker på at skolens kultur er av betydning for om skolen lykkes med en inkluderende praksis. En inkluderende praksis forutsetter at skolens personale utvikler en inkluderende kultur og kjenner til det som utgjør en inkluderende praksis (Egelund og Tetler, 2009). Inkludering er derfor et resultat av skolen som fellesskap, og ikke bare den enkelte lærers anliggende (Wilson 2012).

## **2.2 Læringsmiljø**

I Opplæringslova § 9 A-2 heter det at: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Utdanningsdirektoratet definerer begrepet læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et trygt og godt skole- og læringsmiljø er dermed en rettighet som alle barn har, og en forutsetning for god læring (Bergkastet, Duesund og Westvig).

Bergkastet, Duesund og Westvig beskriver et godt læringsmiljø som et miljø hvor alle elever er trygge og føler seg inkludert i fellesskapet. I et godt læringsmiljø kan hver enkelt elev utvikle seg til å bli den beste utgaven av seg selv, innenfor de sosiale rammene skolen tilbyr, både faglig og sosialt (ibid.). Vi ser av denne beskrivelsen at kontekstuelle forhold har betydning. Skoleledelsen har betydelig ansvar for å lede skolen som organisasjon mot en kultur der positivt samspill og relasjon mellom aktørene er sentralt/vesentlig/betydningsfullt. En slik kultur forutsetter et samarbeid med formål om profesjonell utvikling med fokus på elevenes læringsmiljø.

Bergkastet, Duesund og Westvig (2015) refererer til Hattie (2009) som hevder at skoler som generelt har gode læringsmiljø ofte preges av gode samarbeidsrelasjoner på flere plan. Dette innebærer et godt samarbeid i ledelsen, mellom leder og lærerkollegiet, mellom lærer og elev og mellom skole og hjem. (ibid.). Gode samarbeidsrelasjoner mellom aktørene i skolen, kan slik anses som en viktig faktor for å utvikle gode læringsmiljø. Videre ser det ut til at læreres ledelse av klasser er av betydning for læringsmiljøet. Det forutsetter imidlertid et fokus på faglig og sosial læring for alle. Forskning om hva som mest sannsynlig gir et godt læringsresultat for elevene, har resultert i at begrepet læringsmiljø har vokst fram. Både elevenes sosial utvikling og gode faglige resultater avhenger av et godt læringsmiljø. Elevenes prestasjoner er dermed et resultat av både det faglige og sosiale miljøet (Bergkastet, Duesund og Westvig, 2015).

Mens en tidligere hadde et individperspektiv på elever med spesialpedagogiske behov, har man i dag i større grad rettet blikket mot miljøfaktorer som kan ha innvirkning på læring både hos denne gruppen og medelevene (Ogden og Rygvold, 2017). Dette kan ifølge Ogden og Rygvold (2017) også omtales som systemperspektivet på spesialundervisning og tilpasset opplæring. Undervisningen, gruppering av elever, undervisningsrommet og samarbeidet mellom elever og mellom lærere og andre som skal hjelpe elevene med læringen, er modifiserbare miljøfaktorer som kan endres og tilpasses for å fremme elevenes læring (Ogden og Rygvold, 2017). Systemperspektivet ses derfor på som et viktig supplement til individperspektivet (ibid.).

## **2.3 Læringsteorier**

### **2.3.1 Systemperspektivet/Spesialpedagogiske perspektiver/inkluderende opplæring**

Den patologiske eller kategori-orienterte forståelsen av hvorfor elever har utfordringer i skolen, har lenge vært en spesialpedagogisk tradisjon. Forståelsen har gått ut på å beskrive

individets mangler eller patologier som en årsak til hvorfor eleven strever (Haug, 2014). Når man har funnet «vansken» til barnet, har det vært en tradisjon på å etablere spesialiserte tilbud til denne «vanskegruppen». En inkluderende skole skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av deres bakgrunn, diagnoser eller kategoriseringer (ibid.). Ifølge Haug (2014) fordrer det at forståelsesgrunnlaget i spesialpedagogikken forandres, slik at den patologiske/kategoriske forståelsen erstattes av en relasjonell forståelse. Den relasjonelle forståelsen ser på elevens manglende læring som en årsak av samspillet mellom elev og undervisning. Innenfor dette perspektivet blir tilpasset opplæring etter elevens forutsetninger nødvendig. Det innebærer at skolens virksomhet tilpasses alle elevene og deres behov, og ikke omvendt. Haug (2014) skriver at idealet da er en inkluderende undervisning hvor alle skal få tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet.

### **2.3.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring**

Sosiokulturell teori er valgt som ramme for min studie, og jeg vil her omtale noen grunnleggende kjennetegn i sosiokulturelle læringsperspektiver. Læring er en naturlig prosess som følger mennesket hele livet, og Säljö (2001, s. 13) skriver at læring handler om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i framtiden. Skolen er en arena hvor det tilrettelegges for at læring skal skje, og med utgangspunkt i gjeldene læreplan i skolen, Kunnskapsløftet, som har et syn på kunnskap som noe kulturelt distribuert, er dette i tråd med et sosiokulturelt læringsyn. (Nilsen, 2012) (Utdanningsdirektoratet, ?)

Det sosiokulturelle perspektivet på læring bygger i stor grad på Vygotskys teorier (Wittek, 2012). Han var opptatt av at læring og kunnskapsutvikling skjer både i og mellom mennesker. Han la vekt på at læring og utvikling har sitt utspring i det mellommenneskelige og sosiale, som deretter kan internaliseres som kunnskap hos den enkelte. Når vi er opptatt av å forstå hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, kan vi derfor ikke forstå de kollektive og de individuelle læringsprosessene uavhengig av hverandre. Vi må heller studere hvordan individuell og sosial læring komplimenter og påvirker hverandre (Wittek, 2012). Kunnskap og læring må forstås som en sammenvevd prosess mellom det som er i mennesker, mellom mennesker og i de kulturelle redskapene. Når vi forstår læring på denne måten, blir menneskelig aktivitet, kommunikasjon og samhandling vesentlige faktorer for å forstå læring (Wittek, 2012).

Imsen (2014) beskriver læring og kunnskap som en livslang prosess som hele tiden er i bevegelse. Hun trekker frem hvordan læring kan forstås i relasjonen mellom individet og det

sosiale og kulturelle feltet. I lys av dette kan ikke læring forstås kun fra et individualistisk perspektiv, da det sosiale fellesskapet, kulturen og språket danner grunnmuren i barnets læring og utvikling (Ibid.). Denne tanken om læring er i samsvar med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Wittek (2012) legger også vekt på at læring og tenking henger nøye sammen med et samspill med andre personer i læringssituasjonen. Når vi deltar i samspill med andre i et kulturelt fellesskap, lærer vi å ta i bruk og videreutvikle redskaper som er utviklet opp gjennom historien.

I klasserommet skal læreren fungere som et støttende stillas (Wood, Bruner, og Ross (1976), ved å støtte og hjelpe eleven til å lære mer. Gjennom å ta hensyn til utviklingspotensialet til eleven kan læreren hjelpe eleven til å nå et høyere nivå i sin utvikling. Dette kan sees i sammenheng med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, som beskriver forskjellen mellom det eleven kan oppnå alene, og det han eller hun kan klare med hjelp av en voksen (Bråten, 1996; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Lærerens pedagogiske fokus bør derfor være å finne elevens nivå og bygge bro mellom elevens to utviklingsnivåer. Slik kan læreren gi god og tilpasset opplæring til den enkelte elevs evner og forutsetninger, og legger til rette for at eleven skal kunne nå et høyere nivå i sin utvikling.

Elevens potensiale bør være utgangspunktet for undervisningen, samtidig som elevens utvikling bør være i fokus. Dersom eleven får undervisningen tilpasset det nivået som allerede er nådd, vil ikke eleven få en optimal utvikling. Det er viktig å strekke seg dersom læringsutbyttet skal mobiliseres maksimalt (Nilsen, 2012; Dysthe, 2001). Å samhandle med elever som kan noe mer eller noe annet, og delta i sosiale sammenhenger der læring skjer, blir derfor sentralt i det å lære (Säljö 2012; Dysthe, 2001). Dette er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring. Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst, derfor blir samarbeid og interaksjon helt grunnleggende for at læring skal skje, samtidig som det kan være positive elementer i et læringsmiljø. (Säljö, 2012). Sosiokulturelle læringsteorier vil støtte prinsippet om tidlig intervensjon og lærerens muligheter til å påvirke læringshastigheten.» (Hausstätter, 2012). Det sosiokulturelle perspektivet omfatter at kunnskapsproduksjon og læring skjer i en sosial og relasjonell sammenheng (Arnesen, 2012). Vi formes av kulturen, men vi er også subjekter og aktører som virker inn på den, og læring må slik forstås som en sammenheng mellom individ og kultur, menneske og omverden (ibid.).

## 2.4 Inkluderende spesialundervisning

Haug (2014) referer til UNESCO, EU og Europarådet, som peker på at den beste måten å løse utfordringene i opplæringen på er en inkluderende opplæring. Ifølge Wilson (2012) er fellesskapet det elevene verdsetter høyest. Fellesskapet kan betraktes som interaksjonen i undervisningen, og legger grunnlaget for at elevene lærer av hverandre. En inkluderende spesialundervisning med fokus på læring og deltakelse i fellesskapet, vil derfor øke sannsynligheten for læringsutbytte (ibid.).

Takala (2012) presenterer en inkluderende strategi som benyttes for spesialundervisningen i Finland. I globale tester er det gjerne Finland vi sammenligner oss med (f.eks. PISA), og det kan være aktuelt å også rette blikket på hvordan de organiserer spesialundervisningen. Tidlig intervensjon og inkluderingspolitikk dominerer undervisningsstøtten som gis, og den vanligste formen for støtte er *deltids* spesialundervisning. Støtten gis umiddelbart når behovet oppdages og så lenge eleven trenger den. Fordelen er at elevene får hjelp med én gang på sin egen skole, og at en spesialpedagog er tilgjengelig ved behov. (Takala, 2012). Når man merker at et barn har behov for mer tilrettelagt undervisning, kreves det ikke noe byråkrati, noe som muliggjør tidlig intervensjon. Elever som ikke lærer så raskt som de andre, kan tilbys deltids spesialundervisning raskt og eleven kan begynne å lukke gapet til de andre. Klasse- eller faglærer samarbeider om å tilrettelegge undervisningen til elevens individuelle behov, og ingen tid går til spille. Ressurstildelingen til spesialundervisning er også annerledes i Finland, og fordeles på grunnlag av behovene på skolen. Der benyttes nesten halvparten av ressursene til spesialundervisning mot første til tredje klasse, noe som muliggjør tidlig intervensjon (Hausstätter, 2012).

### 2.4.1 Ordinær undervisning

Ifølge Lindbäck og Strandkleiv (2010) kan det være vanskelig å skille mellom det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisning. Fra politisk hold har det vært en målsetting å redusere omfanget og behovet for spesialundervisning, ved å heve kvaliteten på den ordinære opplæringen (Meld. St. 18 (2010-2011), 2010, s. 9-10). Mange av elevene som mottar spesialundervisning får denne undervisningen bare noen timer per uke. Det innebærer at de vil tilbringe mesteparten av tida i vanlig klasse, uten noe ekstra hjelp i form av spesialundervisning. Elevenes totale utbytte vil derfor avhenge sterkt av det som skjer i den ordinære undervisningen. (Buli-Holmberg 2015b, Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen 2010, Nilsen 2015b) (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 149). Om skolen ser sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, kan det bidra til at alle som arbeider



med eleven ser behovet for koordinert innsats for å følge opp eleven, og videre tar et felles ansvar (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2010) (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 149). Jensen (2006) referer til Skaalvik (1999) og Solli (2005) som peker på at det er sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og behovet for spesialundervisning. Det kan forklares av at god kvalitet på ordinær undervisning, gjør at flere elever får et bedre læringsutbytte, og fører dermed til at færre trenger spesialundervisning (Jensen, 2006, s. 74). Hvor mange og hvem som blir definert som «elever med spesielle behov», avhenger av hvor langt skolene strekker seg for å inkludere og støtte elever som har behov for spesiell tilrettelegging i den ordinære opplæringen (Dalen og Ogden, 2017). Det handler også om hvor grensen for det normale trekkes, og hvem som da blir definert som avvikende (Dalen og Ogden, 2008). Sammenhengen mellom kvaliteten på den ordinære opplæringen og behovet for spesialundervisning støttes av flere forskere (Groven, 2013; Nordahl, 2012; Haug, 2011). Ifølge Kostøl (2013) kan tid avsatt til samarbeid i lærerkollegiet skape en god sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Spesialundervisningen skal gi elever den hjelpen de har behov for, og elevenes spesialpedagogiske behov må derfor ikke usynliggjøres, samtidig skal skolen arbeide for å utvikle den ordinære undervisningen og læringsmiljøet (Dalen og Ogden, 2008) (s. 384). Både i Opplæringslova § 5-4 og i *Veilederen spesialundervisning* vektlegges det at handlingsrommet innenfor rammen av ordinær opplæring skal benyttes før rektor melder eleven til PP-tjenesten. Det innebærer tiltak som fremmer læring og forebygger vansker, deriblant kartlegging, vurdering og utprøving av nye tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2014)

#### **2.4.2 Spesialundervisning**

I denne studien vil begrepet spesialundervisning omfatte undervisning gitt til elever som har behov for ekstra tilrettelegging utover den ordinære opplæringen. Som lærer har man ansvar for et mangfold av elever med ulike forutsetninger og behov, og jeg har derfor valgt å ikke definere en bestemt gruppe elever, men fokusere på hele mangfoldet innenfor spesialundervisningen. Spesialundervisning har hatt ulik betegnelse opp gjennom årene og har vært organisert på ulike måter (Dalen, 2013). Spesialundervisningen skal være likeverdig med den opplæringen de andre elevene får. Forventningene til spesialundervisning som opplæringsform er at den skal være mer effektiv og tilpasset enn andre opplæringsformer (Wilson, 2012). Forskning på spesialundervisning i norsk grunnskole viser en klar avstand fra disse forventningene og nasjonale målsettinger, ved at man ikke oppnår de ønskede effektene (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl, 2007).

### 2.4.3 Hvem får spesialundervisning?

Retten til spesialundervisning er nedfelt i Opplæringslova § 5-1. Der heter det at: «*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*» (Opplæringslova, 1998). Hvis en elev ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, må skolen forsøke å redusere elevens utfordringer ved å forbedre undervisningen og tilpasse opplæringen bedre innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet. Ved forebygging og bedre tilpasset opplæring, kan man på den måten unngå spesialundervisning. Likevel kan det være elever som har så lite utbytte, at det skaper bekymring. Elevens utbytte vurderes ut fra elevens faglige, sosiale og personlige utbytte av opplæringen, hvor lærerens faglige skjønn og objektive vurderinger i form av kartlegginger og testresultater ligger til grunn (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Utdanningsdirektoratets statistikknotat (2018) viser hvor mange og hvem som får spesialundervisning. Datakildene er hentet fra Skolens Informasjonssystem (GSI), og dette faktagrunnlaget er et viktig utgangspunkt som gjør det enklere å se mønstre på tvers, i den pågående debatten om spesialundervisning. Statistikken sier imidlertid ikke noe om kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet (ibid.). Ifølge Utdanningsdirektoratets statistikk (2018) er det store forskjeller på omfanget av spesialundervisning på tvers av skoler, fylker og kommuner. Østfold nevnes som et eksempel, som varierer andelen mellom 3 og 11 prosent, noe som viser at det er store variasjoner mellom kommuner i samme fylke. Fylkene Finnmark, Troms og Nordland er de fylkene som har høyest andel elever med spesialundervisning, og hele 4 prosentpoeng skiller Finnmark og Akershus, som er et av de fylkene som har lavest andel (ibid.). I noen kommuner er andelen som mottar spesialpedagogisk hjelp under 2 prosent, mens i andre kommuner er andelen nesten 20 prosent. Slike store forskjeller indikerer at spesialundervisning blir brukt og tolket forskjellig (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Utdanningsdirektoratet (2018) skriver at det trolig er sammensatte årsaker til at omfanget av spesialundervisning varierer. De peker på at skoleeiere kan tolke opplæringsloven ulikt, eller ha ulik tilnærming til tilpasset opplæring og spesialundervisning. En skoleeier kan for eksempel mene at en elevs utfordringer kan løses innenfor tilpasset opplæring, mens en annen skoleeier krever enkeltvedtak om spesialundervisning for å løse den samme oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ulik forståelse og praktisering av tilpasset opplæring og spesialundervisning, kan dermed føre til forskjeller mellom skoler, kommuner og fylker (ibid.). Det gir vid tolkningsfrihet, og det blir skolens oppgave å gi tilpasset opplæring (og

spesialundervisning) et praktisk innhold. Skolen skal sørge for at elever med rett til spesialundervisning kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen og et forsvarlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2015). I Opplæringslova om *ansvarssomfang* i § 13-10 første ledd, heter det at kommunen/fylkeskommunen og skoleeier har ansvaret for at Opplæringslova og forskriftene til loven blir oppfylt. Under dette presiseres det at de ressursene som er nødvendige for å oppfylle kravene skal stilles til disposisjon. Skolen kan med andre ord ikke bruke ressurser eller økonomi som begrunnelse for å begrense spesialundervisningen eller avvise elevens rett til spesialundervisning.

Kommunen/fylkeskommunen og skoleeier skal også ha et system for vurdering av om disse kravene blir oppfylte, og følge opp resultatene fra disse vurderingene (Opplæringslova, 1998).

## **2.5 Spesialundervisning og tilpasset opplæring**

Terje Overland skriver at inkludering bygger på prinsippet om likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likeverdighet er knyttet til forutsetningen eleven har for å lære (Wilson, 2012). Dette innebærer at skolen utvikler et fellesskap mellom elever med ulike forutsetninger. Uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn, evner eller forutsetninger skal alle elever få den opplæringen de har behov for. Hausstätter (2012) betrakter tilpasset opplæring som et pedagogisk prinsipp og et didaktisk redskap, som tar utgangspunkt i at elever lærer på forskjellige måter. Likeverdig opplæring forutsetter da forskjellsbehandling, og ikke lik behandling (Utdanningsdirektoratet, 2015). Prinsippet bygger på en forståelse om at elevene skal nå de samme målene som er presentert i skolens læreplan, men med ulike læringsveier (Raaen, 2008 referert i Hausstätter, 2012). Det er med andre ord veien til målet som skal tilpasses, og det er mange mulige veier dit. Tilpasset opplæring blir dermed en forutsetning for å ivareta prinsippet om likeverd og inkludering (Hausstätter, 2012). Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp og innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016).

Haug og Bachmann (2006) beskriver to ulike syn på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring følger av målsettingen om å skape en inkluderende skole, og skal gi alle elever muligheten til å delta og lære i undervisningen. Den smale forståelsen legger vekt på en individualisert undervisning og elevens utfordringer forstås gjerne i lys av egenskaper hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den smale forståelsen bygger på det individuelle opplæringsprinsippet og tar utgangspunkt i elevens sterke og svake sider, og konkrete undervisnings- og arbeidsformer. Dette blir ofte uttrykt i tilpassede arbeidsplaner, som man forsøker å tilpasse elevens evner og forutsetninger. Dette synet bygger på en forståelse av at

hvis elevene opplever å lykkes med undervisningsoppgavene, vil deres indre motivasjon øke. Denne forståelsen imøtegår i svært liten grad de sosiale målene som opplæringen skal legge til rette for, og står i strid med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Alternativet som Haug og Bachmann (2006) presenterer, er den vide forståelsen på tilpasset opplæring, som representerer en mer kollektivt basert undervisning. Denne forståelsen bygger på at undervisning og opplæring er prosesser som foregår i et sosialt rom, som driver fram læringspotensialet til hver enkelt elev. Det blir dermed det sosiale fellesskapet og mangfoldet som dominerer opplæringssituasjonen i klasserommet, og undervisningen preges av kollektive tilnærminger, samarbeidskultur, inkludering og sosial deltakelse. (Haug og Bachmann, 2006). For å tilpasse undervisningen innenfor fellesskapet, må læreren ha kjennskap til hvilke faktorer som påvirker elevenes læringsatferd og læring, og hvilke forhold som kan påvirke undervisningssituasjonen i positiv eller negativ retning. Det forutsetter at læreren reflekterer over forhold som relasjoner, læringsmiljø, klasseledelse, elevforutsetninger, regler og konsekvenser og samarbeid mellom skole og hjem (Utdanningsdirektoratet, 2015).

En videreføring av en smal og en bred tilnærming til tilpasset opplæring beskriver Terje Overland som individperspektivet og systemperspektivet. Forskjellen mellom individ- og systemperspektivet går ut på hvor tyngdepunktet i undervisningen ligger, og forståelsen av hva tilpasset opplæring er. De to tilnærmingene til tilpasset opplæring utelukker dermed ikke hverandre. Terje Overland anser systemperspektivet som det mest hensiktsmessige. En av årsakene til dette er at systemperspektivet omfatter individperspektivet i stor grad. I tillegg er det forskningsmessig godt dokumentert at systemperspektivet gir det beste læringsutbyttet for elevene (Hattie 2009, Hattie og Yates 2014, referert i Utdanningsdirektoratet, 2015).

Barneombudets rapport (2017) viser eksempler på at det stilles for lave forventninger til elever med særskilte behov. Imsen (2014) skriver at skolen må stille krav og forventninger til elevene, samtidig som elevene ikke må stilles overfor krav som ligger over deres yteevne. Elevene har plikt til å delta i organisert opplæring, og elevens forutsetninger må derfor danne utgangspunkt for skolens undervisning. Det er dypt uetisk å stille barn overfor krav de ikke kan make (ibid.). For elever som mottar spesialundervisning, vil følelsen av å prestere svakt forsterkes dersom undervisningen og arbeidsoppgavene ikke er tilpasset deres forutsetninger. Dette kan igjen virke truende på elevens selvoppfatning (Imsen, 2014). Skaalvik og Skaalvik definerer begrepet selvoppfatning på følgende måte: «*enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*» (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 75). Hvis forventningene til elevene derimot er for lave og undervisningen tilpasses deretter, vil

ikke eleven kunne nå et høyere nivå i sin utvikling. Da vil læringen stagnere og eleven forblir på nivået som allerede er nådd. Dette strider imot Vygotskys tanke om å finne den nærmeste utviklingssonen (Ibid.). Dette kan igjen få innvirkninger på elevens indre motivasjon og innsats. Å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger stiller dermed krav til lærerens evne til å oppdage elevens behov, og finne lærestoff og arbeidsmåter som passer (Imsen, 2014).

## **2.6 Organisering av spesialundervisning**

Utdanningsdirektoratets statistikk (2018) viser at skolestørrelser påvirker organiseringen av spesialundervisningen. På små skoler får flere elever spesialundervisningen alene, mens på større skoler får flere elever spesialundervisningen utenfor den ordinære klassen, ofte i form av gruppeundervisning. Det kan blant annet forklares av at skolenes tilgjengelige ressurser påvirker hvordan spesialundervisningen organiseres. I tillegg kan det være enklere å organisere elever i grupper når det er flere elever med spesialundervisning på samme skole (Utdanningsdirektoratet, 2018).

### **2.6.1 Føringer for organisering av spesialundervisning**

Opplæringslova § 8-2 om *organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*, legger vekt på at organiseringen av elever til vanlig ikke skal forekomme etter faglig nivå, etnisk tilhørighet eller kjønn, men at elever kan deles i andre grupper i deler av opplæringen, etter behov.

Samtidig vektlegges elevens behov for sosial tilhørighet i klassen og fellesskapet: «*I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør*» (Opplæringslova, 1998). Samtidig konstateres det et unntak i Opplæringslova § 5-5: «*Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar*». Det må da gjøres en skjønnsmessig vurdering av om avvik fra § 8-2 vil sørge for at eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, samtidig som behovet for sosial tilhørighet er dekket.

### **2.6.2 Tolærersystem**

Den første organiseringsformen innebærer at eleven får spesialundervisning innenfor rammen av ordinær undervisning. Da får eleven lære sammen med de andre elevene, men med nødvendig tilpasning (Jensen, 2006, s. 73). Utdanningsdirektoratet (2018) skriver at: «*Hovedregelen for spesialundervisning er at eleven skal ha opplæring i klassen/basisgruppen hvis det er mulig*». Ifølge Wilson (2012) kan organisering av spesialundervisning ha betydning for elevens læringsutbytte. Om undervisningen er organisert som enetimer eller i

grupper, (i form av mindre elevgrupper eller hele klassen), kommer forskjellen på disse organiseringsformene til uttrykk som et bedre læringsutbytte for de elevene som mottar spesialundervisningen i gruppe (Wilson, 2012).

Spesialundervisning i grupper øker sannsynligheten for økt læringsutbytte, fordi opplærings situasjonen har flere aktører og det vil skape mer informasjon enn om opplæringen kun består av en lærer og en elev. Elevene får dermed flere muligheter til å finne mening og forstå kommunikasjonen i undervisningen (Wilson, 2012, s. 151). Ofte får elever med rett til spesialundervisning tilført ekstra ressurser, noe som gjør det mulig at to eller flere lærere kan være i klassen samtidig (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 177). Ved at flere lærere er til stede i klasserommet, øker mulighetene for at alle kan få et tilpasset undervisningstilbud innenfor en felles sosial ramme (ibid.). Eleven som får spesialundervisning, vil ikke nødvendigvis ha behov for å ha spesialpedagogen ved sin side gjennom hele timen, og spesialpedagogen kan derfor være til hjelp for andre elever. Slik kan den spesialpedagogiske kompetansen utnyttes til alles fordel, og kan samtidig gi eleven som får spesialundervisning mulighet til å bli mer selvstendig. Imidlertid er det viktig at spesialpedagogen hjelper eleven med spesialpedagogiske behov når han har behov for det. Ved at eleven får den spesialpedagogiske støtten i klasserommet, går han heller ikke glipp av det klasselæreren underviser i (Takala, 2012).

Wilson (2012) referer til Grøgaard og Markussen (2005) som hevder at selv om noen elever trives alene sammen med lærer eller i mindre grupper, foretrekker de fleste å delta i undervisningen i et inkluderende fellesskap. Ifølge Wilson (2012) vil faglig spredning blant elevene ikke være til hinder for en inkluderende undervisning, men hvorvidt den oppleves som inkluderende for elevene, har sammenheng med hvordan læreren tilpasser opplæringen med hensyn til faglig og sosial læring (Wilson, 2012).

### **2.6.3 Gruppeundervisning**

En annen måte å organisere spesialundervisningen på er at flere elever får spesialundervisningen i mindre grupper utenfor den klassen hvor de organisatorisk har tilhørighet. (Jensen, 2006) Ifølge Jensen (2006) ser denne organiseringsformen ut til å være utbredt i skolen. Andelen elever som hovedsakelig får spesialundervisning utenfor den ordinære klassen har gått ned fra 72 prosent i 2013-2014 til 60 prosent i 2017-2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018). I gruppeundervisning kan elever få mye trening, og det kan være enklere å stille spørsmål enn når man er i en stor klasse (Takala, 2012). Når elever får

undervisning i grupper, vil de oppleve at de ikke er de eneste som strever med læringen og det kan være hensiktsmessig for elever å samarbeide med andre som er på omtrent samme faglige nivå (Takala, 2012; Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016).

Gruppeundervisning kan ta utgangspunkt i individbaserte eller gruppebaserte opplegg. Ifølge (Arfwedson og Arfwedson (1983, referert i Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016) er læring gjennom samarbeid er en viktig del av gruppebasert undervisning. Gjennom gruppebaserte opplegg arbeider elevene vanligvis med det samme lærestoffet. Det innebærer at gruppesammensetningen av elever blir en viktig del av forberedelsene til gruppearbeidet, slik at elevene kan påvirke hverandres læring positivt. Organisering av gruppeundervisning kan dermed sies å ha betydning for kvaliteten på undervisningen. Noen elever har ikke så god påvirkning på hverandre, og fordeling av elever som skal samarbeide blir dermed av stor betydning. Variasjon i måten gruppene settes sammen på, kan være en fordel fordi elevene lærer å samarbeide med forskjellige elever (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). Ifølge Jensen (2006) hender det likevel at elever med ulike behov settes sammen i grupper på grunn av skolens prioritering av ressurser. Ene- og gruppeundervisning kan i tillegg føre til at elever med spesialundervisningen får redusert deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet.

#### **2.6.4 Eneundervisning**

Den tredje organiseringsformen innebærer at eleven får hele eller deler av spesialundervisningstilbudet alene utenfor klassen eleven tilhører (Jensen, 2006). Ved å organisere spesialundervisning som eneundervisning, kan eleven trene på spesifikke områder og få et individuelt tilpasset opplæringsopplegg, med støtte fra en lærer (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). I Norge har det vært en tradisjon på at elever som er innvilget rett til spesialundervisning tildeles eneundervisning. Individuell undervisning kan være svært effektivt, men det er en dyr organiseringsform (Takala, 2012). Ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) gjør endrede organiseringsformer at spesialundervisning organiseres sjeldnere som eneundervisning i dag. Eneundervisning er særlig aktuelt når denne organiseringsformen ivaretar elevens behov bedre enn andre løsninger, eller når elevens utfordringer er svært omfattende (ibid).

For noen elever vil det å få være utenfor klassen i opplærings situasjonen være av betydning. For elever som strever med å konsentrere seg, vil det være hensiktsmessig å få undervisningen utenfor klassen slik at de kan få ro til å konsentrere seg om vanskelige oppgaver. Det kan også være praktisk med eneundervisning, hvis eleven skal trene på muntlige aktiviteter som kan

være forstyrrende for de andre, eller hvis eleven arbeider med et opplegg som skiller seg ut fra det klassen holder på med (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). Når spesialundervisningen organiseres i mindre grupper eller med én elev er det færre deltakere i undervisningen, og dermed mindre informasjon tilgjengelig enn i et klassefelleskap. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver at for elever som trenger en slik organiseringsform, vil eneundervisning gi gode betingelser for læring. Omfanget av eneundervisning handler i noen grad om hvor godt den ordinære opplæringen tilpasses elevene. Opplæringen er sjelden tilpasset den enkelte, hvis alle elevene arbeider med samme oppgave, og da kan de elevene som ikke har forutsetninger for å mestre oppgaven, falle av lasset. Hvis det ikke legges opp til individuelle arbeidsoppgaver som er differensiert og tilpasset den enkelte elevens læreforutsetninger i klassen, øker behovet for å organisere spesialundervisningen som eneundervisning (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 178). Selv om læreren kan rette all sin oppmerksomhet mot én elev, ser det ikke ut til at denne organiseringsformen gir tilsvarende effekt av opplæringen (Wilson, 2012). Wilson grunngir dette synspunktet med at elevene ser ut til å betrakte denne opplæringen som en tilførsel av kunnskap som de ikke ønsker å benytte seg av. Det fordrer at læreren må forholde seg refleksivt til egen praksis og ta elevenes tilbakemeldinger om undervisningen i betraktning (Wilson, 2012).

### **2.6.7 Perspektiver på de ulike organiseringsformene**

Kvaliteten og effekten av spesialundervisningen har de siste årene vært et omdiskutert område. Ifølge Bachmann og Haug (2006, referert i Jensen 2006) er det relativt få forskningsmessige beskrivelser av hva som kjennetegner godt spesialpedagogisk arbeid. Bachmann og Haug peker likevel på noen spesialpedagogiske forhold som det kan forventes effekt av (Jensen, 2006). Organisering av spesialundervisningen henger i noen grad sammen med kvaliteten. Det kan se ut til at spesialundervisning som gis innenfor rammen av ordinær undervisning, har en bedre effekt enn når tilbudet gis segregert (ibid.). Det kan sees i sammenheng med at elevene blir en del av det faglige og sosiale fellesskapet. Samtidig ser det ut til at utbyttet til elever med spesielle behov, har sammenheng med det generelle nivået i klassen. Så i en klasse med høyt faglig nivå, kan utbyttet for elever som mottar spesialundervisning være større, enn for de som har et spesialpedagogisk tilbud i en klasse med lavt faglig nivå. Imidlertid forutsetter det et inkluderende fellesskap og at skolen ser på mangfoldet som en ressurs (Jensen, 2006).

Ifølge Jensen (2006) kan segregerte tilbud gjøre at behovet for differensiering i klassene reduseres, og kan bidra til å opprettholde en lite differensiert og tilpasset opplæring.



Segregerte spesialundervisningstilbud kan slik bidra til å hindre skolens utvikling mot en tilpasset pedagogisk virksomhet. Segregerte løsninger kan også være en måte å frigjøre skolemiljøet fra elever som byr på utfordringer (Jensen, 2006). Jensen referer til Markussen m.fl. (2003) som skriver at for enkelte elever kan segregerte tilbud fungere godt, både faglig og sosialt. Dette avhenger imidlertid av elevens forutsetninger, kvaliteten på tilbudet og lærerens forståelse for hvordan eleven skal nå ønskede læringsmål (Jensen, 2006).

Hvilke av de tre organiseringsformene som er best for den enkelte elev, må vurderes ut fra elevens forutsetninger og læringskonteksten eleven til enhver tid befinner seg i. De ulike måtene å organisere spesialundervisningen på kan dermed ikke vurderes på generelt grunnlag (Jensen, 2006). Selv om de tre organiseringsformene har forskjellige styrker og svakheter, må målet med organiseringen være tilpasset hver enkelt elevs individuelle faglige og sosiale læring og tilpasning til fellesskapet (Jensen, 2006).

## **2.7 I skyggen av spesialundervisningens hensikter**

### **2.7.1 Uten mål og mening? - Rapport fra Barneombudet**

Elevs rett til et forsvarlig og individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole framheves i både Barnekonvensjonen, Salamanca-erklæringen og FNs konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD). I Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening?* (2017) beskrives situasjonen til et utvalg elever med spesialundervisning i den norske grunnskolen.

Tittelen på Barneombudets rapport er nok ingen tilfeldighet. Barneombudet (2017) hevder at mange av disse elevene blir diskriminert. Rapporten avdekker store brudd på barns rett til undervisning, og viser at barn i norske skoler ikke får den spesialundervisningen de har krav på. De fastslår at mye av denne undervisningen er så dårlig at de er bekymret for hvordan barna vil klare seg. Rapporten viser tydelig at skolen ikke er god nok for barn med behov for spesialundervisning. Dette kommer til uttrykk gjennom at det stilles for lave forventninger til elevene, det psykososiale miljøet til barna er for dårlig, og det gis for dårlig undervisning. I rapporten heter det at elever som får spesialundervisning, får opplæring av ufaglærte eller lærere uten kompetanse i faget de underviser i. De skriver at halvparten av spesialundervisningen er uten kvalifiserte lærere, noe som medfører at barn med behov for spesialundervisning ikke får lærere med riktig kompetanse. Paradokset her er at de elevene som har størst behov for gode pedagoger, får de minst kvalifiserte lærerne. Rapporten viser videre at skoler plasserer elever med svært ulike behov i samme gruppe. Dette fører til at

lærere ikke klarer å tilrettelegge for alle, og at barna ikke får den spesialundervisningen de trenger.

Deres funn tyder på at mange av elevene som mottar spesialundervisning, ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Funnene viser at elevene verken blir hørt eller får medvirke i opplæringen, og at de har et dårligere psykososialt miljø enn andre elever. Den viser videre at mange av deltakerne i prosjektet har en skolehverdag som er preget av utrygghet. I rapporten forteller enkelte elever med spesialundervisning om mobbing og krenkelser fra medelever og voksne på skolen. Flere av dem har få eller ingen venner. Elever med atferd som utfordrer klassens læringsmiljø, opplever at hverdagen består av mer opphold på gangen eller et eget rom, enn av læring sammen med andre barn. I rapporten heter det også at det er store lokale forskjeller i kompetansen til Pedagogisk-psykologisk tjeneste, som skal hjelpe skolen med å legge opplæringen til rette for elever med særlige behov.

Barneombudet er bekymret for at spesialundervisningen til mange elever ikke er forsvarlig og likeverdig, og er bekymret for det de har sett av brudd på FNs barnekonvensjon og Opplæringsloven gjennom deres forskningsprosjekt. Forskningsfunnene viser et representativt bilde av spesialundervisningen, og at situasjonen er alvorlig. Anne Lindboe, «forfatter» av rapporten, mener at det trengs lovendringer, kompetanseløft og penger for å skape et bedre spesialpedagogisk opplæringstilbud. I tillegg til å beskrive elevers opplevelse av spesialundervisningen i grunnskolen, kommer Barneombudet med en rekke anbefalinger for å bedre situasjonen til alle barn med spesialundervisning. Barneombudet krever tydeligere retningslinjer for hva spesialundervisningen skal inneholde og en lovfestet rett som sikrer opplæring av lærere med godkjent utdanning. Elever med spesialundervisning skal ha like muligheter og et faglig godt innhold i opplæringen som andre elever i skolen.

Rapporten viser at elever med vidt forskjellige behov blir plassert i en og samme gruppe. Det ser ut til at gruppesammensetningen preges av tilfeldigheter, og at elevene blir plassert i «oppbevaringsgrupper». Målsettingen med spesialundervisningen og innholdet i undervisningen er uklart. Rapporten viser at organiseringen av spesialundervisningen preger elevenes læringsutbytte og psykososiale miljø i sterk grad. Slik mange organiserer spesialundervisningen i dag, kan det være med å skape utrygge elever som lærer lite. Utrygghet skapes ved at undervisningen er preget av lite stabilitet, det er ofte et skifte av hvem som underviser, og uhensiktsmessige organiseringsformer på undervisningen. Læringsutbyttet blir lavt når den som har ansvaret for undervisningen ikke har kompetanse i

faget som det undervises i, ikke har utdannelse som lærer eller spesialpedagog, og har lave forventninger til elevene.

### **2.7.2 Inkluderende fellesskap for barn og unge - rapport fra Kunnskapsdepartementet**

Kunnskapsdepartementet utnevnte i 2017 en ekspertgruppe som skulle se på forholdene til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i norsk skole. Denne gruppa ble ledet av Thomas Nordahl. Ekspertgruppens arbeid resulterte i rapporten «*Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*» som kom i 2018. Den slår fast at dagens spesialpedagogiske system har store utfordringer, noe som underbygger perspektivene i Barneombudets rapport. Det overordnede målet til ekspertgruppen var å se på hvordan tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging kan bli bedre, og bidra til at de får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole (Nordahl mfl. 2018).

Ekspertgruppens arbeid har vært rettet mot å se på hva som hjelper og hindrer inkludering, og hvordan barnehager og skoler kan organiseres bedre. Nordahl mfl. (2018) konkluderer blant annet med at det eksisterer et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. I rapporten heter det at mange barn og unge møter ansatte i barnehage og skole uten pedagogisk kompetanse. Rapporten viser at omtrent 50 prosent av de som mottar spesialundervisning, får det av assistenter eller ufaglærte. Mange møter voksne med lite formell spesialpedagogisk kompetanse, på tross av at vi vet at kompetanse hos lærere er helt avgjørende for barns læring og utvikling.

Den individbaserte rettighetsorienteringen medfører også at det tar lang tid fra et behov hos barn oppstår til at tiltak iverksettes. Det er et paradoks at mye tid og ressurser brukes på å ansatte med spesialpedagogisk kompetanse skriver sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak, mens barna ofte møter assistenter. I rapporten pekes det også på at det ventes for lenge før tiltakene iverksettes, noe som ikke er i samsvar med prinsippet om tidlig innsats.

Kunnskapshull og nederlag kan dermed bli så massive, at spesialundervisningen ikke bidrar til noe bedre læringsutbytte for elevene. Lave faglige og kognitive forventninger til barn som mottar spesialundervisning, fører heller ikke til et tilfredsstillende læringsutbytte (Nordahl mfl. 2018).

Hovedkonklusjonen til utvalget er at spesialundervisning har dårlig kvalitet og at det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. Ekspertgruppens har også sett på hvordan alle elever kan bli møtt med tilstrekkelige forventninger og læringstrykk, og hvordan staten og

kommunen kan gi høyere kvalitet på tilbudene. Både PP-tjenesten og Statped er tjenester som befinner seg langt fra praksisfeltet, som med fordel kan bruke mer ressurser til direkte veiledning og støtte til lærere og andre ansatte i barnehager og skoler. Utfordringer med nåværende regelverk har også blitt drøftet, og ekspertgruppen foreslår derfor omfattende system- og regelverksendringer. De foreslår et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole. Herunder følger at alle barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging, skal få nødvendig hjelp og støtte der de er, og at dette skal iverksettes tidlig. Hjelpen og støtten skal være tilpasset den enkelte og foregå innenfor inkluderende fellesskap. Det pekes også på at disse barna skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse (Nordahl mfl. 2018). Ekspertgruppen foreslår å opprette et pedagogisk støttesystem for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Systemet skal sikre at barna mottar ekstra tid og støtte til læring, og at det ikke kreves en sakkyndig vurdering for å få hjelp. Systemet skal bygge på en inkluderende tilnærming, med målrettede og spesifikke tiltak. (Nordahl mfl. 2018)

### **3.0 METODE**

Ifølge Kleven (2014a) starter all forskning med en undring og et spørsmål, og for å besvare eller belyse det spørsmålet, må vi bruke systematiske fremgangsmåter for å få kunnskap om temaet. Fremgangsmåten vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt, definerer Kleven (2014a) som forskningsmetode. «Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er ”veien til målet”.» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 140). For å finne veien til målet, må man vite hva målet med studien er og fastsette innhold og formål for forskningsprosjektet. Målet med studien og min problemstilling var derfor avgjørende for hvordan jeg metodisk skulle gå frem for å finne svar på forskningens hva og hvorfor (Kvale og Brinkmann, 2015). Målet med min studie var å få innsikt i pedagogers erfaringer med organisering av spesialundervisning. I det følgende kapittelet vil jeg beskrive forskningsprosessen og gjøre rede for de valg som er foretatt underveis i studien.

#### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

I denne masteravhandlingen har jeg valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode for å besvare mine forskningsspørsmål. For min studie var det hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, fordi Johannessen m. fl. (2011) beskriver dette som fordelaktig hvis det som skal undersøkes er et fenomen forskeren ikke kjenner godt, eller et fenomen man ønsker å forstå mer grundig. Det som skiller kvalitativ forskning fra kvantitativ forskning er at

man vektlegger forståelse og innsikt, fremfor forklaring og oversikt (Tjora, 2017). I kvantitativ forskning har man som regel en større avstand til respondentene, mens i kvalitativ forskning har man en nærhet til dem man forsker på, ved at det foregår en åpen interaksjon mellom forsker og deltaker (Ibid.). Nærheten til forskningsdeltakerne gjorde at en kvalitativ forskning var mest hensiktsmessig for min studie, samtidig som at jeg kunne gå i dybden på et lite, geografisk begrenset felt (Moen og Karlsdøttir, 2011).

Moen og Karlsdøttir (2011) beskriver et annet kjennetegn ved kvalitative studier, og det er at forskeren går i dybden på et lite, ganske ensartet og geografisk begrenset felt. Jeg valgte å benytte en kvalitativ intervjustudie og en kvalitativ spørreundersøkelse som forskningsmetode, slik at jeg kunne gå i dybden på deltakernes erfaringer og opplevelser rundt fenomenet *organisering av spesialundervisning*. Ved å ha en kvalitativ tilnærming til forskningsprosjektet hadde jeg muligheten til å samle inn et omfattende datamateriale og utvikle grundige beskrivelser av feltet.

Kvalitativ forskning handler om å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon og forskeren betegnes som det viktigste forskningsinstrumentet i denne typen forskning (Postholm, 2010). For å finne en dypere mening i det som ligger bak det deltakerne uttrykker har jeg hatt en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen. Postholm (2010) beskriver denne fortolkende rollen som av stor betydning i kvalitativ forskning. Ved å ha en fortolkende rolle kunne jeg nå en viktig målsetting ved kvalitative tilnærminger, nemlig å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013).

I denne studien har jeg søkt å løfte frem og synliggjøre perspektiver og erfaringer fra rektor, lærere, spesialpedagoger og spesialundervisningskoordinatorer. Jeg har valgt å kombinere datainnsamlingen ved bruk av både kvalitativt intervju og spørreskjema, for å få tykke beskrivelser av deltakernes forestillinger og for å få en mer helhetlig forståelse av fenomenet jeg har forsket på. Problemstillingen belyses med ulike metodiske tilnærminger, noe som er hensiktsmessig for å belyse fenomenet fra ulike synsvinkler og synspunkter. Ved å studere flere og ulike sider ved fenomenet kan metodetriangulering være et redskap som kan bidra til en mer ydmyk holdning og utvide forståelsen for kompleksiteten ved fenomenet (Richardson, 2000). Ved å benytte metodetriangulering kunne jeg få mer fullstendige data om fenomenet, ved at metodene videreutvikler og utfyller hverandre, som igjen kan bidra til rikere og mer detaljert kunnskap om fenomenet. Svakheter ved å benytte intervju som metode, vil kunne motvirkes av styrken til spørreskjemaet, og omvendt. Slik kan de ulike metodene støtte hverandre, og produsere mer bekreftede og reliable resultater (Risjord, Dunbar og Moloney,

2002). Ved å triangulere den metodiske tilnærmingen hadde jeg muligheten til å få en bedre og utvidet forståelse av fenomenet jeg forsket på.

Det er først og fremst deltakernes stemmer som skal frem i fremstillingen av mine funn, noe som Moen og Karlsdóttir (2011) beskriver som det viktigste formålet med all kvalitativ forskning. Nærheten mellom meg som forsker og deltakerne i studien er vesentlig for å få en forståelse for deltakernes måte å forstå verden på. Jeg har forsøkt å finne den røde tråden i deltakernes praksiskunnskap innenfor organisering av spesialundervisning, og gjøre denne kunnskapen bevisst slik at den kan lede til utvikling av undervisning. Ved å belyse denne kunnskapen og gjøre den bevisst gjennom systematisk analyse og tolkning av innsamlet datamateriale, kan andre lære av den.

### **3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

Thagaard (2013) viser til at forskerens forståelse av kunnskap, er vesentlig for de valgene som blir tatt i løpet av forskningsprosessen. Derfor er det nødvendig at jeg viser til min vitenskapsposisjonering og utdyper hvordan jeg forstår kunnskap. Mitt forskningsprosjekt posisjoneres ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Ringdal (2013) beskriver grunntanken i sosialkonstruktivismen som at handlinger og interaksjon mellom mennesker, konstruerer og gjensker den sosiale virkelighet. Den sosialkonstruktivistiske forståelsen dannes i samspillet i den sosiale relasjonen mellom meg og forskningsdeltakerne, og hvert individs forståelse av sin egen omverden utvikles (Thagaard, 2013). Det er altså i relasjonen mellom meg og forskningsdeltakerne at kunnskapen dannes og utvikles. For å finne svar på problemstillingen har jeg tatt ulike valg underveis, som videre har innvirkning på min forståelse av fenomenet jeg studerer. Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for hva jeg fokuserer på når jeg undersøker fenomenet, og for den forståelsen som jeg utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Gjennom min kvalitative undersøkelse har jeg hatt et fortolkende vitenskapssyn, hvor jeg har prøvd å få tak i opplevelsene og erfaringene til deltakerne om fenomenet organisering av spesialundervisning. I forbindelse med den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen som danner grunnlaget for min forståelse i undersøkelsen, vil jeg fremheve fenomenologi og hermeneutikk som tilnærminger som ligger til grunn for min tolkning av datamaterialet.

### **3.3 Fenomenologisk forståelsesramme**

Fenomenologi er studiet av fenomener og hvordan de framtrer for hver enkelt fra et førstehåndsperspektiv. Begrepet tar utgangspunkt i Edmund Husserls filosofi og metode, og legger vekt på at det primære studieobjektet er bevisstheten (Tjora, 2017). I mitt forskningsprosjekt har jeg hatt en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg har vært opptatt av hvordan forskningsdeltakerne forstår verden rundt seg i interaksjon med andre. Ved bruk av dybdeintervjuer har jeg forsøkt å få deltakerne til å sette ord på hvordan de forstår sin verden og det sosiale fenomenet som jeg studerer (Nilssen, 2012).

### **3.4 Hermeneutisk fortolkningsramme**

Gjennom analysen av mitt datamateriale har jeg hatt en hermeneutisk fortolkning av mine transkriberte intervjuer og spørreskjemaer. Jeg har forsøkt å oppnå en forståelse av hva tekstene betyr på flere nivå. For å få en gyldig forståelse av meningsinnholdet i datamaterialet, har jeg studert deltakernes utsagn i deler, samtidig som jeg har sett utsagnene i sammenheng med helheten de kom fra. Denne fremgangsmåten kan sees i lys av hermeneutikken, hvor man forstår helheten ut fra deler og delene ut fra helheten, og at en veksler mellom de ulike ståstedene (Thagaard, 2013).

Jeg har vært bevisst på at min kunnskap og forforståelse vil prege min fortolkning av tekstene, samtidig påvirker data og teori hverandre gjennom fortolkningsprosessen, og min forståelse har dermed endret seg underveis. Innsamlet datamateriale har lagt grunnlag for nye teoretiske perspektiver, som igjen har gitt meg en videre forståelse for fenomenet og gitt meg ny kunnskap som jeg ikke hadde da jeg begynte studien. Dette har resultert i at mine tolkninger har justert seg underveis i prosessen. Ved å ha en hermeneutisk fortolkning i analysen av tekstene har jeg søkt å få tak i den egentlige meningen bak deltakernes utsagn, med fokus på meningsinnhold som forstås ut fra helheten og sett i sammenheng med konteksten. Det har altså vært en kontinuerlig prosess hvor jeg har vendt frem og tilbake mellom de ulike delene og helheten (Kvale og Brinkmann, 2015).

### **3.5 Gjennomføring av intervju og spørreundersøkelse**

#### **3.5.1 Utvalg**

Når man skal gjennomføre en undersøkelse er det viktig å velge hva man skal rette oppmerksomheten mot og Tjora (2017) påpeker at valg av deltakere må styres etter hva man er ute etter å finne svar på. Før jeg begynte datainnsamlingen måtte jeg ta stilling til hvem

som var aktuelle deltakere for undersøkelsen og hvor mange som skulle delta. Disse valgene utgjorde bestemte utvalgs-kriterier for deltakerne i studien. Kriteriene besto av at deltakerne skulle arbeide med barn som mottar spesialundervisning eller ha ansvaret for organisering av spesialundervisningen. Utvalgs-kriteriet innebar også at deltakerne hadde utdanning som lærer eller spesialpedagog, eller hadde mange års erfaring i skoleverket. Jeg var avhengig av at deltakerne hadde en formening om fenomenet i studien og det var derfor ikke hensiktsmessig å trekke et tilfeldig utvalg. Jeg tenkte nøye gjennom hvilken målgruppe jeg kunne få tilstrekkelig informasjon fra, før jeg valgte ut personer fra målgruppen. Jeg benyttet da en strategisk utvelgelse av mine forskningsdeltakere.

Jeg så det som viktig å få med erfaringer fra både administrativt hold og fra de som har ansvaret for undervisningen til det enkelte barn som har krav på spesialundervisning (etter §5 i Opplæringslova). På dette grunnlaget valgte jeg ut rektor, spesialundervisningskoordinatorer, spesialpedagoger og lærere som deltakere i studien. Dette er aktører med ulike posisjoner i skolen, og dermed kunne jeg få fram et bredt spekter av tanker og erfaringer på området. Våre teoretiske perspektiver, kunnskap, erfaringer og de forforståelsene vi innehar gjør at vi ser ting fra forskjellige perspektiv og opplever ting ulikt, dette underbygger mitt valg av deltakere.

Når jeg skulle velge intervju-personer til prosjektet, falt mitt valg på en skole jeg hadde litt kjennskap til fra før. Skolen kjennetegnes for å være i utvikling, og jeg har selv erfart ulik praksis på organiseringen av spesialundervisningen ved skolen. Ved å intervju flere personer som arbeider på samme skole, har jeg muligheten til å sammenligne svarene deres. Dette kan gi meg innblikk i skolens verdier og kultur for organisering og samarbeid.

Jeg kontaktet rektoren ved skolen, for å informere om prosjektet. Her ble det orientert om hensikten med prosjektet, hvordan jeg hadde tenkt å gjennomføre datainnsamlingen og hvilke personer jeg så som interessante å intervju. Rektor ga et muntlig samtykke til å delta i studien og videre brukte jeg han som det Dalen (2011) kaller for «portvakt», altså en kontaktperson som kan gi tilgang til andre deltakere. Når prosjektet mitt var blitt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), sendte jeg epost til intervju-personene med informasjon om studien, samtykkeskjema og intervjuguide. Slik fikk de innblikk i tema for intervjuet og mulighet til å forberede seg. Intervjudeltakerne består av en mannlig rektor, en mannlig spesialpedagog og en kvinnelig spesialpedagog som arbeider på en barneskole i Norge. To av dem er utdannet lærere, men har en annen yrkesrolle i skolen i dag. Den siste er utdannet spesialpedagog og har denne yrkestittelen i dag. Felles for dem alle er at de har minst



ti års erfaring i skoleverket. Spørreskjemaet delte jeg ut til et utvalg bestående av spespedkoordinatorer, spesialpedagoger og lærere fra hele kommunen. Deltakerne besto av både kvinner og menn.

### **3.5.2 Utforming av intervjuguide**

Intervjuguidene omfatter de viktigste temaene og spørsmålene som skal belyses i studien. Jeg forsøkte å ha en teoretisk åpenhet når jeg utarbeidet intervjuguidene og spørreskjemaet, samtidig som problemstillingen og forskningsspørsmålene dannet grunnlaget for spørsmålene. Jeg utarbeidet to intervjuguides, en intervjuguide for rektor og en intervjuguide for spesialpedagogene (se vedlegg 5 og 6). Grunnen til dette er at intervjupersonene har ulike posisjoner i skolen og spørsmålene måtte derfor justeres og tilpasses den aktuelle personen.

Jeg valgte å ha en semistrukturert intervjuguide som fokuserte på bestemte temaer som jeg så som hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen. Spørsmålene i intervjuguiden fulgte en logisk oppbygging, og når jeg utarbeidet intervjuguiden benyttet jeg meg av traktprinsippet for å strukturere gangen i intervjuet. Det vil si at de innledende spørsmålene er av en slik art at de får intervjupersonene til å føle seg vel og avslappet. Etter hvert vil spørsmålene fokusere mer på de sentrale temaene, og mot slutten vil spørsmålene igjen handle om mer generelle forhold (Dalen, 2011). Jeg valgte å ha en semistrukturert intervjuguide fordi jeg ville ha en struktur for intervjuet med bestemte områder i fokus, samtidig som jeg hadde muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis og gå utenom intervjuguiden hvis deltakerne kom inn på andre forhold som var relevant for fenomenet som studeres.

Når jeg utarbeidet spørsmål til intervjuguiden tenkte jeg over hvilke spørsmål som ble stilt og hvordan de ble formulert. Jeg vurderte om spørsmålene var klare og utvetydige, om det var noen spørsmål som var ledende eller inneholdt sensitive områder som intervjudeltakeren ville vegre seg for å uttale seg om (Dalen, 2011). I intervjuguiden har jeg valgt å ha åpne, ikke-ledende spørsmål slik at intervjupersonen kommer med sine egne oppfatninger og erfaringer om temaet. Slik kan intervjudeltakernes perspektiver få frem kunnskap som jeg som forsker ikke har tenkt på (Tjora, 2017).

### **3.5.3 Utforming av spørreskjema**

Når jeg konstruerte spørsmål til spørreskjemaet valgte jeg å ha noen av de samme spørsmålene som i intervjuguiden, da jeg anser disse som de mest sentrale spørsmålene for å finne svar på problemstillingen. I tillegg var det hensiktsmessig å kunne sammenligne svarene til intervjudeltakerne og deltakerne til spørreskjemaet for å se om deres opplevelser og

erfaringer var preget av mye likheter eller forskjeller. Siden dette var et papirbasert spørreskjema (vedlegg 3), valgte jeg å ikke ha like mange spørsmål som i intervjuguiden, slik at deltakerne skulle ta seg tid til å besvare spørsmålene grundig. Spørreskjemaet besto av åpne og litt store spørsmål, da jeg måtte sørge for å få ut mye viktig informasjon på få spørsmål. I tillegg har man ikke muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, så spørsmålene måtte være så tydelige som mulig. Jeg fulgte strukturen på traktprinsippet for oppbyggingen av skjemaet (Dalen, 2011).

#### **3.5.4 Prøveintervju**

Før jeg gjennomførte intervjuet med de aktuelle intervjupersonene utarbeidet jeg en intervjuguide som skulle prøves ut og bearbeides. Jeg foretok et prøveintervju på en lærer ved en annen skole. Ved å prøve ut spørsmålene i intervjuguiden, kunne jeg vurdere hvordan personen forsto spørsmålene og oppdage om noen spørsmål var uklare eller tvetydige. Under gjennomføringen av prøveintervjuet kom det frem nye temaer som jeg ikke hadde tenkt over, så disse ble fylt inn i intervjuguiden. Jeg spurte om tilbakemeldinger på spørsmålenes utforming og så drøftet vi spørsmålene etter intervjuet. Jeg oppdaget at noen av spørsmålene var litt uklare og måtte omformuleres i intervjuguiden. Prøveintervjuet var nyttig i form av at jeg fikk testet ut intervjuguiden og erfart hvordan jeg selv var i intervjurollen. Jeg spurte intervjupersonen om egen væremåte i intervjusituasjonen, slik at jeg ble bevisst på hva jeg kunne gjøre bedre ved neste intervju. Ved å foreta et prøveintervju fikk jeg testet kvaliteten på opptaksutstyret. Jeg erfarte at jeg måtte løsrive meg mer fra intervjuguiden og stille flere oppfølgingsspørsmål for å sikre meg at vi hadde en felles forståelse av det som ble sagt. Erfaringene fra dette intervjuet tok jeg med meg videre i de ordinære intervjuene. Prøveintervjuet skapte oversikt over hvor lang tid jeg ca. måtte beregne på de ordinære intervjuene.

#### **3.5.5 Gjennomføring av intervju**

Intervju som metode anses som hensiktsmessig når man skal få innsikt i deltakernes erfaringer og refleksjoner (Thagaard, 2013). Fenomenet som studeres blir påvirket av min tilstedeværelse som forsker og mitt forskningsfokus (Tjora, 2017). Av den grunn var det viktig at jeg tenkte over hvordan jeg skulle opptre i intervjusituasjonen, siden jeg kunne påvirke forskningsdeltakernes atferd og dermed utfallet i intervjusituasjonen (Nilssen, 2012). En annen ting som påvirker intervjusituasjonen er hva slags forhold intervjudeltakeren har til meg som forsker, og dermed hva slags informasjon jeg får.

Under intervjuet er det først og fremst deltakernes stemmer som skal frem. Det var derfor av betydning at jeg holdt mine meninger for meg selv, slik at deltakerne ikke overtok mine synspunkter (Moen og Karlsdóttir, 2011). Jeg var ute etter forskningsdeltakernes historier og deres perspektiv på fenomenet, så jeg så det som viktig å stille åpne spørsmål slik at intervjudeltakerne hadde mulighet til å gå i dybden på egenhånd. Dette førte til at deltakerne kom inn på temaer som jeg ikke hadde tenkt på, men som de anså som sentrale. Dette vil være viktig for forskningsresultatet, da disse temaene er viktig for deltakernes forståelse og opplevelse av virkeligheten. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuprosessen og fikk deltakerne til å utdype egne utsagn, slik at jeg ikke tok det for gitt at jeg forsto hva deltakerne mente fordi vi alle kjenner til omgivelsene fra før. Det var også viktig å få deltakerne til å definere begrepene som de brukte og få de til å forklare med konkrete eksempler, slik at jeg ikke gikk ut ifra at deltakerne hadde samme oppfatninger og meninger som meg (Moen og Karlsdóttir, 2011). Intervjuet dekket flere områder og for å sikre at jeg hadde forstått intervjupersonen riktig, oppsummerte jeg det personen hadde sagt, før vi skiftet område. Her hadde intervjupersonen mulighet til å forandre på det som ble sagt, eller legge til mer. Jeg benyttet teknisk opptaksutstyr under intervjuet, slik at jeg kunne ta vare på informantenes egne uttalelser.

Når jeg gjennomførte intervjuene var jeg bevisst på egen atferd og opptrådte etter begrepet «skikkelighet». Dalen (2011) skriver at for å kunne utføre gode intervjuer må intervjueren vise interesse og respekt for mennesker, og ha evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkt. Det er også viktig at intervjueren viser smidighet i egne reaksjoner og kan sette seg ned og lytte rolig til deltakerne. Alle disse faktorene går under begrepet «skikkelighet», noe Paul Thompson (1978, referert i Dalen, 2011) har uttalt at kreves av forskeren for å utføre gode intervjuer. Under gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av å vise interesse for det deltakerne fortalte, slik at de opplevde at de fikk anerkjennelse for at de ville fortelle om seg selv og sine oppfatninger. Jeg viste min interesse gjennom blikk, kommentarer og ikke-verbal kommunikasjon. Jeg var opptatt av å lytte og lot deltakerne få tid til å fortelle, da deltakernes ytringer og utsagn er det som utgjør mitt datamateriale (Dalen, 2011). Under intervjuet tok jeg meg god tid før jeg stilte oppfølgingsspørsmål eller gikk videre til neste spørsmål, slik at intervjudeltakerne kunne få tid til å reflektere over spørsmålet som var stilt og fikk tid til å tenke over egne meninger om det temaet som ble introdusert. Dette førte ofte til at deltakerne utdypet svaret sitt, og kom med eksempler.

### **3.5.6 Gjennomføring av spørreundersøkelse**

Jeg anså det som hensiktsmessig å benytte en kvalitativ spørreundersøkelse for å nå ut til flere personer. En kvalitativ spørreundersøkelse er ikke like informativ som et intervju, men den kan få frem flere perspektiver og erfaringer om fenomenet, noe som igjen legger til rette for et større sammenligningsgrunnlag av funnene. Når jeg gjennomførte spørreundersøkelsen deltok jeg på et møte med 12 mennesker med forskjellige posisjoner i skolen. Før gjennomførelsen fikk deltakerne muntlig informasjon om studien og hva som var hensikten med forskningsprosjektet. Det ble gitt informasjon om frivillig deltakelse, deltakernes anonymitet i publikasjonen og at det var lov til å trekke seg fra undersøkelsen. Dette ble det også informert om skriftlig i samtykkeskjemaet. En av personene på møtet valgte å ikke delta i undersøkelsen.

### **3.5.7 Transkribering**

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at «å transkribere betyr å transformere» (s. 205), og innebærer et skifte fra en form til en annen. Ved transkripsjon av intervjuer omsetter man talespråk til skriftspråk. Ved å transkribere intervjuamtalene blir de bedre egnet for analyse, og man får bedre oversikt over datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2015). Underveis i intervjuene, og etter hvert som intervjuene var gjennomført noterte jeg ned mine generelle inntrykk av samtalene og non-verbale uttrykk som var av betydning for transkripsjonen eller arbeid i analyseprosessen. Dette kaller Nilssen (2012) for memoer. Hvert intervju fikk et transkripsjonsomfang på rundt 25 sider. Når man gjør kommunikasjon om til tekst, vil det aldri bli helt nøyaktig. Teksten som blir produsert av forskeren fanger kun det verbale språket og ikke konteksten (Nilssen, 2012). Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene selv, fordi jeg kjente til konteksten. Jeg la vekt på å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakerne sa, men jeg valgte å oversette transkripsjonene til bokmål, selv om deltakerne hadde dialekt.

Når man transkriberer selv oppdager man fort hvilke ord som gjentar seg, og viktige setninger blir lett synlig. Intervjusituasjonen blir levende igjen, samtidig som det dukker opp ideer til koding og videre analysearbeid. En annen grunn til at jeg valgte å utføre transkripsjonen selv, var at jeg ikke ville risikere at umiddelbar analyse gikk tapt under transkripsjonen fordi den ble utført av noen andre. Den nedskrevne datakonstruksjonen ble grunnlaget for det videre analysearbeidet. I en spørreundersøkelse oversetter man ikke muntlig tale til skriftlig form, men man overfører gjerne empirien til et dataprogram, slik at man enklere kan sammenligne deltakernes svar. Når jeg skulle overføre det deltakerne hadde skrevet i spørreundersøkelsen til en datamaskin, var noen av deltakernes svar preget av utydelig håndskrift. Jeg måtte derfor

tolke enkelte ord ut fra sammenhengen og helheten i deltakernes svar. Mine tolkninger av skriften kan dermed ha betydning for studiens troverdighet.

### **3.5.8 Analyseprosessen**

Analysen starter allerede under planleggingen av intervjuene, og blir videreført og fullført når datainnsamlingen er avsluttet. Intervjuet struktureres for analyse gjennom transkribering, og allerede under transkripsjonen vil forskeren ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2015). Før jeg startet prosessen med å samle inn data til studien, reflekterte jeg over hvordan jeg ønsket å analysere datamaterialet. Analysemetoden man velger har betydning for utforming av intervjuguiden, og videre for hvordan intervjuet utspiller seg og for hvordan transkripsjonene blir. Det er for sent å tenke over hvordan intervjuet skal analyseres etter at intervjuingen er ferdig (Kvale og Brinkmann, 2015).

Koding og kategorisering av datamaterialet er en viktig del av analysearbeidet, og for å ha oversikten over datamaterialet ble tabeller et viktig analyseredskap. Det ga god oversikt og dannet grunnlag for sammenligninger mellom kodene og kategoriene. Jeg delte tabellen inn i fire kolonner, og disse inneholdte *del fra intervju*, *empirisk kode*, *gruppering av koder* og *utvikling av konsepter*. Jeg valgte ut deler fra intervjuet og utviklet empiriske koder ut fra deltakernes utsagn. Deretter grupperte jeg kodene og utviklet kategorier ut fra disse. Denne fremgangsmåten er i tråd med Tjoras (2017) stegvis-induktive-deduktive metode, og beskriver hvordan jeg har arbeidet i analyseprosessen. For å reflektere over min analyse og tolkning av datamaterialet skrev jeg ned egne memoer når jeg utviklet koder og kategorier. Dette var kommentarer med en kombinasjon av det intervjupersonene sa og min forståelse av det de sa. Dette beskriver Nilssen (2012) som analytiske tanker om kodingen som gjør at man ser sammenhenger mellom kodene og videre gir retning i kodingsprosessen.

Moen og Karlsdottir (2011) skriver at prosessen med å tolke data starter samtidig med datainnsamlingen, og fortsetter helt til forskningsrapporten er ferdig. Når jeg skulle tolke det empiriske materialet var jeg dermed gjennom flere faser. I den første fasen var analysen preget av å utforske data, og her prøvde jeg å utvikle kategorier ut fra det empiriske materialet. Jeg leste tekstene grundig for å finne frem til organiserende kategorier. Siden jeg hadde lest meg opp på teori på forhånd og underveis i datainnsamlingen, var det viktig at denne teoretiske forberedelsen ikke styrte kategoriseringen (Moen og Karlsdottir, 2011). Analysen av datamaterialet ble drevet frem av både empiri og teori. Målet var å få tak i forskningsdeltakernes perspektiv. Jeg tok utgangspunkt i datamaterialet og søkte å oppdage

koder, kategorier og mønstre i det empiriske materialet. Jeg hadde en induktiv tilnærming til datamaterialet for å utvikle en forståelse av fenomenet jeg utforsket, uten at teorier styrte forskningen. Når data var brutt ned i mindre enheter og kodifisert, sjekket jeg om kategoriene holdt, ved å se om kodene representerte kategoriene. Deretter samlet jeg alle tekstene som hadde samme kode, samtidig som disse ble studert hver for seg, slik at jeg skulle forstå hva hver enkelt kategori representerte. Mot slutten av analysen fokuserte jeg på forholdet mellom kategoriene, og prøvde å se på om forholdene pekte på noen mønstre. Her forsøkte jeg å oppdage om noe passet sammen eller var annerledes, eller helt unikt. Fellestrekk og regelmessigheter i data spiller en viktig rolle i tolkningsprosessen, samtidig som det var viktig å holde fast forbindelsene mellom de kodede data og den helhet de kom fra (Moen og Karlsdøttir, 2011).

Etter at kodingen og kategoriseringen var gjennomført hadde jeg en deduktiv tilnærming til datamaterialet. Da knyttet jeg begreper fra andre teorier til datamaterialet. Dette fordi deltakernes synspunkter ikke kan sees uavhengig av teoretiske begrunnelser (Moen og Karlsdøttir, 2011). På den måten knytter man forbindelser mellom fenomener i dette studiet og fenomener i lignende studier (Thagaard, 2013). Analyseprosessen preges dermed av både induktive og deduktive tilnærminger til datamaterialet, og i samspillet mellom disse. Denne fremgangsmåten kan ses i sammenheng med Tjoras stegvis-induktive-deduktive metode.

Når jeg skulle systematisere datamaterialet for spørreundersøkelsen, startet jeg med å lese gjennom svarene til deltakerne flere ganger. Jeg markerte deltakernes svar med forskjellige farger, slik at jeg hadde en oversikt over hvem som svarte hva. Deretter delte jeg opp det empiriske materialet, og sorterte hvert enkelt svar, slik at svaret til deltakerne ble sortert etter numrene på spørsmålene. På den måten var det enkelt å få oversikt og jeg kunne sammenligne deltakernes svar på en systematisk måte. Når jeg utviklet koder for spørreskjemaet, brukte jeg også her ord fra deltakernes svar, slik at kodene ble empirinære. Jeg skrev ned egne memoer for hvert spørsmål, for å reflektere over mine tanker om kodingen og for å se sammenheng mellom kodene. Etter at jeg hadde lagd kodene, studerte jeg hvilke koder som gjentok seg, og utviklet videre hovedkategorier for disse kodene.

For å tolke det empiriske materialet skilte jeg først mellom utsagnene fra intervjudeltakerne og svarene på spørreundersøkelsen. Jeg studerte hva delene i kategoriene representerte og så etter mønstre og forskjeller i de to datamaterialene. Deretter sorterte jeg kategoriene i intervjuene og kategoriene i spørreundersøkelsen, slik at de kategoriene som representerte de samme områdene og de som var forskjellige, ble sortert og sammenlignet, og deretter ble de

knyttet opp mot tidligere forskning og teori på området. Denne sammenligningen vil komme til uttrykk i drøftingen av funn i det neste kapittelet.

Med utgangspunkt i klassifiseringen av kategoriene kom jeg frem til fire hovedkategorier. Kategoriene vil fungere som underoverskrifter i neste kapittel, og her vil jeg drøfte funnene opp mot teorien i forrige kapittel. Disse kategoriene danner utgangspunktet for analyse- og drøftingskapitlene som følger: *Organiseringsformer, samarbeid mellom ansatte, inkludering, og ressurser.*

### **3.6 Etiske betraktninger**

Ved gjennomføring av prosjekter hvor det skal innhentes personopplysninger eller følsomme opplysninger er det knyttet strenge regler til gjennomføringen. Her fungerer Personvernombudet for forskning og regionale etiske komiteer som sterke «portvakter», og man må følge de vedtatte reglene og fylle ut nødvendige skjemaer til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Dalen, 2011). NSD har sitt mandat i personopplysningsloven, og før jeg kunne innhente samtykke fra de aktuelle deltakerne måtte jeg derfor sende en søknad til NSD og få prosjektet godkjent (Dalland, 2012). I samsvar med personvernombudets retningslinjer ble informasjonsskriv og samtykkeskjema utformet (Se vedlegg 1 og 2). Søknaden, utkast til intervjuguide og spørreskjema, informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt til NSD. Prosjektvurderingen som ble utført av NSD bekreftet at de formelle kravene for å ivareta personvernet til deltakerne i undersøkelsen var oppfylt, og prosjektet ble godkjent (se vedlegg 4).

Tjora (2017) skriver at i møte med våre deltakere bør aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet prege kontakten. Hvordan vi oppfører oss vil påvirke kommunikasjonen, og selv om vanlig høflighet er et godt utgangspunkt, stilles det høyere krav for etisk god forskning (Tjora, 2017). Kravet til etikk i samfunnsforskning er formulert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Komiteen har utarbeidet etiske retningslinjer for å sikre vitenskapelig redelighet og nøyaktighet. Som forsker har man et ansvar for deltakernes rettigheter i forskningsprosjektet, og må derfor arbeide etter prinsippene respekt, rettferdighet, integritet og at ens aktivitet har gode konsekvenser (NESH, 2017). Forskning er av stor betydning for samfunnet og for enkeltmennesket, men det er av enda større betydning at forskning foregår på måter som er etisk forsvarlige (Thagaard, 2013). Derfor var det viktig for meg å følge de etiske retningslinjene gjennom hele forskningsprosessen.

Deltakelse i studien var frivillig. Intervjupersonene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuet, og måtte skrive under på dette før intervjuet ble gjennomført. Siden det kunne framkomme personidentifiserende opplysninger i spørreskjemaet, måtte jeg også innhente et informert samtykke av de som skulle besvare dette. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble derfor lagt foran spørreskjemaet, og måtte signeres før deltakerne kunne begynne med undersøkelsen. Jeg informerte deltakerne i forskningsprosjektet om deres rettigheter både muntlig før deltakelse, og i skriftlig form i samtykkeskjemaet. Tjora (2017) skriver at forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse kun skal iverksettes etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informert fritt samtykke innebærer at deltakerne blir informert om forskningens formål og hovedtrekk i forskningens design, samt mulig risiko og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Dette sikrer deltakerne noe kontroll over egen deltakelse (Thagaard, 2013). Jeg informerte også deltakerne om at de til enhver tid hadde rett til å avbryte sin deltakelse fra forskningsprosjektet, uten at dette fikk negative konsekvenser for dem. Dette hører også til under kravet om informert samtykke (Tjora, 2017).

Intervjuene og spørreundersøkelsen ble gjennomført på en måte som overholdt forskningsdeltakernes taushetsplikt. Forskningsdeltakerne fikk informasjon om at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at konfidensialitet i forskningen handler om at deltakerne og forskeren er enige om hva som kan gjøres med datamaterialet. Det stilles altså krav til hvordan forskeren håndterer den informasjonen som deltakerne har gitt. Som forsker måtte jeg ta hensyn til mine forskningsdeltakere og ikke bruke eller formidle informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på (Thagaard, 2013). Jeg oppbevarte derfor datamaterialet på egen passordbeskyttet datamaskin. Personlige opplysninger ble anonymisert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Jeg anonymiserte deltakerne i spørreundersøkelsen ved å fjerne samtykkeerklæringen på spørreskjemaet etter at svarene var skrevet over på data, og ved å ikke bruke navn i denne innføringen. Spørreskjemaene ble også låst inn i et skap, som kun jeg hadde adgang til. Jeg anonymiserte transkripsjonen av intervjuene ved å ikke ta med navn på deltakerne og deres yrkeserfaringer. For å sikre konfidensialiteten til intervjupersonene ble det ikke skrevet opp navn på skole, sted eller aktuelle personer, og jeg bruker kun yrkestittel i selve presentasjonen i forskningsrapporten. Transkripsjonene ble kodet med en koblingsnøkkel og denne ble trygt oppbevart. Opptak ble slettet når



transkripsjonene var ferdige, og transkripsjonene ble oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin.

Som forsker styrte jeg intervjuprosessen, og gjennom mine intervju ønsket jeg å få innsikt i intervjupersonenes handlinger, samt deres refleksjoner og begrunnelser som ligger til grunn for deres praksis (Moen og Karlsdóttir, 2011). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskningsintervjuet som en enveis dialog. Intervjueren er den som definerer intervjusituasjonen og stiller spørsmål, mens den intervjuedes rolle er å svare.

Intervjusituasjonen vil derfor være preget av et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet, og kan dermed ikke sammenlignes med en vanlig dialog mellom to samtalepartnere (Dalen, 2011). Intervjuet er en spesifikk profesjonell samtale, hvor forskeren bruker samtalen som et middel for å få frem intervjudeltakernes beskrivelser, opplevelser og oppfatninger som han videre kan fortolke og rapportere om (Kvale og Brinkmann, 2015).

Intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Selv om intervjuet kan betraktes som en enveis dialog hvor det er en tydelig asymmetrisk maktrelasjon, er det fortsatt en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial, hvor intervjueren og den intervjuede produserer kunnskapen sammen (Kvale og Brinkmann, 2015). For å sikre et godt og tillitsfullt forhold mellom meg og forskningsdeltakerne har det vært viktig å eksplisitt tenke gjennom de etiske prinsippene, siden relasjonen mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne ikke er symmetrisk (Tjora, 2017). Som forsker ønsket jeg svar på min problemstilling, men jeg måtte også ta hensyn til deltakernes ønsker og interesser, og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kunne ha for deltakerne (Kvale og Brinkmann, 2015).

### **3.7 Forskerrollen og forskerens forforståelse**

Den kvalitative forskeren er sitt eget forskningsinstrument, og det er derfor av betydning å klargjøre hvordan jeg som forsker påvirker og blir påvirket gjennom hele forskningsprosessen. Forskeren blir sett på som det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning (Moen og Karlsdóttir, 2011). Dette kommer av at forskeren samler inn datamaterialet selv og konstruerer det i stor grad gjennom interaksjon med sine forskningsdeltakere, og det er forskeren som gjennomfører analyse og tolkning av det samme materialet (Nilssen, 2012). Det er med andre ord en tett kobling mellom forskeren og forskningen. Kvalitativ forskning vil dermed aldri være verdinøytral, og som forsker møter man forskningsfeltet med noen antakelser og forventninger på bakgrunn av sin forforståelse. For studiens reliabilitet og validitet er det derfor sentralt at jeg klargjør min posisjon. Mitt

forskningsprosjekt påvirkes av min personlige bakgrunn, teoretisk bakgrunn, erfaringer, politisk syn og interesser, noe som jeg har beskrevet nærmere i innledningskapittelet (kapittel 1). Min forforståelse vil kunne påvirke hvordan prosjektet blir formet med tanke på tema, metode, valg av teori og analyse (Tjora, 2017).

Vi tar også med oss en faglig forforståelse i et forskningsarbeid. Jeg vil derfor redegjøre for hvordan jeg som forsker oppfatter betydningen av denne forforståelsen. (Tjora, 2017).

Faglig forforståelse: Før jeg startet forskningsprosessen var jeg på forhånd klar over at organisering av spesialundervisning er et omdiskutert område, og at litteraturomfanget som omhandler spesialundervisning er stort. Min antakelse av organiseringen av spesialundervisningen før jeg startet dette forskningsprosjektet, gikk ut på at jeg følte at organiseringen ble organisert etter lærerens bekvemmelighetsbehov og at spesialundervisningen ble organisert svært forskjellig på ulike skoler. Jeg trodde også at spesialundervisningen ofte ble organisert utenfor klassefelleskapet, og gjerne sammen med en assistent. Jeg har lest meg opp på teori og tidligere forskning som peker på at spesialundervisningen har liten effekt, og at det stilles spørsmål til kvaliteten på spesialundervisningen. Noen stiller også spørsmål til om retten til spesialundervisning bør avskaffes.. at organiseringen av spesialundervisning ikke gagnar elevens beste. Dette trigget min interesse til å finne ut av hva det kunne skyldes, og hvordan man kan snu på dette.

Jeg vil beskrive hvordan min forforståelse har preget min fortolkning av deltakernes svar og hvilke grep jeg har gjort for å være bevisst på min forforståelse, slik at jeg har kunnet møte forskningsfeltet med et mest mulig åpent sinn (Postholm, 2010). Som forsker har man en forforståelse av det man skal undersøke, og som tema og problemstillingen min viser, er jeg opptatt av hvordan spesialundervisningen organiseres for elevens beste. Min forforståelse er sammensatt av mine verdier, holdninger, opplevelser, erfaringer og teoretiske perspektiver (Nilssen, 2012). Dermed har jeg som forsker med meg noen antakelser når jeg møter forskningsfeltet. Min forforståelse hjalp meg med å få tak i deltakernes oppfattelse av deres virkelighet, samt å forstå meningen bak deltakernes utsagn. Samtidig var det viktig å være bevisst på at min forforståelse farger mitt forskerblikk og være åpen for at forskningen gir andre resultater enn den forståelsen man selv danner seg på forhånd av studien. Min forforståelse påvirker hvilke spørsmål jeg stiller, hvordan jeg stiller dem og hvem jeg stiller disse spørsmålene til (Nilssen, 2012). Når man som forsker har en forforståelse av forskningsfeltet, kan det prege både forskningsprosessen og resultatet. Jeg har derfor prøvd å

lytte med hele meg gjennom alle fasene i forskningsprosessen, slik at jeg kan søke å forstå hva datamaterialet egentlig forteller, og ikke la forforståelsen min prege deltakernes oppfattelse.

### **3.8 Kvalitet i kvalitative studier**

Den virkeligheten som beskrives i forskningsrapporten formes av meg som forsker og mine forskningsdeltakere, og beskrivelsene reflekter en felles forståelse av fenomenet (Moen og Karlsdøttir, 2011). I løpet av forskningsprosessen har jeg foretatt en rekke grep for å sikre kvaliteten i min studie. Ifølge Tveit (2014) kan god kvalitet i forskningen ses i sammenheng med grad av objektivitet. I mitt studie har forskeren vært svært deltakende og forskerens subjektivitet har preget alle prosessene i forskningen. Graden av objektivitet må derfor sees i sammenheng med mitt subjektive standpunkt. For å sikre kvaliteten i egen forskning har jeg valgt en vitenskapelig holdbar metode for å belyse min problemstilling. Dette beskriver Tveit (2014) som den beste sikkerhet for en akseptabel grad av objektivitet. Gjennom forskningsrapporten har jeg beskrevet prosessene i forskningen og redegjort for valg som er tatt underveis. Dette har jeg gjort for at forskningen skal kunne være troverdig og kunne overføres (Thagaard, 2013). Jeg velger å benytte begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som indikatorer for kvalitetsvurderingen i min studie, og mine grep for å sikre kvaliteten i forskningen vil her bli beskrevet nærmere.

Jeg har vært opptatt av å ivareta deltakernes uttalelser, og samtidig ikke misbruke disse, hverken under transkribering eller videre i analyse og tolkningsarbeidet. Det vil likevel med stor sannsynlighet virke inn på fortolkningen av empirien at jeg selv er en del av miljøet det forskes på, noe som videre kan representere mulige feilkilder. Min nærhet til en av forskningsdeltakerne kan også være til hinder for datamaterialets troverdighet. I studien har jeg vært nøyaktig i beskrivelsen av de enkelte leddene i forskningsprosessen, og redegjort for hvordan data har blitt konstruert, samt hatt en kritisk holdning til egne tolkninger og resultater (Kleven, 2014a). Jeg har informert om min forskerrolle, mitt forhold til deltakerne og forskningstemaet, og har foretatt nøyaktige beskrivelser av fremgangsmåten (Thagaard, 2013).

#### **3.8.1 Reliabilitet (pålitelighet)**

Når jeg gjør rede for hvilke grep jeg har gjort for å sikre kvaliteten i forskningen, vil jeg benytte begrepet reliabilitet og pålitelighet for å beskrive forskningsresultatenes troverdighet og konsistens (Kvale og Brinkmann, 2015). I kvalitative studier refererer begrepet reliabilitet

til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, hadde kommet frem til det samme resultatet (Kvale og Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) skiller mellom ekstern og intern pålitelighet. Ekstern pålitelighet handler om hvorvidt forskningsprosjektet som er utført, kan gjenskapes av en annen forsker i en annen situasjon. Videre skriver hun at en slik pålitelighet er vanskelig å oppnå i kvalitative studier, da det mellommenneskelige møtet påvirker påliteligheten i studien. Thagaard (2013) skriver at forskeren heller må argumentere for sin pålitelighet i løpet av forskningsprosessen, slik at utenforstående kan se hvilke valg forskeren har tatt underveis. Dette har jeg forsøkt å oppnå ved å gjøre forskningsprosessen transparent og beskrive de valgene som er tatt. Intern pålitelighet handler om hvorvidt forskningsresultatet stemmer overens med lignende forskning på området (Thagaard, 2013). Mine forskningsresultat stemmer godt overens med etablerte teorier og tidligere forskning på feltet, og kan derfor anses som pålitelige.

For å ivareta forskningens reliabilitet har jeg unngått å stille ledende spørsmål i intervju og spørreskjema, slik at jeg har fått frem deltakernes tanker og meninger. Intervjuet er en intersubjektiv prosess hvor det mellommenneskelige samspillet mellom forsker og deltaker danner det empiriske materialet (Kvale og Brinkmann, 2015). Konteksten og intervjuelasjonen til deltakerne påvirker informasjon man får, noe som igjen virker inn på resultatene. En annen forsker kunne dannet en annen interaksjon og annen kunnskap hadde dermed blitt produsert (Kvale, 2007). Dette forsterker viktigheten av at man som forsker er tydelig på metodikken man fører gjennom forskningsprosessen. Ved å være tydelig på hva man har gjort, sørger man for god transparens i studien og det vil det være enklere for en annen forsker å vurdere forskningens reliabilitet (Thagaard, 2013). Ved transkripsjon og analyse av intervjuene er det naturlig å stille spørsmål knyttet til reliabiliteten. Forskerens subjektive ståsted påvirker gjennomføringen av transkripsjonen og analysen, og to forskere kan dermed analysere den samme teksten på to ulike måter. Samtidig er intervjuene forfattet i fellesskap mellom meg og intervjupersonene, og det at jeg kjenner til intervjukonteksten er av betydning for tolkningen av datamaterialet. Jeg har drøftet analysemetode og analysen av datamaterialet sammen med min veileder. Ved å benytte både kvalitative intervju og spørreskjema, kan funnene bli mer pålitelige ved at det er flere som blir spurt om samme fenomen. Jeg har da et større utvalg og et sammenligningsgrunnlag.

Thagaard (2013) skriver at reliabiliteten styrkes ved at man gjør forskningsprosessen transparent. Jeg anser min forskningsprosess som transparent, da jeg har redegjort for de valgene jeg har tatt underveis i forskningsprosjektet. I studien har jeg som forsker gjort rede

for hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen, transkriberingen og analysen. I tillegg har jeg klargjort den teoretiske rammen for analysen og tolkningene som er gjennomført. For å styrke reliabiliteten i studien har jeg gjort rede for min forforståelse, min bakgrunn og posisjon i forskningsfeltet, siden dette har innvirkninger på hvordan jeg bruker det innsamlede datamaterialet og for tolkningene jeg gjør. Tjora (2017) skriver at å reflektere over interne forhold i undersøkelsen kan styrke reliabiliteten i studien.

Tjora (2017) betrakter transparens og refleksivitet som to ekstra kvalitetsindikatorer i forskningen. Transparens har særlig tilknytning til reliabiliteten, og for å gjøre forskningen min transparent har jeg lagt mye arbeid i å skape en god og etisk formidling av mine forskningsresultater, slik at andre skal få god innsikt i forskningen og dens funn (Tjora, 2017). Gjennom et nøye gjennomtenkt design, er mine tolkninger gjennomført ved systematiske analyser av empiriske data og godt begrunnet ut ifra dette. Ved å ha tydelige refleksjoner rundt tolkningen av datamaterialet viser jeg min refleksivitet i undersøkelsen.

### **3.8.2 Validitet (gyldighet)**

Nedenfor vil jeg gjøre rede for en annen kvalitetsindikator som er brukt for å vurdere min studie. Begrepet validitet vil her bli brukt for å beskrive datamaterialets gyldighet sett i lys av problemstillingen som skal besvares. Tjora (2017) beskriver gyldighet som en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming, de spørsmål man søker å finne svar på og funnene. Tjora (2017) skriver at validiteten i studien handler om svarene man får faktisk er svar på det man forsøker å spørre om. I forbindelse med min studie handler det om metoden er hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen.

Jeg mener at svarene som jeg har funnet i min forskning gir svar på de spørsmålene jeg har stilt. Jeg har vært åpen om gjennomføringen av prosjektet og har redegjort for valg av teoretisk og metodisk tilnærming (Tjora, 2017). Jeg har tydeliggjort mitt ståsted og begrunnet hvorfor jeg har tolket data som jeg har gjort, og mitt forskningsprosjekt kan i denne sammenheng anses som valid. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at validering bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier i forskningsprosessen. Jeg har redegjort for min bakgrunn og forskerrolle, mitt ståsted innenfor forskningsfeltet og teoretisk utgangspunkt. Hvis funnene i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for personer og situasjoner som er relevante ut fra problemstillingen, har undersøkelsen god ytre validitet (Kleven, 2014c). Hvis man kan stole på de tolkningene forskeren har gjort om relasjoner mellom variabler har studien god indre validitet (Kleven, 2014b).

Ulike elementer kan også være med å svekke validiteten i kvalitative studier. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan den dominerende forskerrollen være en svakhet ved studiens validitet, særlig ved datainnsamlingen og analysen. Mennesker har ulik forståelse og erfaring, og vil dermed ikke stille de samme spørsmålene eller tolke de samme setningene likt. Kvaliteten på intervjuet avhenger av forskerens dyktighet og relasjonen man får til forskningsdeltakerne (Kvale og Brinkmann, 2015). Tjora (2017) skriver at man styrker validiteten i forskningen ved at man er åpen om hvordan man praktiserer forskningen og om valgene man tar, i tillegg til at man viser sensitivitet overfor forskningsdeltakerne. Flere av spørsmålene i intervjuguiden spurte etter hva deltakerne tenkte om ulike tema. Jeg var opptatt av at deltakerne skulle være ærlige og svare sant på spørsmålene, og presiserte før jeg startet intervjuet at jeg ikke var ute etter såkalte «korrekte svar», men ute etter deres tanker om temaet. For å kontrollere om kunnskapen som oppsto i dialogen var gyldig, studerte jeg argumentasjonen i deltakernes tale, og vurderte den kommunikative kunnskapen som oppsto i samspillet mellom oss (Kvale og Brinkmann, 2015). Gjennom tykke beskrivelser av intervjusituasjonen og gjennomførelsen av spørreundersøkelsen, har jeg gjort det mulig å vurdere om datainnsamlingsprosessen er valid. Ved å bruke et kvalitativt intervju og spørreskjema som metode har jeg fått undersøkt det jeg skulle, og resultatet i undersøkelsen kommer frem etter en nøye gjennomgått prosess.

For å ivareta gyldigheten i studien har jeg vært konservativ i fremgangsmåten og målt resultatene opp mot tidligere funn på lignende felt. Forskingen er dermed forankret i annen relevant forskning og pågår innenfor en faglig ramme. Det å knytte egen forskning opp mot relevant teori, ser Tjora (2017) på som den viktigste kilden til høy validitet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at studien får gyldighet gjennom kontroll. Jeg har derfor stilt spørsmål til egen forskning og beskrevet eventuelle feilkilder, i tillegg til å kontrollere forskningen opp imot allerede etablert kunnskap på området. Ulike tendenser som kom til syne gjennom empirien er blitt forklart opp imot etablerte og anerkjente teorier og litteratur. Videre har jeg analysert det empiriske materialet med et kritisk blikk, noe Thagaard (2013) skriver at styrker validiteten. Ved å være kritisk gjennom analyseprosessen og beskrive hvordan analysen av datamaterialet gir grunnlag for konklusjonene jeg har kommet frem til, har jeg forsøkt å styrke validiteten i studien.

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å benytte intervju og spørreskjema som metode, da jeg mener at disse metodene er best egnet for å belyse min problemstilling. Det å observere

hvordan organisering av spesialundervisning blir gjennomført ved flere skoler hadde kunne gitt meg et bredere perspektiv og utdypende datamateriale, som igjen kunne styrket oppgavens validitet. På grunn av studiens omfang og tidsbruk valgte jeg å avgrense datainnsamlingsmetoden til å kun gjelde spørreskjema og intervju. Jeg mener likevel at jeg har klart å finne viktige aspekter ved pedagogers opplevelse av og erfaringer med organisering av spesialundervisning.

### **3.8.3 Generaliserbarhet (overførbarhet)**

Generaliserbarhet er den siste indikatoren jeg velger å benytte for å vurdere kvaliteten på min studie. Tjora (2017) skriver at all forskning er rettet mot en eller annen form for generalisering. I min studie har elleve personer besvart et åpent spørreskjema og tre personer blitt intervjuet. Deres perspektiv danner grunnlaget for resultatet i mitt forskningsprosjekt. Hvis disse resultatene vurderes som pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatet kan overføres til andre deltakere, kontekster og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015).

Generaliserbarhet i kvalitativ forskning er mye diskutert, men kan likevel betraktes som en godt etablert kvalitetsindikator, siden begrepet viser til forskningens relevans utover de enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2017). I kvantitativ forskning baserer man ofte resultatet på en statistisk form for generalisering, hvor man ut ifra et representativt utvalg trekker slutninger for en hel populasjon. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det kan stilles spørsmål om resultatene i kvalitativ forskning i det hele tatt kan generaliseres. Dette i sammenheng med at det er få deltakere i studien, og at forskerens subjektivitet preger forskningen, særlig gjennom valg av teoretisk referanseramme og analyse. Fremfor å stille spørsmål ved om resultatene kan generaliseres, skriver Kvale og Brinkmann (2015) videre at man kan forsøke å se på om den kunnskapen som produseres i forskningen kan overføres til liknende situasjoner. Generaliseringsbegrepet i kvalitativ forskning må derfor benyttes på en annen måte enn i kvantitativ forskning (Tjora, 2017). Ut fra denne forståelsen, forsøker jeg å forstå min forskning som generaliserbar ved å benytte begrepet overføringsverdi om generaliserbarheten i studien.

Deltakerne har i møtet med meg som forsker reflektert over dagens organisering av spesialundervisning. Tykke beskrivelser av forskningsprosessen og grundige analyser av konteksten er nødvendig for å kunne overføre disse resultatene til annen forskning innenfor samme område (Kleven, 2014a). Mennesker er unike individer med ulik personlighet og ulike preferanser, og resultatene i min studie vil dermed være avhengig av blant annet deltakernes

subjektive forståelse, deres erfaringer, kunnskaper og utdanningsbakgrunn. Jeg vil derfor være forsiktig med å gå ut fra at funnene vil være gyldige for andre mennesker i tilsvarende situasjoner. Deltakerne i min studie har erfaringer og opplevelser som ikke nødvendigvis gjelder for andre i samme posisjon, men funnene jeg har gjort gjennom min undersøkelse kan likevel være et bidrag til videre forskning på området. Ved å gjøre godt rede for egen forskning, kan leseren selv vurdere om funnene i forskningsrapporten er gyldige for annen forskning og om studien er relevant og nyttig for egen situasjon (Postholm, 2010). Ved å ha tykke beskrivelser av fenomenet har jeg lagt til rette for at kunnskapen om dette kan overføres til lignende forskning.

Det er vanskelig å argumentere for at resultatet i denne studien er gjeldene for alle andre lignende situasjoner, men vi danner oss likevel noen forventninger om at det som skjedde i denne situasjonen, også kommer til å skje i lignende situasjoner med andre personer (Kvale og Brinkmann, 2015). Vi kan derfor si at resultatene kan ha en overføringsverdi, selv om denne studien er knyttet til et bestemt utvalg i en bestemt kontekst. Siden studien tar for seg noe som eksisterer på det generelle plan, og ikke nærmer seg kun et spesielt tilfelle, kan forskningsresultatet ha en overføringsverdi til lignende situasjoner. Andre mennesker kan dermed bruke forskningen for å danne seg forventninger om hva som kan skje i lignende kontekster med lignende mennesker.

Den stegvis-deduktive-induktive-modellen har generaliserbar forståelse som mål. Ved å bruke denne strukturen i min forskning, har jeg lagt et grunnlag for generalisering av mine funn. Tjora (2017) beskriver tre former for generalisering som er relevante i kvalitativ forskning. Jeg velger å fokusere på konseptuell generalisering i min studie. Ved en konseptuell generalisering er målet å utvikle innsikt knyttet til et fenomen, som senere kan fremstilles ved en form for konsept- eller teoriutvikling. Ved en slik generalisering er vi ute etter å fremstille funn som ikke direkte er knyttet spesifikt kun til den empirien som ligger til grunn. For å sikre relevans ut over det empiriske materialet som er analysert, benyttes tidligere forskning og teorier for å bygge opp under gyldigheten og generaliserbarheten (Tjora, 2017). Ved å ha en slik tilnærming til generaliserbarhet, kan min studie ha relevans i lignende situasjoner. Mitt kvalitative forskningsprosjekt preges av struktur og systematikk, og dette gjør det mulig for andre å vurdere arbeidet, noe som igjen muliggjør kvalitetssikring. Ved å ha en åpenhet om hvordan jeg metodisk har gått fram for å innhente og analysere data, og se dette i sammenheng med den teoretiske referanserammen og tidligere forskning, vil resultatene være troverdig og skape en generaliserbar forståelse utover det som er undersøkt.



## 4.0 ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN

### 4.1 Organiseringsformer

På spørsmålet om hvordan intervjudeltakerne organiserer spesialundervisningen på skolen, kom det fram at det gjøres forskjellig. Spesialpedagog 2 uttrykker at de benytter tolærersystemet i spesialundervisningen i fagene matematikk og norsk. Spesialpedagogen forklarer at han deler ansvaret med klasselæreren, hvor spesialpedagogen lager et tilpasset opplegg til de elevene som har IOP, og for andre elever som har behov for litt tilpasning i matematikk. I norskfaget er det flere som har ansvar for spesialundervisningen, og han uttrykker at det gjør det vanskelige å skape en helhet i det. Han beskriver utfordringene i norskfaget slik:

*Der ser vi at det er en litt sånn organisatorisk utfordring. Om de har fire timer i uka, også er jeg med i to også noen andre som er med i to, hvem gjør hva osv. Men så i matematikken er det veldig klare, der har jeg den oppgaven.*

Spesialpedagog 2 informerer videre om at han tar elever med ut av klassen, hvis han ser at noe er for vanskelig å mestre inne i klasserommet. Spesialpedagog 1 beskriver at spesialundervisningen organiseres litt ulikt fordi spesialpedagogen har ansvar for flere forskjellige elever, og er avhengig av hva som skal gjøres i undervisningen og behovet til elevene. Hun presiserer imidlertid at hun foretrekker å organisere spesialundervisningen innenfor rammen av ordinær undervisning, i form av tolærersystemet. Hun sier at de har definert mer av spesialundervisning innenfor den ordinære undervisningen, men at det ikke alltid er mulig. Hun benytter også gruppe- og eneundervisning hvor elevene får spesialundervisning utenfor klassen. Rektor foretrekker at spesialundervisningen organiseres i den ordinære opplæringen på grunn av fellesskapets betydning, men han påpeker samtidig at det må være rom for at elever får spesialundervisningen utenfor klassefellesskapet for å trene på spesifikke ferdigheter.

I teorikapitlet refereres Meld. St. 18 (2010-2011), som beskriver at spesialpedagogisk hjelp ikke skal gis på måter som medfører segregering, samtidig skal hensynet til hva som er barnets beste være avgjørende. Dette gjør det mulig å organisere spesialundervisningen utenfor klassen, hvis det vurderes som det beste for eleven. § 5-5 presiserer også at Opplæringsloven gjelder så langt den passer i spesialundervisningen. Barnets beste gjør det mulig å være fleksibel i valg av organiseringsform, samtidig som elevens behov for

tilhørighet og deltakelse i fellesskapet skal vektlegges. Flexibiliteten fordrer en balansegang, for å skape en helhetlig god opplæring for elever med behov for spesialundervisning.

#### **4.1.1 Spesialundervisning innenfor ordinær undervisning**

Spesialpedagog 1:

*Elever som mottar spesialundervisning er jo ikke dårlige i alt i et fag. Det er mulig å tilpasse innenfor ordinær undervisning og bruke den spesialpedagogiske ressursen på noen andre som synes at det emnet der er vanskelig.*

Spesialpedagog 1 forklarer at det er mulig å utnytte ressursene man har til spesialundervisning, hvis det organiseres innenfor rammen av ordinær undervisning. I tråd med spesialpedagogens utsagn beskriver Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) og Takala (2012) at elever med spesialpedagogiske behov, ikke nødvendigvis har behov for å ha spesialpedagogen ved sin side gjennom hele timen, og at ressursen da kan utnyttes til å hjelpe andre elever i tillegg. Spesialpedagog 1 presiserer at det er viktig at spesialpedagogen er i dialog med eleven, og retter oppmerksomheten mot eleven når han har behov for det.

Rektor legger vekt på at forståelsen av ordinær undervisning er viktig når man skal vurdere om spesialundervisningen skal organiseres inne i klassefellesskapet, eller utenfor. I en klasse er det elever som har ulike styrker og utfordringer, og rektor understreker at pedagogene må tilpasse undervisningen for å treffe elevene i så stor grad som mulig. Videre forteller han om at tanken om å få redusert spesialundervisningen handler om å hele tiden se mulighetene innenfor ordinær undervisning, og ikke begrensningene i det. Han beskriver at det kan være en utfordring, siden de ikke har tilgang til de ressursene de i utgangspunktet skulle hatt. Han uttrykker at man må organisere dette på best mulig måte innenfor de begrensningene som finner sted. Han sammenligner det som å reise på ferie, med en anstrengt økonomi. Haug (2017) skriver at hvis vi skal forstå hvordan spesialundervisningen fungerer, må vi også forstå den ordinære opplæringen. Rektor sier at han gjerne skulle ønske seg tolærersystem i alle klasser. Dersom de hadde kunnet hatt to lærere i alle timer i alle klasser, tenker han at det ville blitt en kraftig reduksjon av barn som har behov for spesialundervisning. Det ville gjort det enklere å få et bredere syn på hva ordinær undervisning er.

#### **4.1.2 Spesialundervisning klasserommet**

Eneundervisning og gruppeundervisning er to organiseringsformer hvor elevene får et individuelt eller gruppebasert opplæringstilbud som foregår utenfor klassen hvor de

organisatorisk har tilhørighet. I den norske skolen har det vært en tradisjon på at elever med behov for spesialundervisning, får denne i form av eneundervisning (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). Samtidig har gruppeundervisning blitt en utbredt organiseringsform i skolen (Jensen, 2006). Utdanningsdirektoratets statistikk (2018) viser imidlertid at disse organiseringsformene har minket noe i omfang de siste årene. Selv om intervjudeltakerne legger vekt på at spesialundervisningen skal foregå mest mulig innenfor klassefelleskapet (tolærersystemet), ser de også betydningen av å organisere spesialundervisningen utenfor. Spesialpedagog 1 grunngir dette synspunktet slik:

*Man skal være ute av klassen hvis eleven ikke har utbytte av å være inne i klassen. Man må hele tiden vurdere utbyttet til elevene før man bestemmer om eleven skal være ute av eller inne i klassen. Utbyttet kommer an på situasjonen, formålet og hva som skal læres, og dette er noe som gjelder alle elever. Utbyttet til elevene skifter fra emne til emne, så det må hele tiden vurderes.*

Med dette utsagnet viser Spesialpedagog 1 at man må vurdere behovet til eleven og videre hvilket utbytte eleven kan oppnå med de ulike organiseringsformene. Dette avgjør om eleven skal få undervisning ute av eller inne i klassen. Spesialpedagogen må sikre seg at eleven har et forsvarlig opplæringstilbud, og da må læringsutbyttet vurderes ut fra konteksten. Det forutsetter imidlertid at man er fleksibel med hvilken organiseringsform man benytter i hensyn til elevens behov og tilrettelegging for utbytte. Videre påpeker hun at læringsutbyttet til elevene ikke kan defineres ut fra om eleven skal være inne i eller utenfor klassen. Læringsutbyttet til elevene er individuelt, og avhenger at hvordan det som skal læres blir presentert. Han utdyper:

*Mange har spesialundervisningen sin i klassen, men det handler ikke om at de skal sitte i klasserommet, at de klarer å bli så stille og rolig som vi sier. Du må være sikker på at den stille, rolige eleven får med seg noe når han sitter der, at han har et tilbud. Man må gå innpå hver enkelt og finne ut hva det er de trenger da.*

Spesialpedagog 2 forklarer hvorfor det kan være hensiktsmessig å organisere spesialundervisningen utenfor:

*Jeg ønsker at elevene er i størst mulig grad inne i klassen, men samtidig er det enklere å gå i dybden utenfor, men da i korte bolker. Men dette er jo avhengig av elevene og hva som skal gjøres.*

Spesialpedagog 2 forklarer her at ved å ta eleven ut av klassen har man større mulighet til å gå i dybden på det som skal læres. Han vektlegger at når elevene tas ut, er det for korte perioder, og at det er kontekstavhengig. Rektor deler dette synspunktet.

Ut fra utsagnene til intervjudeltakerne ser vi at de vektlegger konteksten, tid og elevens behov som faktorer av betydning for om spesialundervisningen skal organiseres utenfor klassen. To av deltakerne understreker at denne organiseringsformen skal benyttes i avgrenset tid (korte perioder). De uttrykker at det kan være hensiktsmessig å ha spesialundervisning utenfor klasserommet for å gå i dybden på det som skal læres, for å trene på spesifikke ferdigheter, eller for at læringsutbyttet kan være bedre for denne eleven i denne konteksten.

Noen elever tilbringer en liten del av spesialundervisningen utenfor klassefelleskapet, mens andre tilbringer mye av tiden utenfor. Dette kan sees i sammenheng med elevens behov og skolens ressurser og kultur for organisering. For å ivareta at eleven føler seg inkludert i fellesskapet, selv om eleven får spesialundervisningen utenfor klassen, la noen av deltakerne vekt på viktigheten av å være fleksibel på når elevene er inne og ute av klassen. En deltaker uttrykker at eleven bør få være deler av timen i klassen, og være med på oppstart, avslutning og andre fellesaktiviteter i klasserommet. En annen deltaker uttrykker at man kan ivareta elevenes behov for tilhørighet, ved å aldri ta ut elevene i lengre perioder.

Deltakerne av spørreundersøkelsen beskriver flere tilfeller hvor det er hensiktsmessig at elever får spesialundervisningen utenfor klasserommet. De vektlegger blant annet at elever som har behov for konsentrasjon kan få et bedre læringsutbytte i en mindre setting med færre elever. Årsaken som beskrives er at elevene kan få mer direkte trening uten avbrytelser, og får ro til å jobbe i fred. En annen deltaker skriver at spesialundervisning utenfor klasserommet kan være hensiktsmessig for å bygge opp elevens tro på egne ferdigheter. Andre beskriver denne organiseringsformen som fordelaktig når elevene har behov for annen metode for innlæring, eller når undervisningen må varieres i form av praktiske oppgaver. En annen deltaker beskriver fordelene med organiseringsformen slik:

*Deltakelsen kan være bedre, og man har muligheten til å gå i dybden av temaet. En lærer som er ute med noen elever kan også legge mer til rette, og kan ha større oversikt over elevene, noe som kan føre til økt læringsutbytte.*

Dette utsagnet viser til at elevene kan få økt læringsutbytte av å få spesialundervisningen utenfor klassen. Læreren har god oversikt over elevenes læring, og kan dermed tilpasse undervisningen i stor grad, noe som kan føre til en god tilrettelegging for disse elevene..

Å organisere spesialundervisningen utenfor klassen, begrunnes også med at man kan unngå en negativ selvoppfatning for elever som jobber med mål langt under resten. I tillegg nevnes elever med kraftig utagering, som kan føre til at eleven blir svært negativ synlig. For å

skjerme eleven, eller de andre, tas eleven ut av klassefelleskapet. En av deltakerne uttrykker det slik:

*Jeg opplever at elever er for ofte ute av klassen. Elever utfordrer med atferd i klasserommet, enten fordi oppgavene er for vanskelige/for lette eller fordi medelever distraherer dem. Da skaper de støy og blir en utfordring for både seg selv, andre og læreren. Hvis opplæringa kan foregå inne er nok det det beste, men hvis det går utover kvaliteten bør elevene få mulighet til å jobbe i fred og ro, med hjelp av lærer.*

Av dette utsagnet ser det ut til at hvis kvaliteten på den ordinære undervisningen trues, må elever som utfordrer denne, plasseres utenfor klasserommet slik at det ikke begrenser de andre elevenes læring. Det kan se ut til at skolen ikke lykkes med å tilpasse opplæringen for enkelte elever, når dette ser ut til å være begrunnelser for den utfordrende atferden.

En annen deltaker synliggjør denne problemstillingen med å si at det bør være en saklig grunn for å være ute av klassen, og ikke bare av bekvemmelighetshensyn for den voksne.

Spesialpedagog 1 legger også vekt på at alle elever skal kunne være en del av et fellesskap, og ser viktigheten av at lærere ikke setter bort elever på grunn av at elever har utfordringer med læring eller atferd. Det er viktig at klasselærer også kjenner eleven(e) som mottar spesialundervisning.

Selv om veldig mange av deltakerne i studien fokuserer på elevens behov når det gjelder organisering av spesialundervisning, er det kun en av deltakerne som tar elevens stemme i betraktning. Deltakeren uttrykker at eleven skal få spesialundervisning utenfor klasserommet «når eleven selv uttrykker behov for det». Dette fordrer imidlertid at spesialpedagogen ikke har ansvar for flere elever på tvers av klasser.

#### **4.1.3 Spesialundervisning og tilpasset opplæring**

Jeg ønsket å få innsikt i hvilke perspektiver intervjudeltakerne hadde på spesialundervisning og tilpasset opplæring. Spesialpedagog 2 vektlegger betydningen av en helhetlig tilrettelegging for elever som får spesialundervisning, og sier at de elevene som får tildelt få timer med spesialundervisning får et helhetlig opplegg med tilpasninger, i stedet for at eleven kun får hjelp de få timene som han har spesialundervisning. Jensen (2006) hevder at hvis spesialundervisningen og den ordinære undervisningen fremstår som to atskilte enheter uten jevnlig møtepunkter, kan det føre til at elever som mottar spesialundervisning ikke blir faglig inkludert av læreren i det ordinære opplæringstilbudet, og spesialundervisningen fungerer da

som en avlastende funksjon. Dette kan videre føre til at spesialundervisningen minker graden av tilpasset opplæring i den ordinære klassen (Jensen, 2006).

Spesialpedagog 1 beskriver sitt perspektiv på tilpasset opplæring som noe som alle lærere skal holde på med, mens spesialundervisning beskrives som de definerte timene man har til spesialundervisning. Spesialpedagogen uttrykker videre at både tilpasset undervisning og spesialundervisning handler om utbytte og tilrettelegging, på elevene sitt nivå.

Spesialpedagog 1 uttrykker videre:

*«Man kan ikke undervise kun på et nivå, man er nødt til å bruke flere innfallsvinkler. Jeg mener at det er flere lærere som kan bli flinkere på akkurat det, og at vi også kan hjelpe hverandre mer med det. At alle lærere skal drive med tilpasset undervisning må holdes høyt. Læreren har ansvar for å tilpasse undervisningen og definere flere nivå enn ett. Differensiering og tilpasning av lærerne gjøres stort sett på mengde. Der har vi alle mye å gå på, og det finnes mange måter å differensiere på, men tiden strekker ikke til.»*

Spesialpedagog 1 forteller at hun prøver å få de andre lærerne til å tenke litt mer i spesialpedagogisk retning:

*«Lærerne bruker kanskje litt vel mye tid på snakking i samtalekrok, noe som blir veldig lite visuelt. Alle er ikke auditivt sterke. Jeg har troen på visualisering, å ha ting i hendene og holde på med, eller gjøre ting med kroppen. Man må på en måte lære, gjennom å gjøre ting, learning by doing, John Dewey».*

Spesialpedagog 2 argumenterer også for at man kan bli flinkere til å tilpasse ordinær undervisning:

*«Jeg ønsker å tilpasse undervisningen i større grad i form av praktisk undervisning, for da kan det være flere og andre barn som mestrer. Man må kanskje tenke litt nytt og variere ordinær undervisning mer. Samtidig kan det være enklere å tilpasse undervisningen i noen fag».*

Rektor redegjør for sitt perspektiv på tilpasset opplæring og spesialundervisning:

*«Det er kanskje en tradisjon på at spesialundervisning har vært en så stor del av norsk skole. Om alle hadde tenkt at det skal litt til å få spesialundervisning, så hadde det kanskje vært færre elever med spesialundervisning.»*

Han forteller videre om gode lærere som er flinke til å tilpasse undervisningen, og at de ikke trenger spesialundervisning, for spesialundervisning blir da til ordinær undervisning. Rektor uttrykker videre:

*Lærerne må ha en vid forståelse av hva ordinær undervisning er. Elevene har ulike styrker og utfordringer, så man må legge til rette for å treffe elevene i så stor grad som mulig. Vi skal gi tilpasset undervisning til alle og spesialundervisning er noe som svært få i utgangspunktet skal ha. Tilpasset undervisning er både ordinær undervisning og spesialundervisning, mens spesialundervisning er veldig spesielt, da har man ikke utbytte av den ordinære undervisningen.*

#### **4.1.4 Fleksibilitet**

Det kommer fram av deltakernes svar at barnets beste må være i fokus for valg av organiseringsform. De legger vekt på at man kan være fleksibel og vurdere elevens behov og konteksten for læringen i den ordinære undervisningen. Jf. Opplæringslova § 8-2 skal elevene deles i klasser som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet, og ikke organiseres i grupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Samtidig presiseres et avvik i denne paragrafen og i §5-5. Hvis det er behov, kan elevene deles i andre grupper i deler av opplæringen, og innholdet i loven gjelder for spesialundervisningen så langt den passer (Opplæringslova, 1998). En skjønnsmessig vurdering av avvik fra § 8-2, gjør det mulig å organisere spesialundervisningen etter elevens behov. Hvis en annen organiseringsform sørger for at eleven får et tilfredsstillende læringsutbytte, samtidig som elevens behov for sosial tilhørighet blir ivaretatt, kan man være fleksibel med valg av organiseringsform. Selv om ordet fleksibilitet forekom svært hyppig i mitt datamateriale, både hos intervjudeltakere og deltakere fra spørreundersøkelsen, ser det ikke ut til at denne fleksibiliteten er like gjennomførbar i praksis. De aller fleste deltakerne i studien legger vekt på at de ønsker å være fleksibel i valg av organiseringsform.

I teoridelen vises det til Utdanningsdirektoratets statistikk (2018) over omfanget og organisering av spesialundervisning. Den viser at det er forskjeller på praktisering av spesialundervisning på tvers av skoler, kommuner og fylker. I Opplæringslova §5-5 står det blant annet at det skal utarbeides en IOP til elever som har behov for spesialundervisning. Den skal vise mål for innholdet i spesialundervisningen og beskrive hvordan den skal gjennomføres (Opplæringslova, 1998). Intervjudeltakerne uttrykker at det er målene i IOP-en som bestemmer hvordan spesialundervisningen organiseres. De begrunner det med at de må følge loven, og at eleven vurderes etter de målene som står der. IOP-en nevnes flere ganger. Jeg tolker det som at IOP-en legger føringer på hvordan spesialpedagogene skal organisere undervisningen. Det kan se ut til at spesialpedagogene er bundet til å følge IOP-en til eleven, og at dette kan begrense deres profesjonelle skjønn og fleksibilitet når det gjelder valg av organiseringsform. Utdanningsdirektoratet peker også på at forskjellene på omfanget av

spesialundervisning mellom skoler, kommuner og fylker kan være årsak av skoleeieiers tolkning av Opplæringslova, eller har ulik tilnærming til spesialundervisning og tilpasset opplæring (ibid.). Rektor legger også føringer på organiseringen av spesialundervisningen. Ressurser som skolen har, og læreres og elevenes timeplankabal må gå opp. I den betydning Hvis noen har bestemt at eleven skal ha gruppeundervisning, eller eneundervisning utenfor klassen, blir det vanskelig å være fleksibel med tanke på om eleven skal være inne eller ute av klasserommet. Selv om man ønsker å ivareta barnets beste, gir flere av deltakerne fra både intervju- og spørreundersøkelsen uttrykk for at det er begrensede muligheter når det gjelder fleksibilitet i organiseringen av spesialundervisningen. Det kan dermed føre til utfordringer med å møte den enkelte elevs behov. Elevene settes sammen i grupper av ressurshensyn. Det handler om at vedtakene om spesialundervisning skal «gå opp» med tanke på ressurser og timeplan, og da må den med ansvar for spesialundervisning gjennomføre dette.

En av spesialpedagogene uttrykker at det hender at de må gjennomføre gruppeundervisning med flere elever med ulike spesialpedagogiske behov. Uavhengig av hensynet til elevenes ulike forutsetninger og behov, prioriteres det at eleven skal få riktig antall timer i forbindelse med elevens vedtak. Den individorienterte og juridiske siden av spesialundervisningen, går framfor valg av organiseringsform som deltakerne mener elevene kan ha bedre læringsutbytte av, som for eksempel spesialpedagogisk støtte innenfor rammen av det ordinære fellesskapet. Dette kritiserer Nordahl m.fl. (2018) det norske spesialpedagogiske systemet for.

Skolens ressursituasjon ser ut til å begrense spesialpedagogenes valg av organiseringsform i spesialundervisningen. De uttrykker et ønske om å kunne være fleksibel i organiseringen, slik at spesialundervisningen organiseres etter elevenes behov, og ikke av ressurshensyn. De ønsker mer ressurser, i form av stabil voksentetthet, slik at tolærersystemet kan benyttes i både ordinær undervisning og spesialundervisning. De legger vekt på at systemet ivaretar elevens behov for både læring og tilhørighet i fellesskapet. De uttrykker at det er enklere å skape sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, slik at eleven får et helhetlig opplæringstilbud. De tenker at tolærersystemet legger til rette for bedre samarbeid. Spesialpedagogene uttrykker at de ønsker å benytte tolærersystemet i spesialundervisningen, samtidig som de uttrykker at det er elevens behov som skal avgjøre hvilken organiseringsform de velger å benytte. Imidlertid ser det ut til at skolens ressurser begrenser disse valgmulighetene, og spesialpedagogene uttrykker at elever må organiseres i grupper, for å imøtekomme timetallene i vedtakene.



Timeplankabalen til skolen legger også føringer på de ansattes mulighet til å være fleksibel. Timeplanen til elevene og til pedagogene kan legge begrensninger for hvordan skolen kan organisere spesialundervisningen. Hvis flere elever fra ulike klasser får spesialundervisning samtidig, forutsetter det at spesialundervisningen organiseres utenfor klassene de organisatorisk har tilhørighet, i form av gruppeundervisning. En av deltakerne trekker også frem at skolen kanskje må endre fokus, og tenke mer helhetlig, hvor elever som strever med det samme, kan få kortvarige og intensive på kurs, for å tette gapet til de andre elevene i gruppa. Deltakeren beskriver fordelen med å utnytte den spesialpedagogiske kompetansen på flere elever, ved at man kan bruke ressursene på tvers av skolens rammer og på tvers når det gjelder elever med t-timer, og uten. Slik at man i større grad kan utnytte de ressursene skolen har.

Det fremheves i både intervju og spørreskjema, at enkelte elever burde få mer spesialpedagogisk støtte inne i klassen, fremfor å få de tildelte timene ute på gruppe. Ressursene til skolene begrenser denne muligheten, og de er nødt til å gjennomføre det, for at penger og vedtak skal samsvare. Tolærersystemet legger til rette for at eleven får lære sammen med de andre elevene, og det settes inn to eller flere lærere som skal sørge for at eleven får den nødvendige tilpasningen han har behov for (Jensen, 2006, s. 73). Utdanningsdirektoratets statistikk viser at flere elever får spesialundervisning i den ordinære klassen, og at andelen elever som får spesialundervisning utenfor har gått ned med 12 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Rektor beskriver organisering av spesialundervisning, som en diskusjon som ofte handler ofte om enten eller. Han legger vekt på det bør være en balansegang, og beskriver sin holdning til organisering av spesialundervisning som «*litt ja takk begge deler*». I dette legger han at spesialundervisningen kan organiseres både innenfor klassefellesskapet og utenfor. Han påpeker imidlertid at spesialundervisningen først og fremst skal organiseres innenfor klasserommet, med det utgangspunkt at alle elever skal ha en klassetilhørighet. Rektor utdyper:

*«Det betyr at jeg må fortrinnsvis ta utgangspunkt i et sosialt fellesskap, hvor beskjeder blir gitt og kunnskap konstruert sammen med elevene der hvor de er. I noen få tilfeller så må du på en måte ut å trene spesifikt, da må det være rom for å kunne ta ut enkeltelever eller små grupper, en liten del av undervisningen, for å trene akkurat denne ferdigheten. Jeg tror det er veldig forskjellig læringsutbytte. Jeg tror det er veldig mange dyktige spesialpedagoger som får til ting både i og utenfor klasserommet.*

*Utenfor klasserommet da, les på et grupperom. Først og fremst inne i klasserommet, men der hvor dyktige pedagoger ser at her må vi litt ut på siden å trene, men vi skal tilbake så fort som mulig».*

Videre grunngir rektor hvorfor elever som mottar spesialundervisning bør være mest mulig inne i klassen. Han forklarer at eleven får være sammen med de andre elevene og blir dermed en del av det ordinære fellesskapet, hvor læreren har mulighet til å favne om alle elevene. I tillegg uttrykker rektor at eleven trolig vil få et bedre læringsutbytte hvis spesialundervisningen organiseres innenfor den ordinære undervisningen. Han sier at utbyttet må ses i lys av hva det er vi utdanner elevene til, og påstår i den forbindelse at utbyttet vil være mindre med å tilbringe stor grad av undervisningen utenfor det ordinære fellesskapet. Han utdyper at vi først og fremst utdanner elevene til å bli samfunnsborgere, som resten av livet skal forholde seg til andre i ulike settinger, og ikke sitte alene hjemme og være god på en ting.

Rektor uttrykker videre at for at elevene skal trives, må de være en del av fellesskapet. Han vektlegger læringsmiljøets betydning for elevenes læring. Rektor forklarer at en inkluderende skole skal ha plass til alle, hvor alle elever skal tilhøre et fellesskap. Han legger også vekt på at når eleven er sammen med klassen sin utvikler de sosial kompetanse og lærer å delta i samspill med andre, noe som er en forutsetning for elevens videre livsløp. Rektor legger vekt på fellesskapets betydning for elevens læring og trivsel. Ved å organisere spesialundervisningen innenfor klassen legger man til rette for at elever med behov for spesialundervisning skal føle seg inkludert i klassen, hvor fellesskapet driver fram kunnskapsutviklingen. Ifølge Grøgaard og Markussen (2005, i Wilson 2012) foretrekker de fleste elever å delta i undervisningen i et inkluderende fellesskap. Inkluderende undervisning forutsetter imidlertid at læreren tilpasser opplæringen med hensyn til elevens faglige og sosiale læring (Wilson, 2012) En annen fordel med tolærersystemet i spesialundervisningen, er at to eller flere lærere kan være i klassen samtidig, noe som ifølge (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 177) øker muligheten for at alle kan få et tilpasset opplæringstilbud innenfor fellesskapets ramme.

Spesialpedagog 1 underbygger rektors utsagn med å si at:

*«Elevene må lære å være sosial sammen med andre og bygge opp selvbildet. De må lære seg å være trygge i klassen sin og føle at de er inkludert. For at elevene skal kunne ta til seg kunnskap og læring må de først og fremst trives og være trygge på skolen».*

Spesialpedagog 1 legger videre vekt på at alle elever skal ha et utbytte av undervisningen, og at inkludering går fremfor alt. Spesialpedagog 2 sier at han forsøker å organisere

spesialundervisningen slik at elevene er mest mulig inne i klassen. Han forklarer at det er på grunn av fellesskapet, og at elevene da kan ha noen å strekke seg etter. Ifølge Wilson (2012) vil denne organiseringsformen øke sannsynligheten for at eleven får økt læringsutbytte. Det begrunnes blant annet med at opplæringen har flere aktører, noe som vil skape mer informasjon, og da får elevene flere muligheter til å finne mening i det som kommuniseres i undervisningen.

Videre presiserer spesialpedagog 2 at det er målene i IOP-en som styrer om de skal ha undervisningen inne i klassen eller utenfor. IOP-en legger dermed premisser for organiseringen. I tillegg må man ta hensyn til den enkelte, og vurdere elevens behov og være fleksibel. Han vektlegger også betydningen av trivsel, mestring og motivasjon, og sier at hvis eleven er motivert for et tema og kan mestre, kan man være inne i klassen. Hvis eleven har utfordringer med emnet, kan man ta ut eleven for å forklare og trene mer. Han forklarer trivsel som at eleven er en del av gruppa, og motivasjon er at de mestrer. Organisering av spesialundervisning i form av tolærersystemet har mange positive effekter for eleven som mottar spesialundervisning. Deltakerne i spørreundersøkelsen har mange argumenter for at spesialundervisningen skal organiseres innenfor klasserommet. De grunngir blant annet at elever med spesialpedagogiske behov opplever å være en del av et sosialt fellesskap, hvor de kan lære av de andre elevene. I tillegg kan elevene oppleve mestring og dermed få vise at de også kan.

## **4.2 Samarbeid mellom ansatte**

*«Så må jeg si, det er litt lite tid til planlegging. Det er satt av tid, men det er veldig individuelt der da. Noen sitter mye i lag, mens andre sitter mindre i lag. Men ideelt sett så skulle vi sitted sammen når den læreren som har faget planlegger, og så sitte sammen og vært med og snakket litt sammen da. Vi har jo planleggingstid til forskjellig tid og så..»*

Vi ser av deltakerens utsagn, at det er satt av tid til samarbeid mellom aktørene på skolen. Det kommer frem at de ansatte har forskjellig tid avsatt til planlegging av undervisning, og det kan tenkes at dette begrenser graden av samarbeidet. Det kommer fram at samarbeidstid prioriteres individuelt og ulikt mellom de ansatte. Graden av samarbeid, vil slik være avhengig av om det prioriteres i stor eller liten grad. Handlingsrommet som aktørene har, kan gjøre at noen velger å sette av lite tid til samarbeid, som videre kan prege graden av tilpasset opplæring i klasserommet. Lillejord, Manger og Nordahl (2010) vektlegger lærersamarbeidet som den viktigste forutsetningen for å lykkes med tilpasset opplæring. Det kan tenkes at de

ansatte som setter av liten tid til samarbeid med de andre, begrenser skolen i å lykkes med tilpasset opplæring, jamfør deltakernes tidligere utsagn om at flere kan bli flinkere til å tilpasse opplæringen/undervisningen ved skolen.

Spesialpedagogen uttrykker videre at han synes det er lettere å følge opp elevene når han har ansvar for alle timene i faget. Det kan indikere at det er vanskeligere å samarbeide om et helhetlig tilbud til elever med spesielle behov, når det er flere som har ansvaret. Graden av samarbeid vil også ha innvirkning på dette.

*Det er jo en kabal det her og med timeplanen. Men slik som vi tenker på skolen her, så er målet at du skal i størst grad være på ett trinn, ikke ha mange timer på forskjellige trinn, og da blir det litt lettere å få til. Men samtidig så går det ikke for alle.*

Spesialpedagogen forklarer at skolen forsøker å organisere de ansatte i størst mulig grad på ett trinn, men viser gjennom utsagnet sitt, at timeplankabalen ikke går opp slik at alle får det slik. Det kan ses i sammenheng med den andre spesialpedagogens utsagn, hvor deltakeren uttrykker et behov for flere faste pedagoger i klasserommet.

Gjennom spørsmålene i spørreskjemaet prøvde jeg å få fram hvordan spesialundervisningen blir organisert på deltakerens skole, og hvilke begrunnelser de siktet til. En av deltakerne i spørreundersøkelsen uttrykker at elevene har for mye spesialundervisning utenfor klassefelleskapet. Deltakeren grunngir det slik:

*Faglærer og spesialpedagog samarbeider ikke alltid godt nok om undervisningen. Ofte blir flere elever satt sammen på gruppe og spesialpedagogen har ikke mulighet til å følge opp alle i de ulike klassene.*

Vi ser av dette utsagnet at skolens spesialpedagog har ansvar for flere elever fra forskjellige klasser. En utfordring med en slik organisering, er at det kan være vanskelig for spesialpedagogen å legge til rette for at elevene opplever sammenheng med det som undervises i den ordinære klassen. Det kan også gjøre det vanskelig å få til et godt samarbeid, når spesialpedagogen har mange lærere å forholde seg til, noe vi ser et resultat av her. Gruppeundervisning med elever fra forskjellige klasser kan føre til at elevene ikke får et helhetlig opplæringstilbud (Jensen, 2006). I tillegg til at det kan være vanskelig for spesialpedagogen å følge opp alle elevene, som vi ser av deltakerens utsagn.

En annen respondent i spørreundersøkelsen uttrykker at et tett samarbeid mellom kontaktlærer, faglærer og spesialpedagog gjør at eleven som mottar spesialundervisning kan være med på alle positive aktiviteter sammen med klassen (f.eks. gruppesamarbeid). Dette mener

deltakeren legger til rette for at eleven føler seg inkludert i fellesskapet, selv om han får resten av spesialundervisningen utenfor klassefellesskapet. Dette kan relateres til Kostøls (2013) forskning på at tid som settes av til samarbeid kan skape en god sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. En annen respondent forklarer at ved å ha et godt samarbeid mellom de voksne, kan man ivareta at elever som mottar spesialundervisning blir inkludert i den ordinære undervisningen. Deltakeren uttrykker samtidig at det er viktig at kontaktlærer kjenner eleven som får spesialundervisning.

Intervjudeltakerne er samstemte om at spesialundervisningen må ha sammenheng med ordinær undervisning. Dette fordrer et godt samarbeid. Spesialpedagog 1 forteller at:

*Samarbeidet mellom lærere og spesialpedagoger er ikke bra nok. Vi har for lite tid til å samarbeide, og da er det utfordrende å tilrettelegge og være i forkant. Jeg må vite hva som skal skje i timen og hva klassen skal gjøre, slik at jeg kan tilrettelegge undervisningen og tilpasse den til elevens nivå.*

Spesialpedagog 2 underbygger dette perspektivet, han uttrykker:

*Det kreves et tett samarbeid mellom lærer og spesialpedagog, men det er ikke alltid lett å få til. Vi må bruke mer tid sammen, for hvis vi voksne samarbeider, vil det gi mer forutsigbarhet for elevene. Det som er utfordringen er at det er for lite tid til å planlegge sammen med andre.*

Spesialpedagogene uttrykker at det er en utfordring å få til et godt nok samarbeid med lærerne, på grunn av for lite tid til samarbeid. Spesialpedagogene kjenner også på at det er en utfordring å få nok tid til et tett samarbeid med assistentene på skolen. Spesialpedagog 1 uttrykker:

*Det er heller ikke et tett nok samarbeid mellom pedagoger og assistenter. Det betyr at assistentene ikke vet hva som skal skje i timene, og at de ikke har muligheten til å stille forberedt.*

Spesialpedagog 1 legger vekt på at lærerne må arbeide for å ha en god dialog og at ledelsen må legge til rette for at assistenter kan delta på felles møter med lærerne, slik at de også kan få nok informasjon. Utsagnene hos spesialpedagogene viser at de opplever å ha et samarbeid med sine kollegaer, men at dette ikke er godt nok. For at eleven skal ha utbytte av den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, må det være tydelige forbindelser mellom disse slik at det blir sammenheng mellom det som læres i spesialundervisningen og den ordinære undervisningen.

Liten tid til samarbeid mellom lærerne og spesialpedagogene kan føre til mangel på tydelige forbindelser mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det kan gjøre at eleven ikke opplever sammenheng i det som læres innenfor den ordinære opplæringen og det som læres i spesialundervisningen, som igjen kan føre til at elevene i liten grad får et godt helhetlig utbytte av opplæringen. Spesialpedagog 2 uttrykker at dette kan skape usikkerhet hos elevene, og få innvirkning på elevenes selvoppfatning. Han sier at dette kan forebygges hvis de voksne samarbeider godt om undervisningen, slik at det blir forutsigbart for eleven. De understreker at en sammenfallende samarbeidsstruktur bør være et prinsipp for hele skolen, på alle nivå. Det fordrer at samarbeid ses på som noe mer enn et prinsipp for undervisning. Hvis skolen har en samarbeidspreget organisasjonsstruktur, kan dette støtte og styrke samarbeidet på alle nivåene (Johnson m.fl. 2003).

Manglende struktur, liten tid og lave forventninger fra ledelsen kan påvirke graden av samarbeid mellom de ansatte i skolen. Det kan tenkes at skolen ikke har en sammenfallende samarbeidsstruktur, hvor lærersamarbeidet ser ut til å falle igjennom (Johnson m.fl, 2003). Spesialpedagogene forklarer at lærerne arbeider i team, men at planlegging av undervisning preges av for lite tid. For at skolen skal kunne omtale seg som «den samarbeidende skolen», fordrer godt samarbeid på alle nivå i skolens organisasjonsstruktur (Johnson m.fl, 2003). Skolens kultur for samarbeid ser ut til å prege skolens spesialundervisning i planleggings-, gjennomførings- og vurderingsfasen av undervisningen. Begge spesialpedagogene uttrykker at det er vanskelig å få tid til å samarbeide om planlegging av undervisning med lærerne.

Lillejord, Manger og Nordahl (2010) beskriver tilpasset opplæring som en pedagogisk praksis som forutsetter bredt samarbeid mellom alle i skolen, og lærersamarbeidet ses på som den viktigste forutsetningen for å få til en vellykket tilpasset opplæring. Manglende grad av samarbeid mellom lærerne, spesialpedagogene og assistentene ved skolen kan begrense pedagogene i arbeidet med å få til en tilpasset opplæring for alle elever. En av spesialpedagogene uttrykker at lærerne kan bli bedre på å tilpasse undervisningen ved å variere og differensiere undervisningen mer. Det kollektive arbeidet i skolen har betydning for ideutvikling og tvinger deltakerne til å tenke gjennom hvordan man skal få til praktiske løsningen som tar hensynet til mangfoldet i elevgruppen. Det kan bidra til å utvikle læreren som profesjonsutøver, og videre styrke samarbeidet (Bergkastet, Duesund og Westvig, 2015). Gode samarbeidsrelasjoner mellom aktørene i skolen, kan slik anses som en viktig faktor for å utvikle gode læringsmiljø.

Det kollektive arbeidet utvikler ideer og tvinger deltakerne til å tenke gjennom hvordan en skal få til praktiske løsninger som tar hensyn til mangfoldet i elevgruppen. Når lærerne lærer av hverandre, bidrar dette til å utvikle deres profesjonelle identitet og styrke samarbeidet. De understreker at en sammenfallende samarbeidsstruktur bør være et prinsipp for hele skolen, på alle nivå. Det fordrer at samarbeid ses på som noe mer enn et prinsipp for undervisning. Hvis skolen har en samarbeidspreget organisasjonsstruktur, kan dette støtte og styrke samarbeidet på alle nivåene (Johnson m.fl. 2003).

Skoleledelsen har betydelig ansvar for å lede skolen som organisasjon mot en kultur der positivt samspill og relasjon mellom aktørene er sentralt/vesentlig/betydningsfullt. En slik kultur forutsetter et samarbeid med formål om profesjonell utvikling med fokus på elevenes læringsmiljø. Bergkastet, Duesund og Westvig (m.fl.) (2015) refererer til Hattie (2009) som hevder at skoler som generelt har gode læringsmiljø ofte preges av gode samarbeidsrelasjoner på flere plan. Dette innebærer et godt samarbeid i ledelsen, mellom leder og lærerkollegiet, mellom lærer og elev og mellom skole og hjem (Bergkastet, Duesund og Westvig, 2015, s. 12).

Av deltakernes utsagn kommer det fram at lærerne har lite tid til å samarbeide om planlegging og tilrettelegging av undervisning. Spesialpedagog 2 uttrykker:

«Hvis man kunne brukt mer tid på samarbeid, kunne man ha laget mer praktiske opplegg og tilpasset undervisninga i større grad. Jo større elevgruppene er, jo mer begrenset blir læreren til å tilpasse undervisningen til alle.

Med dette utsagnet kommer det fram at samarbeidet mellom aktørene i skolen ser ut til å begrense gjennomføringen av tilpasset opplæring. I tillegg legger Spesialpedagog 2 vekt på at antall elever i klassen har betydning for hvor mye lærerne klarer å tilpasse undervisningen til alle elevene. Dette kan ses i sammenheng med/det ser ut til at spesialpedagogen/skolen har en smal forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen legger vekt på en individualisert undervisning og elevens utfordringer forstås gjerne i lys av egenskaper hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I tillegg utdyper Spesialpedagog 1 at assistenter kan brukes som en ressurs, men at det forutsetter samarbeid og inkludering i undervisningsopplegg. Inkludering av elever som mottar spesialundervisning i den ordinære undervisningen, forutsetter et godt samarbeid mellom aktørene som har ansvar for eleven.

Alle elever skal ha mulighet til å delta i fellesskapet, uavhengig om elever har spesialundervisning eller ikke. For å sikre deltakelse, må lærerne som planlegger undervisningen sørge for å tilpasse opplæringen og inkludere alle elever i undervisningsopplegget. Dette fordrer et samarbeid hvor alle aktører føler ansvar for alle elever. Da har de som Bachmann og Haug (2006) presenterer en vid forståelse for tilpasset opplæring. Den representerer en kollektivt basert undervisning, som bygger på at undervisning og opplæring er prosesser som foregår i et sosialt rom, som driver fram læringspotensialet til hver enkelt elev. Da må personalet avsette god tid til samarbeid og planlegging. Skoleleder må fokusere på organisasjonsstrukturen, og legge til rette for at alle voksne som har ansvar for barnet får tilstrekkelig med tid til å kommunisere om barnet. Kommunikasjon og samarbeid mellom aktørene som har ansvar for eleven med spesialpedagogiske behov er vesentlige faktorer som må ligge til grunn for at spesialundervisningen skal få en sammenheng med den ordinære undervisningen. Samarbeid og kollektiv profesjonsutøvelse er avgjørende for at eleven skal få et helhetlig opplæringstilbud, samsvar mellom ordinær og spesialundervisning.

Mange av deltakerne vektla samarbeidet mellom lærere, spesialpedagoger og assistenter som en viktig faktor for å lykkes med en inkluderende opplæring og god spesialundervisning og ordinær opplæring. Ut fra svaret til deltakerne, kan det se ut til at samarbeidet ikke fungerer like godt i praksis, som ønskelig. Det kreves et tett samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger for å skape en sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Spesialundervisning av høy kvalitet er derfor avhengig av de voksnes evne til å kommunisere og samarbeide. Besvarelsene til noen av deltakerne indikerer at dette samarbeidet ikke er godt nok. Dette kan få svært negative konsekvenser for kvaliteten på elevens læring. Manglende sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning kan gå på bekostning av elevens læringsutbytte og sosiale tilhørighet når spesialundervisning og ordinær undervisning håndteres som to særskilte enheter og det ikke er et tett samarbeid mellom pedagogene med ansvar. Spesialpedagog 2 uttrykker:

*Ved å ha spesialundervisningen i klasserommet har det ført til et veldig godt klassemiljø, men utbyttet til elevene har vært varierende. Det har vært for mange forskjellige voksne inne, så man har mistet oversikten over hvem som har hatt ansvaret, hvem som har hvilke elever, og hva elevene faktisk har lært.*

Å organisere spesialundervisningen innenfor rammen av fellesskapet gir mange fordeler, men også her kreves et tett samarbeid mellom aktørene som har ansvar for eleven. Utsagnet til



Spesialpedagog 2 beskriver et tilfelle hvor det har vært for mange aktører med ansvar for eleven, og at dette har ført til at man har mistet oversikten over elevens læring og hvem som har hatt ansvaret for hva. Dette kan indikere at samarbeidet mellom aktørene ikke er godt nok. Med flere forskjellige aktører inn i bildet, kan det være vanskelig å finne nok tid til samarbeid. Økt voksentetthet kan være positivt, men hvis spesialundervisningen bærer preg av for mange forskjellige pedagoger med ansvar, kan dette prege kvaliteten på elevens læring. Deltakeren beskriver at man fort kan miste oversikten, og vurdering av elevens læringsutbytte kan dermed bli vanskelig. Når de ulike aktørene med ansvaret for eleven er usikker på elevens utvikling og hva han har lært tidligere i de andres timer, kan det bli en utfordring å finne elevens nivå og utviklingszone. Dette kan gjøre det vanskelig for den enkelte å tilrettelegge for elevens neste nivå i sin utvikling, i tråd med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Å tilpasse opplæringen til elevens forutsetninger kan slik bli en utfordring. Når voksentettheten preges av mange voksne, med liten tid til samarbeid om elevens læring, er det vanskelig å vite hva eleven har lært tidligere, og hva som skal til for at eleven får realisert sitt fulle læringspotensial (evt. Nordahl/Skaalvik). Hvis det stilles for lave forventninger til eleven med spesialundervisning, vil ikke eleven kunne nå et høyere nivå i sin utvikling, noe som kan få innvirkninger på elevens indre motivasjon og innsats. Om det stilles forventninger til eleven som ligger over hans yteevne, vil følelsen av å prestere svakt forsterkes. Dette kan igjen virke truende på elevens selvoppfatning (Imsen, 2014). Økt voksentetthet innenfor den ordinære undervisningen, trenger dermed ikke å bety at kvaliteten på spesialundervisningen blir bedre. Spesialpedagog 1 underbygger perspektivet til den andre spesialpedagogen:

*«Kvalitet i spesialundervisninga er jo også hvis du klarer å holde det mest mulig stabilt rundt eleven, at det er de samme personene som er inne i bildet, og at det er et tett samarbeid mellom dem».*

### **4.3 Inkludering**

Spesialpedagog 1 forklarer hva han legger i begrepet inkludering:

*Inkludering betyr å tilhøre et fellesskap, at det er noen som bryr seg om deg. En del av inkluderingen er det å lære seg å samarbeide med andre. For å kunne inkludere alle må man ha aksept for ulikheter og respektere hverandre.*

Som man ser i utsagnet til Spesialpedagog 1 er det viktig at man som lærer tenker over hvordan han skal kunne inkludere elever som mottar spesialundervisning. En elev som mottar spesialundervisning kan ha andre mål enn de andre elevene, uten at dette trenger å gå på

bekostning av at eleven inkluderes i fellesskapet. Det å føle en tilhørighet til resten av klassen og bygge opp sosiale ferdigheter hos eleven kan veie opp for det egentlige læringsutbyttet som læreren hadde tenkt ut på forhånd. Det er lærerens ansvar å tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene føler seg inkludert i gruppen.

Mange av deltakerne i spørreundersøkelsen legger vekt på at elever med behov for spesialundervisning skal være en del av et sosialt fellesskap. Mange av dem viser til at det beste for alle er å være sammen. En av respondentene uttrykker at alle elever skal få delta på lik linje, uavhengig av utfordringer de måtte ha. Det å bli sett på som likeverdig og være en del av ei gruppe, hvor alle har sin plass og verdi i elevmassen, formulerer en annen (deltaker). Vi ser at deltakerne i studien trekker fram viktigheten av å inkludere elever med behov for spesialundervisning i klassefellesskapet, både med faglig og sosial inkludering. En tredje (person/deltaker/respondent) vektlegger at det skal være trygt og godt å være seg selv innenfor klassens fellesskap:

*«At eleven blir sett på og akseptert som den han er. At eleven blir en del av resten av gruppa».*

#### **4.4 Normalitet og avvik**

Rektor beskriver utfordringene med forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning:

*Utfordringene tror jeg kanskje er normalitetsbegrepet. Hva er normalt?*

Han forklarer videre at lærerne i større grad må tilpasse opplæringen og ta hensyn til de elevene som henger litt etter, og kalle det for en normalitet. Han påstår at det skal litt til å få spesialundervisning, samtidig som han gir uttrykk for at ikke alle tenker på denne måten når det gjelder spesialundervisning. Han beskriver videre:

*Men det skal litt til å forandre det tankesettet når tradisjonen er så sterk på at spesialundervisning har vært en så stor del av norsk skole hele veien. Kanskje er vi for kjappe til å se på over og under kritisk grense. Vi har målt og veid i lange perioder og Ikke på en måte gått dypt nok inn på hva er det egentlig han kan da, og hvordan skal vi få fram potensialet og gi det vekstmuligheter.*

I tråd med Dalen og Ogden (2017) ser vi av rektors utsagn at perspektivet på ordinær undervisning og spesialundervisning henger i stor grad sammen med hva lærerne definerer som normalt. Hvem som blir definert som avvikende, såkalt elever med spesielle behov, avhenger av hvor langt skolen strekker seg for å inkludere elevene og gi tilpasset opplæring

innenfor den ordinære opplæringen (ibid.). Utdanningsdirektoratet (2018) beskriver også skolens forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning som en mulig årsak for at det er store forskjeller på tvers av skoler, kommuner og fylker når det gjelder omfanget av spesialundervisning. Spesialpedagog 1 underbygger rektors perspektiv på tilpasset opplæring. Han understreker at det er mange lærere som kan bli bedre på å tilpasse opplæringen, og at elevene må få rom til å være som de er, og få tilrettelagt på sin måte. Han understreker at skolen ikke kan søke om spesialundervisning fordi elever ikke passer inn i skolens A4-modell. Intervjudeltakerne er samstemte i at skolen kan bli flinkere til å tilpasse den ordinære undervisningen i større grad. Det ser ut til at skolen bærer preg av en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006).

## 4.5 Ressurser

Intervjudeltakerne ble spurt om skolens ressurser var av betydning for organisering av spesialundervisning. Spesialpedagog 1 uttrykker:

*Det er ikke nok ressurser i det hele tatt til at vi klarer å få til en optimal undervisning, men jeg synes at vi har fått det til bedre enn det det har vært før (...). Det vi sliter mest med er at det er så mange forskjellige som er inne. Når vi har assistenter som hjelper oss, så kan det være veldig mange forskjellige, fordi det blir ikke stabilitet nok. Det blir skiftet og, det kan være at en elev har 4-5 forskjellige personer igjennom uka. Og det er klart det at hvis det er assistenter i tillegg, og de ikke har noe samarbeidstid med læreren, da blir det ikke optimalt.*

Spesialpedagog 1 utdyper videre at skolen har behov for flere lærere, og at de trenger flere pedagoger i klasserommet. Hun forteller at skolen hadde vært en helt annen verden om det hadde vært to pedagoger i hver klasse, og ønsker at dette skal prioriteres. Tolærersystemet kan legge til rette for at det blir mer stabilt for elever som mottar spesialundervisning, da systemet gjør det mulig å ha to eller flere faste pedagoger i klassen samtidig. I tillegg øker tolærersystemet muligheten for at alle kan få et tilpasset opplæringstilbud innenfor fellesskapets ramme (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 177).

Vi ser gjennom utsagnet til Spesialpedagog 1 at skolens ressurstilfang eller prioriteringen av disse har endret seg til det bedre, men at det fortsatt ikke er godt nok når man vurderer behovet til eleven. Det kan se ut til at det ikke er nok ressurser til at spesialundervisningstilbudet blir stabilt nok rundt elever som har behov for spesialundervisning. Spesialundervisningen preges av at det er for mange forskjellige pedagoger eller assistenter som har ansvar for den enkelte. Spesialpedagogen forklarer at

situasjonen heller ikke bedres av at pedagoger og assistenter har liten eller ingen tid til samarbeid. Spesialpedagog 2 uttrykker også et behov for mer ressurser i skolen. Han ønsker seg dette i form av flere pedagoger, slik at det er mulig å ha tolærersystemet i alle klasser. Rektor underbygger spesialpedagogenes perspektiv. Han uttrykker:

*Hvis man klarer å ha nok ordinær lærerressurs i klasserommet (tolærersystem) som har et videre syn på ordinær undervisning, jo flere elever favner vi om.*

Vi ser at tolærersystemet i alle klasser er et ønske fra alle intervjupersonene. Likevel er det bare én av deltakerne som benytter denne organiseringsformen regelmessig i enkelte fag i spesialundervisningen. Dette kan indikere at skolens ressursomfang begrenser muligheten for å gjennomføre denne organiseringsformen. Rektor uttrykker:

*Trange kommunale rammer gjør at ressurser som ideelt sett skulle blitt brukt til styrking og forebygging av spesialundervisning, blir satt på elevgrupper som trenger ekstra hjelp, les spesialundervisning.*

Rektor forklarer videre at for at andelen som mottar spesialundervisning skal kunne reduseres, må politikerne prioritere skolen i større grad. Med det mener han at politikerne må gi skolene et godt ressurstilfang og gå i dialog med skolen og lytte til hva som er utfordringene i skolen/Skole-Norge. Han sier at vi kanskje burde lære av andre land sin organisering, og peker på Finland som eksempel. Han uttrykker:

*Det som kjennetegner deres organisering er stor og tidlig ressursinnsats, og godt utdannede lærere. Hvis man hadde hatt to lærere per klasse og de har et bredere syn på ordinær undervisning, så kan man oppnå en kraftig reduksjon av elever som har behov for spesialundervisning.*

Av dette utsagnet ser vi at rektor understreker at politiske prioriteringer har avgjørende betydning for skolens ressursomfang. Kommunens trange økonomi legger begrensninger på skolen, og fører til at skolen må prioritere innenfor de rammene/ressursene de har. Elevers juridiske rett til spesialundervisning og ivaretagelse av denne, kan se ut til å gå på bekostning av skolens styrkingstiltak. Dette indikerer at det blir vanskelig for skolen å forebygge og redusere behovet for spesialundervisning, og strider mot målet om tidlig innsats. For å kunne nå dette målet peker rektor på at man kan være tjent med å se på Finland sin organisering av spesialundervisning. Den spesialpedagogiske undervisningsstøtten som gis (deltids spesialundervisning) domineres av inkluderingspolitikk og tidlig intervensjon (Takala, 2012).

Rektor foreslår videre tolærersystemet bestående av lærere med et bredere syn på ordinær undervisning som løsning på å få redusert omfanget av spesialundervisning. I tråd med rektors

tidligere utsagn indikerer dette at lærernes syn på ordinær undervisning og tilpasset opplæring, er preget av et individorientert perspektiv, kategorisk eller smalt perspektiv. Han uttrykker at med et bredere syn på ordinær undervisning, kan flere elever få tilpasninger innenfor rammen av ordinær undervisning, og at man da ikke har behov for spesialundervisning. Det siste utsagnet til rektor indikerer at læreres syn på ordinær undervisning og spesialundervisning har betydning for omfanget av spesialundervisning.

Noen av deltakerne i spørreundersøkelsen la også vekt på at ressurser og rammevilkår har betydning for organisering av spesialundervisningen. En av dem beskriver skolens mangler på rom av betydning for organiseringen, og at enkelte elever som har behov for å være ute av klassen, ikke får det på grunn av dette/rommangel. En annen deltaker uttrykker det slik:

*«Det er et ønske om at spesialpedagogen skal dekke mange elever samtidig, med lite ressurser».*

En annen deltaker legger vekt på at ressursene påvirker graden av styrkingstiltak ved skolen:

*«At man har tilstrekkelig ressurser på en skole til å drive styrkingstilbud for «gråsoner-elever» og ikke bare for 5.1-elever. Mange elever ber om dette, men får det ikke nå på grunn av ressursituasjonen, og da blir det vanskeligere for de få».*

Av tidligere utsagn ser vi at flere av deltakerne i studien beskriver at lite ressurser gjør at skolene velger å ikke prioritere styrkingstiltak. For at elever med rett til spesialundervisning skal få et forsvarlig opplæringstilbud skal de ressursene som er nødvendig for å oppfylle kravene stilles til disposisjon jf. Opplæringslova § 13-10 (1998). Skolens ressurser kan derfor ikke brukes som begrunnelse for å avvise elevens rett til spesialundervisning eller begrense spesialundervisningen. Nordahl m.fl. (2018) beskriver det norske spesialpedagogiske systemet som en individbasert rettighetsorientering, og denne betraktningen kan ses i lys av deltakernes oppfatninger rundt skolens ressursprioriteringer. Når skolen har lite ressurser til rådighet, må skolen prioritere elevenes juridiske rett til spesialundervisning jf. Opplæringslova § 13-10. Deltakernes refleksjoner viser at den individbaserte rettighetsorienteringen kan resultere i at ressurser som egentlig skal benyttes til styrkingstiltak, som tidlig innsats og forebygging av spesialundervisning, må prioriteres for å oppfylle rettigheten til spesialundervisning. For å utvikle det norske spesialpedagogiske systemet, må vi kanskje lære av den finske skolens ressurstildeling, som rektor uttrykker. Nesten halvparten av ressursene til spesialundervisning i Finland, rettes mot første til tredje klasse, og ressursene fordeles på grunnlag av behovene på skolen (Hausstätter, 2012). Denne ressursdisponeringen støtter en satsing på tidlig innsats og

tar hensyn til at elever som har behov for særskilt tilrettelegging får hjelp med en gang (ibid.). Den individbaserte rettighetsorienteringen medfører både at det tar lang tid fra et behov hos barnet oppstår, og til at tiltak iverksettes (Nordahl m.fl., 2018). Ressursdisponeringen som deltakerne beskriver forekomsten av, og den individbaserte rettighetsorienteringen gjør det vanskelig å nå målet om tidlig innsats, som igjen kan medføre at flere elever får behov for spesialundervisning. Nordahl m.fl (2018) beskriver også denne utfordringen og foreslår en full omlegging av det spesialpedagogiske systemet i deres rapport.

#### **4.5.1 Utnytting av ressurser**

Utdanningsdirektoratets statistikk (2018) viser at skolestørrelser påvirker organiseringen av spesialundervisningen. På små skoler får flere elever spesialundervisningen alene, mens på større skoler får flere elever spesialundervisningen i grupper utenfor den ordinære klassen. Det kan blant annet forklares av at skolenes tilgjengelige ressurser påvirker hvordan spesialundervisningen organiseres (ibid.). Individuell undervisning kan være svært effektivt, men det er en dyr organiseringsform (Takala, 2012). Intervjudeltakernes skole er en forholdsvis stor skole, og å organisere elevene i grupper kan anses å være et sparingstiltak, og kan muligens forklare økningen av denne organiseringsformen på landsbasis de siste årene. Å organisere elever i grupper er også enklere når det er flere elever med spesialundervisning på samme skole, og kan forklare hvorfor store skoler organiserer spesialundervisningen som gruppeundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Kvaliteten på tilbudet forutsetter imidlertid en hensiktsmessig gruppesammensetning som ivaretar elevens behov (Jensen, 2006). Spesialpedagog 1 beskriver hvordan skolens ressurser påvirker organiseringen av spesialundervisningen ved skolen. Hun uttrykker:

*Når det er elever med spesielle behov som ikke nødvendigvis tilfører ressurser, må man utnytte de ressursene man har da. Det kan bli problematisk, men man er nødt til å gjøre det likevel. Det kan føre til ugunstig sammenslåing av grupper. Elevene blir satt sammen i grupper kun fordi ressursen er slik, og da er ikke eleven sitt behov vurdert, da er det kun for å få gjennomført det. Kanskje er det litt for mye av det i skolen.*

I likhet med alle andre elever, er det stor variasjon i læringsforutsetningene til elever med spesielle behov (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). En gruppesammensetning av elever med svært ulike behov kan dermed få avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte. Gruppeundervisning reduserer i tillegg elevenes deltakelse i det ordinære faglige og sosiale fellesskapet (Jensen, 2006). For at skolen skal kunne nå målsettingen om å være en

inkluderende skole kreves blant annet tilstrekkelige ressurser, kompetanse, endringsvilje og at elevene får et forsvarlig pedagogisk tilbud (Dalen og Ogden, 2008). Rektor utdyper:

*Sett i lys av andelen elever som per definisjon har krav på spesialundervisning på min skole da, så mangler jeg spesialpedagoger, fordi tallet er såpass stort. Spesialpedagogen har ansvar for mange elever og da blir problemstillingen hvordan man kan hjelpe flere best mulig? Å jobbe med begrensninger, betyr at vi må organisere undervisningen innenfor de rammene skolen har.*

Det ser ut som at det som preger skolen til intervjupersonene er at mange har behov for spesialundervisning, samtidig som skolen ikke har nok spesialpedagoger i forhold til behovet. Deltakerne føler på et ytre press om å minske behovet for spesialundervisning, samtidig som ressursene ikke strekker til. Det skaper et dilemma. Skolens krav om å følge loven om retten til spesialundervisning og vedtak, kan dermed gå på bekostning av valg av organiseringsform for elevens behov.

#### **4.6 Metodevurdering**

Når jeg tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide gikk jeg ut ifra bestemte områder som jeg ønsket å få mer innsikt i. Dette påvirket i noen grad hva deltakerne snakket om under samtalen, og vil igjen ha innvirkning på mine funn i denne studien. Det er for eksempel ikke sikkert at deltakerne hadde lagt like mye vekt på begrepet inkludering, hvis jeg ikke hadde spurt om hva de la i begrepet. Dette må tas i betraktning for mine funn og for studiens reliabilitet. Min forforståelse vil påvirke hvilke spørsmål jeg stiller og hvordan jeg stiller dem. Svarene til intervjupersonene er også avhengig av intervjurelasjon som oppstår mellom meg og forskningsdeltakerne. Dybdeintervjuet er avhengig av en god dialog mellom forsker og forskningsdeltaker for å få fram deltakernes refleksjoner. Intervjusituasjonen kan derfor betegnes som intersubjektiv, da møtet mellom forsker og deltaker er avgjørende for de refleksjonene som framkommer (Tjora, 2017). Siden intervjuet som sosial situasjon vil spille en rolle for det som sies, var det viktig for meg å skape tillit og etablere en god intervjurelasjon mellom meg og deltakerne. Derfor tenkte jeg nøye gjennom hvordan jeg skulle opptre på forhånd, slik at jeg ikke skulle påvirke utfallet i intervjusituasjonen negativt. Jeg følte at jeg fikk en god intervjurelasjon til alle deltakerne, men at flyten i samtalen var bedre med deltakeren som jeg kjente til litt fra før. I tillegg var det hun jeg fikk mest tid med, siden de andre hadde begrenset med tid å avsette til intervjuet. Selv om jeg brukte en strategisk utvelgelse av mine intervjupersoner, kunne jeg ikke styre de praktiske forholdene i like stor grad. Dette var blant annet hvor god tid deltakerne hadde å avsette til intervjuet.

## **5.0 SAMMENFATTET DRØFTING/AVSLUTNING**

Formålet med denne studien har vært å belyse skoleansattes erfaringer og refleksjoner rundt organisering av spesialundervisningen, med følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har ansatte i grunnskolen med organisering av spesialundervisning og hvordan opplever de betydningen av denne organiseringen?*

### **5.1 Konklusjon**

Jeg vil her presentere sentrale funn i studien som svar på problemstillingen ovenfor.

I intervju- og spørreundersøkelse kommer det fram at deltakerne har ulike erfaringer med organisering av spesialundervisning, hvor både tolærersystemet, gruppe- og eneundervisning benyttes i ulik grad. Funnene viser at deltakernes valg av organiseringsform begrunnes ut ifra elevens behov for tilhørighet og samvær, samt vurdering av elevens faglige behov og utfordringer. Deltakerne vektlegger at ved å være fleksibel i organiseringen kan man kombinere både klasse- gruppe- eller eneundervisning, alt ut i fra hva som er det beste for eleven der og da. Deltakerne påpeker at det ikke finnes noen fasit for hva som er den beste organiseringsformen for alle elever. Likevel indikerer funnene at tolærersystemet betraktes som mest hensiktsmessig organiseringsform når det gjelder både elevens faglige og sosiale læring.

Både intervjudeltakere og deltakere fra spørreundersøkelsen legger vekt på at samarbeid mellom pedagogene har betydning for at eleven skal oppleve sammenheng i det som undervises i ordinær undervisning og spesialundervisning. Graden av samarbeid mellom de som har ansvar for eleven, ser ut til å være av betydning for elevens helhetlige tilbud, og mine funn viser at på noen skoler fungerer dette samarbeidet for dårlig. Dette ser ut til å være av betydning for kvaliteten på det helhetlige opplæringstilbudet.

Forskning viser at det er sammenheng mellom kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet og behovet for spesialundervisning. Både intervjudeltakerne og noen av respondentene i spørreundersøkelsen uttrykker at skolene de arbeider på har for lite ressurser. Dette fører til at skolen må prioritere ressursene, slik at ressurser som egentlig skal benyttes til styrkingstiltak, går til elever som har behov for spesialundervisning. Dette kan tenkes å hindre målet om tidlig innsats, og videre føre til at flere har behov for spesialundervisning.



Alle intervjudeltakerne uttrykker et ønske om å organisere spesialundervisningen innenfor klassefellesskapet i form av tolærersystemet. Det ser ut til at skolens tilgang på ressurser eller prioritering av ressursene, begrenser dette ønsket. Flere av respondentene i spørreundersøkelsen uttrykker også at de ønsker å organisere spesialundervisningen innenfor den ordinære opplæringen.

Noen av intervjudeltakerne legger vekt på at de ønsker større voksentetthet i form av faste pedagoger i klasserommet. De uttrykker at for mange forskjellige voksne med ansvar for elever med spesialundervisning, gjør at undervisningstilbudet ikke blir stabilt nok. Dette kan følgelig gå utover kvaliteten på tilbudet som gis. Intervjudeltakerne uttrykker at skolens ressursomfang kan føre til at elever som mottar spesialundervisning, blir satt sammen i grupper av ressurshensyn, og ikke på bakgrunn av elevenes behov.

Funnene i studien viser at det kreves et tett samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger for å skape en sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Spesialundervisning av høy kvalitet er derfor avhengig av de voksnes evne til å kommunisere og samarbeide. Besvarelsene til spesialpedagogene og noen av respondentene i spørreundersøkelsen, indikerer at dette samarbeidet ikke er godt nok. Manglende sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning kan gå på bekostning av elevens læringsutbytte og sosiale tilhørighet.

Funnene i studien viser at ressurser kan ha innvirkning på hvordan pedagogene må organisere spesialundervisning. Intervjudeltakerne viser til at grupper av elever med spesialpedagogiske behov, blir slått sammen av ressurshensyn. Når spesialundervisningen gjennomføres med elever i grupper, har gruppesammensetningen stor betydning for elevenes læringsutbytte. Elever er ulike og har forskjellige behov, og spesialundervisningen må tilrettelegges etter hver enkelt elevs behov. Grupper som er satt sammen av elever med svært ulike behov kan ha negativ innvirkning på elevenes læringsutbytte.

Alle deltakerne i studien legger vekt på å kunne være fleksibel i organiseringen av spesialundervisningen. Funnene viser denne fleksibiliteten begrenses noe i praksis. De beskriver både fordeler og ulemper med å ha spesialundervisningen innenfor klassefellesskapet og utenfor. Likevel er det en god del av deltakerne som uttrykker at elever med spesialundervisning, er for mye inne eller ute av den ordinære undervisningen. Dette kan indikere at selv om deltakerne ønsker å være fleksible i organiseringen av

spesialundervisningen, er det ikke gjennomførbart i praksis. Årsaken til dette kan være mange, men ressurser ser ut til å være en av hovedgrunnene.

## **5.2 Veien videre**

Det er behov for mer forskning på spesialpedagogisk praksis. I denne studien valgte jeg å intervju tre personer, og foreta en spørreundersøkelse med 11 deltakere, og utvalget var da nokså lite. For videre forskning innenfor samme tema kunne det vært aktuelt med et annet metodevalg, for eksempel å bruke observasjon i tillegg til intervju. Da kunne jeg fått et større innblikk i hvordan deltakernes beskrivelser og refleksjoner om organiseringen av spesialundervisningen, samsvarte med deres faktiske handlinger i skolen. Kvantitativ forskning kan også bidra til å få et mer representativt bilde av dagens spesialundervisning, og anses som et alternativ for veien videre. Meld. St. 18 (2010-2011) viser at det er en utfordring å finne norske studier om spesialundervisningens resultater, så vi må ta ansvar. Jeg har forsøkt å gjøre mitt, og min studie kan bidra til å gi økt fokus på organiseringens betydning for barnas utvikling og læring innenfor en inkluderende opplæring. Videre kunne også vært av interesse å observere og intervju barn som mottar spesialundervisning. På dette feltet finnes det lite forskning, og er kanskje noe man burde legge mer vekt på, det er jo tross alt eleven selv som opplever sin skolehverdag.

## 6.0 LITTERATURLISTE

- Arnesen, A. L. (red.) (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda
- Bergkastet, I, Duesund, C. & Westvik, T. (2015). *Inkluderende læringsmiljø. Faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. & Ogden, T. (2008). *Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak, I: Anne-Lise Rygvold & Terje Ogden (red.). Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekeberg, T. R., & Buli-Holmberg, J. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Lastet ned fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*).
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisningen. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget
- Hausstätter, R. (2012). Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. I Hausstätter, R. (red.) (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringsforlaget.

Kleven, T. A. (2014a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. (2014b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 103-121). Bergen: Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. (2014c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 123-138). Bergen: Fagbokforlaget.

Kostøl, A. K. (2013). Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I T. Nordahl (red.) *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Meld. St. 28. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Lastet ned fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T og Hausstatter, R. (2009): Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lastet ned fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1).

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Takala, M. (2012). Deltids spesialundervisning- en inkluderende stratei i Finland. I

Hausstätter, R. (red.) (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring av kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.

Utdanningsdirektoratet. (2014, 6. mars). Veilederen Spesialundervisning. Lastet ned 28. april 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 27. juni). Hva er et godt læringsmiljø? Lastet ned 29. april 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>.

Wilson, D. (2010). *Del 1: Den juridiske retten til spesialundervisning i skolen*. I D. Wilson, R. Häusstätter & B. Lie, *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wilson, D. (2012). Undervisvurdering for inkluderende spesialundervisning. I R.

Häusstatter, *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wittek, L. (2012). *Läring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## «Organisering av spesialundervisning»

### Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å se nærmere på hvordan skoler organiserer sin spesialundervisning. Problemstillingene som skal analyseres i forbindelse med dette er hvilke utfordringer som skolen har når det gjelder organisering av spesialundervisning. I hvilke situasjoner er det best for elever å ha spesialundervisninga i og utenfor klasserommet, og hva karakteriserer læringsutbyttet for elever i og utenfor klasserommet? Det er også av interesse å finne svar på hvordan man kan ivareta at en elev føler seg inkludert i klassen som han/hun går inn og ut fra. Prosjektet er en mastergradsstudie som gjennomføres ved NTNU. Du forespørres om å delta i studien fordi jeg tror du har de beste forutsetninger for å besvare mine spørsmål.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Hovedtrekkene i studien handler om hvordan organiseringen av spesialundervisningen er i praksis. Deltakelse i studien innebærer å besvare et åpent spørreskjema (skriftlig). Varigheten på dette vil være ca. 5-10 minutter. Spørsmålene vil omhandle opplysninger om organisering av spesialundervisning, enkeltelever som tas ut av klasserommet og deres læringsutbytte.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Siden spørreskjemaet består av åpne spørsmål må det tas høyde for at den som besvarer skjemaet kan identifiseres indirekte, men deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.05.17. Innen da vil alle innsamlede opplysninger anonymiseres, og datamaterialet bearbeides slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Anja Kippe på tlf: 99591072 eller hennes veileder, Tove Anita Fiskum på tlf: 74022635.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

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



## Vedlegg 2

### Spørreskjema – Organisering av spesialundervisning

Nedenfor følger et spørreskjema som handler om organisering av spesialundervisning. Jeg synes dette er et svært interessant tema, og ønsker å høre hva dere har å si om temaet.

Hensikten med undersøkelsen er å gå dypere i praksisfeltet og se på hva som kan anses å være hensiktsmessig spesialundervisning for den enkelte elev. Deltakelsen i undersøkelsen vil bli anonymisert og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Håper du tar deg tid og svarer ærlig.

For at alle skal ha en forståelse av hva jeg mener med mine spørsmål, er det nødvendig å avklare et begrep som benyttes i spørreskjemaet: Med *elever med spesialpedagogiske behov*, mener jeg elever som etter forskriftene i kapittel 5 i Opplæringslova, har rett til spesialundervisning.

#### Spørsmål

1. Hva jobber du som?

*(Sett kryss i den ruten som passer)*

- Lærer
- Lærer og spesialpedagog
- Spesialpedagog
- Assistent

Annet \_\_\_\_\_

2. Hvor mange timer i uka jobber du med elever med spesialpedagogiske behov?

3. Hvordan organiserer dere spesialundervisningen ved din skole?

4. I hvilke tilfeller synes du det er mest hensiktsmessig at elever får spesialundervisning utenfor klasserommet?

5. Opplever du at elever med spesialpedagogiske behov er for ofte eller for lite ute av klassen?

-Hvorfor tror du det blir slik?

-Hva mener du er viktige argumenter for at disse elevene skal være mer inne i, eller ute av klassen?

6. Når mener du det er hensiktsmessig for elever med spesialpedagogiske behov å være sammen med klassen sin?
7. Hvordan klarer man å ivareta at eleven føler seg inkludert i klassen som han/hun går inn og ut fra?
8. Hva tror du karakteriserer læringsutbyttet for elever med spesialpedagogiske behov i klassen, og utenfor klassen?  
-Opplever du at det er noe forskjell på elevers læringsutbytte inne eller ute av klassen? (hvis ja, utdyp)
9. Hva legger du i begrepet inkludering?
10. Hva mener du er den mest hensiktsmessige måten å organisere spesialundervisning på?
11. Noe du ønsker å tilføye?



Tove Anita Fiskum  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.02.2017

Vår ref: 52136 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52136	Organisering av spesialundervisning
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tove Anita Fiskum
Student	Anja Kippe

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 meldeplikt, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjert ved NSDAs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## **Semistrukturert intervju med rektor**

### Innledningsfase:

Generelt:

1. Generelt: Navn, kjønn, alder, utdanning/yrke.
2. Kan du fortelle meg litt om hvordan det er å være rektor ved denne skolen.

### Hoveddel:

3. Fortell meg litt om hvordan dere organiserer spesialundervisningen.
4. Hvilke kriterier, eller hva skal til for at en elev får spesialundervisning?
5. Hva mener du er den mest hensiktsmessige måten å organisere spesialundervisning på?
6. Har den sakkyndige vurderingen noe å si for organiseringen av spesialundervisning?
7. Hvilke faktorer er det som blir viktige når det vurderes om eleven skal få spesialundervisningen i klassen eller utenfor klassen?
8. I hvilke tilfeller synes du det er mest hensiktsmessig at elever får spesialundervisninga utenfor klassen?
9. Opplever du at elever med spesialpedagogiske behov er for ofte eller for lite ute av klassen?
  - Hvorfor tror du det blir slik?
  - Hva mener du er viktige argumenter for at disse elevene skal være mer inne i klassen/være mer ute av klassen?
- 9.2 Hvordan vil du beskrive skolens ressurser?
10. Hvilket perspektiv har du på tilpasset opplæring og spesialundervisning?
11. Hva legger du i begrepet inkludering?
12. Når mener du det er hensiktsmessig for elever med spesialpedagogiske behov å være sammen med klassen sin?

13. Hvordan klarer man å ivareta at eleven føler seg inkludert i klassen som han/hun går inn og ut fra?
14. Hva tror du karakteriserer læringsutbyttet for elever med spesialpedagogiske behov i klassen og utenfor klassen? Tror du det er noe forskjell på elevers læringsutbytte inne i og ute av klassen?
15. Hva mener du kjennetegner kvaliteten på spesialundervisningen?
16. Hvordan vurderer dere at eleven får tilfredsstillende utbytte av spesialundervisningen?
17. Har dere egne strategier for å fremme en inkluderende spesialundervisning?
18. Noe du ønsker å tilføye?

## Vedlegg 5

### **Semistrukturerte intervjuer med spesialpedagoger**

#### Innledningsfase:

1. Generelt: Navn, kjønn, alder, utdanning/yrke.
2. Kan du fortelle meg litt om hvordan det er å være spesialpedagog på denne skolen.

#### Hoveddel:

3. Fortell meg litt om hvordan dere organiserer spesialundervisningen.
4. Hvilke kriterier, eller hva skal til for at en elev får spesialundervisning?
5. Hva mener du er den mest hensiktsmessige måten å organisere spesialundervisning på?
6. Har den sakkyndige vurderingen noe å si for organiseringen av spesialundervisningen?
7. Hvilke faktorer er det som blir viktige når det vurderes om eleven skal få spesialundervisningen i klassen eller utenfor klassen?
8. Når mener du det er hensiktsmessig for elever med spesialpedagogiske behov å være sammen med klassen sin?
9. I hvilke tilfeller synes du det er mest hensiktsmessig at elever får spesialundervisninga utenfor klassen?
10. Opplever du at elever med spesialpedagogiske behov er for ofte eller for lite ute av klassen?
  - Hvorfor tror du det blir slik?
  - Hva mener du er viktige argumenter for at disse elevene skal være mer inne i klassen/være mer ute av klassen?
11. Hva legger du i begrepet inkludering?
12. Hvordan klarer man å ivareta at eleven føler seg inkludert i klassen som han/hun går inn og ut fra?
13. Hvilket perspektiv har du på tilpasset opplæring og spesialundervisning?

14. Hva tror du karakteriserer læringsutbyttet for elever med spesialpedagogiske behov i klassen og utenfor klassen?
15. Hva mener du kjennetegner kvaliteten i spesialundervisningen?
16. Hvordan vurderer dere at eleven får tilfredsstillende utbytte av spesialundervisningen?
17. Hvordan vil du si at samarbeidet mellom dere spesialpedagoger og lærere er?
18. Hvordan vil du beskrive forholdet mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen?
  - På hvilken måte har dette forholdet en innvirkning på elevens læring og trivsel?
19. Har dere egne strategier for å fremme en inkluderende spesialundervisning?
20. Hvordan sikrer dere kvaliteten i spesialundervisningen?
21. Noe du ønsker å tilføye?