

Katarina Sørensen

Rektorers begrunnelser for valg av organisering av spesialundervisningen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Anne-Lise Sæteren

Mai 2020

Katarina Sørensen

Rektors begrunnelser for valg av organisering av spesialundervisningen

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Anne-Lise Sæteren
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Denne masteroppgaven avslutter et toårig studium med fordypning i spesialpedagogikk ved NTNU Trondheim. Det å skrive en masteroppgave har vært en givende og tidkrevende prosess. Det har vært noen lærerike år, hvor jeg har lært en hel del innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, samtidig som jeg har lært en del om meg selv. Jeg har fått bred innsikt i informantenes refleksjoner rundt organisering av spesialundervisningen, i tillegg til at lesing av forskning og faglitteratur har hjulpet meg til fordypning på fagområdet.

Jeg ønsker å takke de tre informantene som stilte opp og gjorde at dette forskningsprosjektet ble mulig å gjennomføre. Takk for at dere ønsket å dele deres engasjement og meninger med meg, samt at jeg fikk tilgang til deres kunnskap, erfaringer og refleksjoner. Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder, Anne-Lise Sæteren, for gode og grundige tilbakemeldinger, konstruktive råd og støtte gjennom hele prosessen.

Å skrive masteroppgave under koronaepidemien har vært noe spesielt. Jeg var heldig som fikk gjennomføre intervjuene før skolene ble stengt. Campus og bibliotek ble stengt i midten av vårsemesteret, noe som gjorde at jeg måtte sitte hjemme å skrive, i tillegg til at det ikke var mulig å låne bøker på biblioteket. Like før bibliotekene ble stengt, var jeg innom å «hamstret» litteratur som jeg anså som relevant for oppgaven, noe jeg tror er årsaken til at det var mulig å skrive denne masteroppgaven.

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar sikte på å få innsikt i rektorers begrunnelser bak valg av organisering av spesialundervisningen ved deres skole. Formålet er å få en dypere innsikt i hvilke valg som må tas, hvilke vurderinger rektorene gjør seg i denne prosessen og hvorfor de ender opp med en type organisering som de praktiserer i dag. Følgende problemstilling er valgt for denne studien:

Hvilke begrunnelser ligger bak valg av organisering av spesialundervisningen på tre ulike grunnskoler?

Problemstillingen fordrer en kvalitativ forskningstilnærming, fordi jeg i denne studien er opptatt av å gå i dybden på rektorers begrunnelser av valg av organisering av spesialundervisningen. Jeg har intervjuet tre rektorer, fordelt på to kommuner.

Intervjuene dannet grunnlaget for utarbeidelsen av tre hovedkategorier i analysen. Disse er: «*For barnets beste*», «*Inkludering*» og «*Økonomi*.»

Funnene fra intervjuene indikerer at begrunnelsene bak valg av organisering av spesialundervisningen, er nokså like hos de tre rektorene. Det vil si at de omhandler det samme. De er for det første opptatte av å gjennomføre en opplæring som er til det beste for hvert enkelt barn. For det andre ser det ut til at Norges ideologi om inkludering har betydning for hvordan rektorene begrunner valgene. For det tredje viser det seg at økonomi og ressursbruk ligger som et bakteppe når rektorene skal avgjøre hvordan spesialundervisningen skal organiseres.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema	1
1.3 Problemstilling	2
1.4 Oppgavens relevans og viktighet for det spesialpedagogiske feltet	2
1.5 Oppgavens oppbygning	3
2.0 Teoretisk orientering	4
2.1 Organisering av spesialundervisningen	4
2.2 Ordinær undervisning og spesialundervisning	6
2.2.1 Tilpasset opplæring	6
2.2.2 Samspillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning	7
2.3 Inkludering	9
2.3.1 Tilhørighet	11
2.4 Skolens internale- og eksterne forhold	11
2.5 Lærer-elev-relasjonen	12
2.6 Tidlig innsats	12
2.7 Agent i eget liv	13
2.8 Ressursforvaltning	14
3.0 Metode	16
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	16
3.2 Vitenskapsteori	17
3.2.1 Objektivitet og sannhet	17
3.2.2 Hermeneutikk	18
3.3 Gjennomføring av intervju	18
3.3.1 Utarbeiding av problemstilling	18
3.3.2 Utvalg	18
3.3.3 Intervjuguide	20
3.3.4 Gjennomføring av intervju	20
3.3.5 Transkribering	21
3.3.6 Analyseprosessen	22
3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	24
3.4.1 Pålitelighet.....	24
3.4.2 Gyldighet	25
3.4.3 Generalisering	26
3.4.4 Intervjukvalitet	27
3.5 Etske betraktninger.....	28

3.5.1 Forskerrefleksivitet.....	29
4.0 Presentasjon av empiri.....	31
4.1 For barnets beste.....	31
4.1.1 Tilpasset opplæring	31
4.1.2 Lærer-elev-relasjonen.....	34
4.1.3 Tidlig innsats	35
4.1.4 Elevmedvirkning	36
4.2 Inkludering	37
4.2.1 Tilhørighet til fellesskapet.....	37
4.3 Økonomi.....	39
5.0 Drøfting	41
5.1 For barnets beste.....	41
5.2 Inkludering	46
5.3 «Økonomi er jo en faktor, så klart».....	48
6.0 Oppsummerende refleksjoner/Avslutning	51
6.1 Veien videre	52
7.0 Litteraturliste.....	53

1.0 Innledning

Spesialundervisningen i Norge kan sies å ha en usikker fremtid i møte. Allerede i 2003 mente Søgner-utvalget at løsningen var å utvikle spesialundervisning som en lovbestemt rettighet (NOU 2003:16). Hensikten bak dette var å tvinge frem nødvendige endringer i skolens ordinære opplæring. I 2011 gikk forskeren Thomas Nordahl ut med samme budskap. Han ble 6 år senere oppnevnt av Kunnskapsdepartementet til å lede et ekspertutvalg, som skulle foreslå tiltak som kunne fremme inkludering og bedre læring for elever med særskilte behov. Etter at rapporten ble offentliggjort, ser vi at historien gjentar seg. Dette spesialutvalget ser for seg at spesialundervisningen utvikles (Uthus, Moen, Sæteren & Kirkvold, 2018).

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Gjennom flere praksisperioder, har jeg blitt nysgjerrig på hvorfor skoler driver spesialundervisningen på ulike måter. Selv om det ligger føringer for hvordan spesialundervisningen skal drives, blir den organisert ulikt fra skole til skole. Jeg synes det var interessant å forsøke å finne ut av hvilke skoleinterne forhold som spiller en rolle når det kommer til valg av organisering av spesialundervisningen.

Selv om spesialundervisningens fremtid er usikker, er det interessant å få et større innblikk i hvorfor spesialundervisningen organiseres som den gjør i dagens skole. Det kan være grunn til å se på hvordan praksisen er og hvilke begrunnelser som ligger bak praksisen, før en begynner å snakke om utvikling av spesialundervisningen.

Målet om et inkluderende læringsfellesskap har blitt til gjennom mange år med gradvis større fokus på inkludering. Ifølge Uthus (2017a) diskuteres det hva som egentlig er det beste for hver enkelt elev. I og med at elevmangfoldet er så stort, vil det naturligvis variere hvilken form for organisering som passer best for hver enkelt elev. Selv om vi i Norge har et stort fokus på inkludering, ser vi likevel at flere skoler velger å ha segregert undervisning for elever som mottar spesialundervisning. Hvilke begrunnelser ligger bak en slik tankegang? Og hvilke muligheter og begrensninger ligger i en slik organisering? Disse, og flere spørsmål, var grunnlaget for valg av forskningstema.

Tidligere forskning på området forteller at skoler organiserer spesialundervisning på ulike måter (Nordahl et al., 2018). Ofte har slike studier tatt utgangspunkt i en lærer eller en spesialpedagog sitt synspunkt. Et eksempel på en oppgave som i tillegg til spesialpedagoger har snakket med rektorer, er Anja Kippe, som høsten 2018 fullførte en masteroppgave som

omhandlet skoleansattes blikk på organisering av spesialundervisning. Hun så nærmere på hvilke erfaringer pedagoger i grunnskolen har med organisering av spesialundervisning og hvordan de opplever betydningen av denne organiseringen (Kippe, 2018). Denne, og lignende oppgaver, forteller oss ikke noe om hvilke begrunnelser som ligger bak valg av organisering av spesialundervisningen. Derfor ville det være interessant å se nærmere på nettopp dette fra rektorens perspektiv.

Jeg ønsker å si noe om min bakgrunn og mitt forhold til spesialundervisning. Jeg er ferdig utdannet adjunkt og har 60 studiepoeng i spesialpedagogikk, før jeg gikk i gang med masteråret. Som elev har jeg aldri selv hatt krav til spesialundervisning, og besitter derfor ikke et innenfra-perspektiv når det kommer til opplevelsen av å motta denne typen undervisning. Det er heller ingen i min nære familie eller vennekrets som har mottatt spesialundervisning. Jeg vil presisere at motivasjonen min til å skrive om organisering av spesialundervisningen er, som tidligere nevnt, at jeg har observert dette fra et student-ståsted i praksis.

1.3 Problemstilling

Gjennom denne studien ønsker jeg å få bedre innsikt i hvordan de ulike skolene organiserer spesialundervisningen, og hvilke begrunnelser som ligger bak disse valgene. For å få gode svar angående avgjørelser som angår organiseringen av spesialundervisningen, har jeg valgt å intervju rektorer ved tre skoler, fordelt på to kommuner. Rektorene representerer begge kjønn, og alle har tidligere jobbet som lærere. I tillegg har de alle jobbet som rektorer i over 10 år, noe som gjør at de har bred innsikt i hvordan det er å lede en skole. Problemstillingen jeg kom frem til lyder som følgende:

Hvilke begrunnelser ligger bak valg av organisering av spesialundervisningen på tre ulike grunnskoler?

1.4 Oppgavens relevans og viktighet for det spesialpedagogiske feltet

Jeg mener det er viktig å stille spørsmål som omhandler begrunnelsene bak valg av organisering av spesialundervisningen. Årsaken til dette er at det vil være interessant å få innblikk i hvilke tanker som ligger bak valgene, hvilke vurderinger man gjør seg som rektor når slike valg skal tas, og hvilke praksiser som blir gjennomført i grunnskoler i dag. Oppgaven har ikke som formål å generalisere funnene til å gjelde for alle norske grunnskoler, men de kan ses på som et bidrag til bedre innsikt når det kommer til hvordan rektorer begrunner valg av organisering av spesialundervisningen. Vi må hele tiden være oppdaterte på hvordan praksisen er ute på de ulike skolene, og det vil hele tiden være interessant å få

informasjon om skolers praksis. På denne måten kan man få kunnskap om hvilke utfordringer eller muligheter som ligger i organisering av spesialundervisningen. Kanskje vil andre skoler og spesialpedagoger få noen tanker om endring av egen praksis eller en bekreftelse på at andre skoler lykkes med en lignende organisering som de selv driver.

Nordahl et al. (2018) konkluderer i sin rapport blant annet med at dagens spesialundervisning er ekskluderende og har manglende kompetanse. Som nevnt innledningsvis, ble det foreslått at løsningen var å avvikle spesialundervisning som en lovbestemt rettighet (NOU 2003:16). I stedet for å svartmale det spesialpedagogiske tilbudet, bør vi kanskje heller oppdage spesialundervisningens potensialer på nytt? Uthus et al. (2018) etterspør en nærmere titt på hvorfor spesialundervisningen fungerer for dårlig. Mens Nordahls ekspertutvalg fremstiller det slik at feilen ligger i selve spesialundervisningen, mener de at vi må se videre og bak dette, til vilkårene som spesialpedagoger har for å drive god spesialundervisning. Denne masteroppgaven kan ses på som et forsøk på å komme nærmere inn på det som ligger bak selve spesialundervisningen. Dette gjøres ved å intervjuere rektorer om begrunnelser bak valg av organiseringen av spesialundervisningen ved deres skole.

1.5 Oppgavens oppbygning

Her vil jeg redegjøre for oppgavens videre oppbygging. Oppgaven er strukturert i fem hovedkapitler: «*Teoretisk orientering*», «*Metode*», «*Presentasjon av empiri*», «*Drøfting*» og til slutt «*Oppsummerende refleksjoner/Avslutning*». I kapittel 2 presenterer jeg teori som ansees som relevant for å belyse problemstillingen. I kapittel 3 gjør jeg rede for valg jeg har tatt undervegs i forskningsprosessen og den metodiske tilnærmingen til forskningsprosjektet. I kapittel 4 presenteres funnene fra intervjuene, og i kapittel 5 drøftes disse funnene opp mot relevant teori. Avslutningsvis kommer en sammenfatning av oppgaven.

2.0 Teoretisk orientering

Dette kapittelet inneholder teori som skal anvendes i den senere drøftingen. Det består av åtte delkapitler som har titlene: «*Organisering av spesialundervisningen*», «*Inkludering*», «*Skolens internale- og eksternale forhold*», «*Lærer-elev-relasjonen*», «*Tidlig innsats*», «*Agent i eget liv*» og «*Ressursforvaltning*».

2.1 Organisering av spesialundervisningen

For å bedre kunne forstå hvorfor spesialundervisningen organiseres slik den gjør i dag, kan det være hensiktsmessig å ta et historisk tilbakeblikk. Hendelser, lover og tankeganger kan sies å ha hatt påvirkning på hvordan organiseringen av spesialundervisningen har utviklet seg. Derfor vil det under dette delkapittelet først komme et historisk tilbakeblikk, før jeg presenterer dagens organisering av spesialundervisningen.

Hvordan spesialundervisningen skal organiseres, kan sies å ha vært og er fortsatt, et stridstema innenfor opplæringen av elever med særskilte behov (Haug, 2011). Frem til 1955 var det helt tilfeldig om elever fikk spesialundervisning eller ikke. Det ble tidlig etablert egne spesialskoler, og disse var ment for enkelte grupper funksjonshemmede barn. Det var vanskelig å få plass på en av disse skolene, noe som gjorde at mange barn måtte gå i vanlig skole uten noen form for spesiell tilrettelegging. Men i 1955 ble det slik at kommunene fikk en plikt til å organisere spesialundervisning. Spesialskolene fikk sterk kritikk, blant annet fordi de var internatskoler. Mange mente at også elever med spesialpedagogiske behov skulle ha lik rett til å få opplæring på hjemstedet. Det ble aksjoner mot utbygging av spesialskolene, noe som førte til spesialskolene heller skulle bygges ned. Elever som hadde behov for spesialundervisning, skulle etter beste evne få den i vanlig klasse og på sin lokale skole (Haug, 2011). Videre skriver Haug (2011) at spesialundervisningen skulle organiseres med utgangspunkt i hva som tjente den enkelte elev best. Ikke alle var like fornøyde med denne utviklingen heller. Dette gjaldt spesielt personer innenfor det spesialpedagogiske feltet, som var redde for at tilbudet i den vanlige skolen ikke skulle være godt nok, noe som igjen kunne gå utover elevenes læring.

Ifølge Dalen (2013) blir spesialundervisningen i vanlig skole i hovedsak organisert på tre måter: ene- og gruppetimer utenfor klassen og ekstra lærer i klassen. I perioden fra 1980 – 2000 skjedde det en forskyvning. Det å benytte seg av ekstra lærer i klassen økte betraktelig, mens det var nedgang i bruken av gruppetimer. Bruken av enetimer viste seg å være nokså konstant (Dalen, 2013). 1990-årene kan sies å være et tiår der inkluderingsideologien vokser

frem. Opplæringslova som kom i 1998 introduserte prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever. Skolen og læreren skulle prøve å tilpasse opplæringen så langt det var mulig og faglig forsvarlig. Samtidig blir retten til spesialundervisning opprettholdt gjennom § 5. I 1990-årene blir «integrering» erstattet med «inkludering», noe som innebærer en mer omfattende prosess. Når pedagogiske opplegg skal planlegges, skal hele elevgruppen tas i betraktning. Tanken var at ingen skulle falle utenfor (Dalen, 2013).

Pijl og Mejer (1991) viser til en lignende modell i organisering av undervisningen til barn med særskilte behov. De viser til tre modeller som de kaller: «to-spor-modell», «ett-spor-modell» og «flere-spor-modell». I «to-spor-modellen» er det et klart skille mellom organisering av undervisningen for de elever med særskilte behov og «vanlige» barn, mens i «ett-spor-modellen» er det et mål om minst mulig segregering. «Flere-spor-modellen» innebærer at organiseringen blir gjort på flere måter. Videre hevder de at organisering av undervisningen for barn med særskilte behov kan beskrives som en «to-spor-modell» frem til midten av 1970-årene. I 1975 ble dette endret til en «ett-spor-modell». Årsaken til dette var at reguleringen av undervisningen hos alle barn ble innlemmet i en felles lov. Dette på grunn av at spesialscoleloven ble innlemmet i den nye ordinære Opplæringslova (Pijl & Mejer, 1991).

Nordahl et al. (2018) skriver at 40 prosent av elevene som mottar spesialundervisning får denne hovedsakelig i ordinær klasse. De resterende 60 prosent får spesialundervisningen i grupper eller alene. Etter at de statlige spesialskolene ble lagt ned på 1990-tallet, har det blitt etablert opptil flere spesialskoler og andre alternative opplæringsarenaer i Norge. Det finnes om lag 54 spesialskoler hvor samtlige elever har enkeltvedtak. Bruken av alternative opplæringsarenaer har økt kraftig. Denne typen opplæring er i tråd med Opplæringslova, så lenge det kommer frem i enkeltvedtaket at bruken av alternativ opplæringsarena er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen (Nordahl et al., 2018).

Et annet omdiskutert tema er *hvem* som skal gjennomføre spesialundervisningen. Nordahl et al. (2018) skriver at bruken av assistenter til å gjennomføre spesialundervisningen øker. Omtrent 50 prosent av timene til spesialundervisning blir gjennomført av assistenter, men de skal ikke alene ha ansvaret for elevenes opplæring. Assistentbruken koster mindre for kommunen, sammenlignet med bruk av pedagoger. Ut ifra dette kan man anta at det er en økonomisk motivasjon bak den noe omfattende assistentbruken i skolen (Nordahl et al., 2018). Dalen (2013) hevder at hvis spesialundervisningen skal ha noen effekt, er det nødt til å være faglig kvalifiserte lærere som står for gjennomføringen.

Holmberg og Lyster (2000) skriver at rektor, som arbeidsgiverrepresentant, er ansvarlig for å gjøre lærere kjent med retningslinjer og instruksjoner innenfor det spesialpedagogiske systemet. Rektor fungerer som bindeledd mellom de ulike forvaltningsnivåer og læreren. I arbeidet med organisering og tilrettelegging av spesialundervisningen, er det viktig at lærerne har kunnskap og oversikt over de rammebetingelsene som har betydning for planleggingen av undervisningen for elever med spesielle behov. Videre skriver Holberg og Lyster (2000) at rektors oppgaver i forbindelse med elever som har spesielle behov, sammen med inspektøren, er å melde fra til kommunen om elever som har behov for særskilt hjelp. Enkelte rektorer påtar seg dette ansvaret selv, mens andre delegerer slike oppgaver nedover i systemet. Ved å delegerer oppgavene, kan det være fare for at rektor mister oversikten over den spesialpedagogiske virksomheten (Holmberg & Lyster, 2000).

2.2 Ordinær undervisning og spesialundervisning

2.2.1 Tilpasset opplæring

Ifølge Dalen (2013) ble begrepet «tilpasset opplæring» først introdusert gjennom endringene i grunnskoleloven i 1975. Der het det i § 7 at samtlige elever hadde rett til å få en undervisning som samsvarte med deres evner og forutsetninger. Som et resultat av dette, begynte skolene å forsøke å differensiere opplæringen. Den ordinære undervisningen skulle nå imøtekomme langt flere ulike elever. Dette gjaldt også elever som hadde behov for spesielt tilrettelagt opplæring. Det skulle vise seg å bli vanskelig å skille begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring fra hverandre, noe som gjorde at departementet følte ansvar for å avklare dette forholdet nærmere. I St.meld. nr.61 (1984-85) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*, kom det frem at tilpasset opplæring er et overordnet begrep som utgjør et helhetlig prinsipp (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1984-85). Spesialundervisningen kommer inn under dette prinsippet med utgangspunkt i de særlige behovene som elevene har. Det må imidlertid stilles krav til en mer spesiell ekspertise når det kommer til spesialundervisningen, og utgangspunktet for spesialpedagogiske tiltak må alltid bygge på en sakkyndig vurdering (Dalen, 2013). Solli (2005) understreker at spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, men at ikke all tilpasset opplæring er

spesialundervisning. Dette kommer tydeligere frem i illustrasjonen under:



Figur 1. Utdanningsdirektoratet (2018a).

2.2.2 Samspillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

Bjørnsrud og Nilsen (2012) skriver at elever som har rett til spesialundervisning, ofte har mesteparten av undervisningen inne i ordinær undervisning. Derfor blir det viktig at tilpasset opplæring blir godt ivaretatt på begge områder. Gjennom å tilpasse den ordinære undervisningen, kan man unngå at barrierer for og vansker med læring oppstår og utvikler seg. Det skal også være med på å redusere og avverge behovet for spesialundervisning. Spesialpedagogisk kompetanse kan ses på som en viktig kompetanse når det kommer til forebygging. Den kunnskapen som spesialpedagoger besitter når de kommer til hvordan vansker og problemer oppstår, kan formidles videre til kollegaer. Det kan videre få innflytelse på strategier for forebygging (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

En undersøkelse fra Riksrevisjonen viser at skolene ofte har en uklar forståelse av forholdet mellom spesialundervisningen og den ordinære tilpassede opplæringen. Det vil være viktig å utarbeide en riktig og felles forståelse av regelverket, slik at barn og unge kan få oppfylt retten til spesialundervisning (Riksrevisjonen, 2010-2011). Uansett hvor mye forebygging som drives, vil det alltid være noen elever som har behov for og rett til spesialundervisning. Hovedvilkåret for rett til spesialundervisning, er ifølge Opplæringslova at eleven ikke har, eller kan få, et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Det betyr at man må se på egenskaper ved eleven, men også kvaliteten og egnetheten på

den ordinære opplæringen når man skal vurdere behovet for spesialundervisning. Bjørnsrud og Nilsen (2012) skriver at Opplæringslova bør forstås slik at reglene om innholdet i den ordinære opplæringen, gjelder også for spesialundervisningen så langt det passer. Når innholdet ikke passer, vil det være mulighet til å velge bort hele eller deler av innholdet. Dette krever et godt samarbeid mellom spesiallærer og læreren i ordinær opplæring. De må sammen finne ut av om innholdet i den ordinære opplæringen passer for eleven, vurdere eventuelle bortvalg og hva eleven eventuelt skal arbeide med i stedet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

I perioden 2003-2006 ble det gjennomført et prosjekt som ble iverksatt av Utdanningsdirektoratet. Dette prosjektet ble kalt «modellprosjektet», og hadde som formål at de kommunene og skolene som deltok skulle redusere omfanget av spesialundervisning ved å gjøre den ordinære opplæringen bedre tilpasset et bredere mangfold av elever (Bachmann & Haug, 2006). Resultatet av dette prosjektet er, ifølge Fylling (2007), at det skjer mer tilpasning i den ordinære opplæringen, men at det ikke er noen tydelig effekt i reduksjon i omfanget av spesialundervisningen. Målsettingen for prosjektet kan se ut til å hvile på to forestillinger om relasjonen mellom spesialundervisningen og tilpasset opplæring. Den første forestillingen omhandler et syn hvor tilbud innenfor den ordinære tilpassede opplæringen skal se ut til å være et bedre alternativ enn tilbud innenfor spesialundervisningen. Av denne grunn er det da ønskelig at flere får sitt tilbud gjennom ordinær undervisning. Bak denne forestillingen ligger en oppfatning om at spesialundervisningen har en innebygd og bestemte organisatoriske og pedagogiske modeller som resulterer i negative sidevirkninger. Den andre forestillingen kan sies å være et perspektiv på forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring som omvendt proporsjonal. Det betyr at når den ene øker, minker den andre. Dette argumentet har vært argumentert for av flere de siste 10-15 årene, både fra politisk hold og forskerhold (Fylling, 2007).

To bekymringer fra politisk hold har vært at omfanget av spesialundervisningen er blitt for stort, og at dette omfanget varierer i stor grad mellom skoler og kommuner. Dette kan resultere i at elever ikke får likeverdig opplæring på tvers av den geografiske tilhørigheten (Fylling, 2007). Kvalitetsutvalget argumenterte for en avvikling av spesialundervisningen, samtidig som retten til tilpasset opplæring skulle styrkes for alle elever (NOU 2003:16). Forslaget ble ikke fulgt opp i St.meld. nr. 30., *Kultur for læring*, men Kvalitetsutvalget fikk likevel medhold i sin oppfatning om at omfanget av spesialundervisningen må ned: «Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisningen skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2003, avsnitt 8.2.1). Tre argumenter som

taler mot spesialundervisning er at den er lite effektiv, ressurskrevende og den strider imot verdier som det norske skolesystemet skal fremme, som for eksempel inkludering (Solli, 2004, referert i Fylling, 2007).

Nilsen (2012) hevder at man med grunnlag i Opplæringslova skal drive med tilpasset opplæring dels gjennom tilpasninger i ordinær opplæring, og dels gjennom spesialundervisning. Det gjelder de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av tilpasninger i den ordinære opplæringen. Opplæringslova gir med andre ord disse elevene rett til spesialundervisning. Fylling (2007) skriver at retten til opplæring for alle elever har blitt kjempet frem av politikere, foreldre og profesjoner, i en tid hvor det ikke var noen selvfølge at alle funksjonshemmede elever skulle få et likeverdig skoletilbud. Slik som dagens samfunn og skole er, med tanke på styrkingen av fokus på enkeltindividet, er det vanskelig å skulle argumentere for at elever med rett til spesialundervisning skal få svekket sine individuelle rettigheter.

2.3 Inkludering

Flem og Keller (2000) gjennomførte en studie som omhandlet hvordan Norges ideologi om inkludering ble realisert i praksis. Dette undersøkte de ved å intervjuer personer på flere nivåer innen det norske utdanningssystemet. De kom blant annet fem til at alle informantene var positive til ideologien om inkludering. I tillegg trakk flere av informantene frem at de vurderte hva som ville være det beste for hvert enkelt individ. Videre sier en av informantene at de ofte er for dårlig på å spørre barnet selv. Spesialundervisningen viste seg å bli organisert ulikt, og ressursbruken var også organisert forskjellig på skolene. Studien viser også at informantene synes ideologien om inkludering er kompleks, et dilemma, vanskelig å oppnå og en lang vei å gå (Flem & Keller, 2000).

Det kan sies at inkluderingsbegrepet oppsto som et resultat av et ønske om å bringe mennesker inn i fellesskapene, og det handler i grunn om å verdsette de naturlige forskjellene som finnes i det menneskelige mangfoldet (Uthus, 2017a). Vilkårene for alle elevene i skolen skal være positive, noe som kommer frem gjennom Salamanca-erklæringen. «Schools have to find ways of successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities» (UNESCO, 1994, s.15). Norge har skrevet under på denne erklæringen, med et mål om at den skal ligge til grunn for utdanningen i landet (Haug, 2017).

Ifølge Jenkinson (1997) innebærer den inkluderende skolen at alle barn, uavhengig av hvor alvorlig vanskene deres er, får plass i den ordinære klassen på nærskolen. Skolen har i tillegg

ansvar for å møte behovene til alle barn, og lærerne bør være i stand til å differensiere og tilpasse læreplanen og arbeidsmåter slik at det passer de ulike behovene til alle barna i klasserommet.

Uthus (2017a) skriver at skolens overordnede mål er at alle elever skal få utnyttet sitt potensial for læring og utvikling, og dette skal skje innenfor et inkluderende læringsfellesskap. Fra den gangen det ble besluttet å legge ned spesialskolene, for så å overføre alle elevene med særskilte behov til fellesskolen, har det vært diskutert hva som egentlig er det beste for hver enkelt elev. Det vil være vanskelig å studere elevenes utbytte av opplæringen ut fra hvordan den blir organisert. I og med at elevmangfoldet er stort, vil det sannsynligvis være varierende hvilken form for organisering som passer for hver enkelt elev. I tillegg vil utbyttet av opplæringen være avhengig av kvaliteten på undervisningen. Dette gjelder både inne i ordinært klasserom, og i segregert undervisning (Uthus, 2017a).

Selv om de voksne på skolen tenker at den undervisningen de driver med er inkluderende, er det ikke nødvendigvis deres oppfatning av inkludering som er av betydning. Alenkær (2009a) viser i sitatet under at han legger vekt på at elevens egne opplevelse av det å være en del av fellesskapet, er det som er viktigst når vi snakker om det å være inkludert:

«At være inkludert betyr, at eleven *oplever* sig som en *naturlig og verdifull deltager* i skolens *fællesskab*. Det betyder, at man har *elevens kvalitative oplevelse* i fokus og ikke kun de *rammer*, der omgiver eleven. Der, hvor eleven *oplever* sig inkludert og en del af fællesskabet, der *er* eleven inkludert og en del af fællesskabet» (Alenkær, 2009a, s.23).

Inkludering handler ikke nødvendigvis om plassering, men om å befinne seg i et fellesskap som gir mulighet for tilhørighetsforhold, bevegelse og utvikling (Alenkær, 2009a). Alenkær (2009b) hevder at for å lære optimalt, samtidig som man opplever seg som en viktig del av fellesskapet, må man lære på ulike strukturelle arenaer. Enkelte ganger skal man være for seg selv, andre ganger sammen med andre eller sammen med alle. Noen ganger lærer en kanskje best sammen med de en likner mest på, mens andre ganger lærer en mye av medelever en slett ikke er lik.

Inkludering kan sies å ha en positiv verdi både for eleven med særskilte behov, men også for medelevene. Denne typen positive erfaringer med menneskelig mangfold beskrives ofte i faglitteraturen som et berikelsesperspektiv (Befring, 1997, 2014, referert i Uthus, 2017a). Samtidig er det ikke grunnlag for å si at alle elevene med særskilte behov skal ta del i det

ordinære klasserommet, alltid. Ikke alle elever med særskilte behov oppnår verdien om inkludering gjennom full deltakelse i ordinær opplæring. Enkelte elever har behov for å ta del i en mer segregert opplæring (Uthus, 2017a). En av årsakene til at elever ikke nødvendigvis skal være inne i det ordinære klasserommet hele tiden, er de sosiale og emosjonelle omkostningene som hører med. Elevene kan komme til å kjenne på sin egen tilkortkommelighet, sammenlignet med andre. Dette kan være økende etter hvert som de kommer høyere opp i klassetrinnene, fordi de faglige kravene blir større. Sosial bytteteori kan være med på å forklare elevenes opplevelse i denne sammenheng. «Sosial bytteteori forklarer at de følelsene som oppstår i en relasjon, avhenger av om vi oppfatter relasjonen som en belønning eller en kostnad» (Uthus, 2017a, s.138). Hvis eleven med særskilte behov opplever seg selv som svakere faglig enn medelevene, kan denne relasjonen oppleves som en kostnad, fremfor en belønning.

2.3.1 Tilhørighet

Opplevelsen av tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker (Uthus, 2017b). Ønsket om å søke aksept og unngå avvisning, er medfødt. Dette behovet om å høre til er nødt til å være oppfylt før vi kan rette interessen mot læring og utvikling. Dette er til dels i samsvar med Maslows behovspyramide, hvor han beskrev at mennesker må få dekket fysiologiske behov og behovet for trygghet, før vi kan orientere oss mot andre behov som for eksempel det å ta i bruk våre talenter eller det å høre til i et sosialt fellesskap (Uthus, 2017b). Flere har i ettertid prøvd å se nærmere på sammenhengene i Maslows pyramide, og Baumeister og Leary (1995) fant ut at behovet for tilhørighet er viktigere for oss enn det Maslow foreslo. «We suggest that belongingness can be almost as compelling a need as food and that human culture is significantly conditioned by the pressure to provide belongingness» (Baumeister & Leary, 1995, s.498).

2.4 Skolens internale- og eksterne forhold

Læringsmiljø kan ses på som et ganske komplekst begrep. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) innebærer den vide betydningen *alt* som har betydning for elevenes læring og opplevelse av skolen. Det vil da innebære både internale og eksterne forhold. Internale forhold er det som foregår innenfor den enkelte skolens rammer, mens eksterne forhold innebærer forhold som ligger utenfor hver enkelt skole, men som likevel har betydning for, og som legger føringer for skolen. Eksempler på eksterne forhold er styringsdokumenter, som er felles for alle skoler. Hvordan hver enkelt skole velger å sette generelle føringer ut i livet, varierer fra skole til skole, og fra lærer til lærer. De skoleinterne forholdene innebærer blant annet skolens

økonomi, lærer-ressurser og kompetanse, organisering av undervisningen, grad av medbestemmelse i undervisningen for elevene og grad av tilpasning til elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.5 Lærer-elev-relasjonen

Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at betydningen av elevens forhold til læreren har fått en økende oppmerksomhet både i den skolepolitiske debatten, samt den pedagogiske forskningen. Noe av årsaken til dette er at et positivt forhold mellom elev og lærer har betydning for elevens trivsel, motivasjon og læring. Forskning som er knyttet til dette, har fokusert på sosial støtte og følelsen av tilhørighet. Hvis vi ser nærmere på det som omhandler sosial støtte, kan den deles inn i to ulike typer støtte. Den emosjonelle støtten handler om elevens opplevelse av å bli akseptert, verdsatt og respektert av læreren. Den instrumentelle støtten omhandler elevens opplevelse av å få konkrete råd, praktisk hjelp og veiledning når det kommer til skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Juul og Jensen (2003, referert i Postholm, 2013) hevder at de relasjonelle prosessene mellom voksne og barn er de samme, selv om mål, rammer og innhold varierer. Videre skriver de at lærerens væremåte vil være viktig for den profesjonelle relasjonen i skolen.

Schibbye (2009) hevder at et viktig begrep som inngår i dialektisk relasjonsteori, er *anerkjennelse*. For at eleven skal føle seg anerkjent må læreren lytte, forstå, akseptere, tolerere og gi bekreftelse. Schibbye (2009) hevder videre at det å bli anerkjent er et eksistensielt og fundamentalt behov hos alle mennesker. Tveit (2016) fremhever noen viktige poeng i Schibbys forståelse av anerkjennelse. En anerkjennende lærer, vil være en lærer som har respekt for eleven og elevens opplevelser. Man kan anerkjenne en person på to ulike måter. Enten ytre anerkjennelse, eller indre anerkjennelse. Ytre anerkjennelse kjennetegnes ved at man belønner noe personen har prestert eller gjort. Den fokuserer blant annet på elevens prestasjoner, innsats og sosiale ferdigheter. Indre anerkjennelse handler at læreren skal anerkjenne hvem eleven *er*. Både når det kommer til styrker og svakheter (Tveit, 2016). Skaalvik og Skaalvik (2017) hevder at det er den siste formen for anerkjennelse som er særlig viktig for barn. De må anerkjennes uavhengig av prestasjoner og handlinger.

2.6 Tidlig innsats

Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012) er tidlig innsats et begrep som anvendes på to måter. På den ene siden oppfattes det som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, noe som innebærer både barnehage og de første årene på skolen. På den andre siden omfatter begrepet at man

griper inn tidlig når problemer oppstår eller avdekkes. Dette gjelder uansett hvilket tidspunkt i skoleløpet man er. Med andre ord omfatter begrepet så vel forebygging, som avdekking og intervensjon (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Tidlig innsats og livslang læring kan sies og for alvor bli satt på den utdanningspolitiske dagsordenen gjennom St.meld. nr.16 (2006-2007) som hadde tittelen ... *og ingen sto igjen*, med undertittelen *Tidlig innsats for livslang læring*. Bjørnsrud og Nilsen (2012) påpeker at hensikten med tidlig innsats ble gjennom denne stortingsmeldingen i større grad relatert til behovet for sosial utjevning. I tillegg ble tidlig innsats nært knyttet opp mot tilrettelegging for læring. Videre påpeker de at tidlig innsats for å skape bedre muligheter for læring for alle elever, er et viktig perspektiv. Det vil være av stor betydning at alle elever inkluderes i gode læringsprosesser og læringsfellesskap så tidlig som mulig, med tanke på sosial utjevning.

Det argumenteres gjerne med at jo tidligere man får hjelp, desto enklere er det å løse problemet (Hausstätter, 2012). Dette er et overbevisende argument, noe som fører til at det blir enda mer frustrerende når man oppdager at man i skolen ikke lykkes med å bruke tidlig intervensjon som pedagogisk redskap. Hausstätter (2012) hevder at det er en rekke forhold som kan forklare mangelen på et faktisk skifte mot tidlig intervensjon. Én av årsakene er at det er en «vent og se»-holdning som er til hinder for tidlig intervensjon. Grunnene til at en slik holdning blir opprettholdt kan være økonomiske aspekter, mangelfull kunnskap om tidlig intervensjon, en kultur som legitimerer en slik holdning, betydelige byråkratiske prosesser tilknyttet spesialundervisningen eller forholdet til den inkluderende skolen. En annen årsak er bruken av ressurser. I Finland er omtrent halvparten av ressursene til spesialundervisning rettet mot første til fjerde klasse. I Norge er det snakk om i overkant av 20 prosent. Mens fordelingen av ressurser bare øker med skolealder i Norge, er det motsatt i Finland. De bruker om lag 15 prosent mindre på ungdomstrinnet sammenlignet med Norge. Det betyr at ressursdisponeringen vi har i Norge, ikke støtter en satsing på tidlig intervensjon i spesialundervisningen (Hausstätter, 2012).

2.7 Agent i eget liv

Det at mennesket er motivert for å styre sitt eget liv, er et sentralt premiss i sosial kognitiv teori (Bandura, 1997, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018). Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at i tillegg til å være motivert, har også mennesket evne til å bli agent i eget liv. For at en person skal kunne fungere som agent i eget liv, må vedkommende være selvregulert. Å være selvregulert handler blant annet om å sette seg egne mål, gjøre vurderinger for hva som skal

til for å nå målet, ta vurderinger over egen kompetanse for å nå målet, reflektere over prosessen og vurdere resultatet.

Uthus (2017b) skriver om en helsefremmende skole, og at skolen må lytte til eleven for å praktisere verdighet. Artikkel 11 i barnekonvensjonen omhandler barns rett til å bli hørt. De har rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som vedrører barnet. I tillegg skal synspunktene til barnet tillegges behørig vekt i samsvar med dets modenhet og alder (Senter for menneskerettigheter, 2004-2005). Elever som blir lyttet til har medansvar for eget liv i skolen, og de kan dermed utvikle seg til å bli agenter i eget liv. Et helsefremmende inkluderingsbegrep innebærer at skolene har et elevsyn som rommer dette agent-perspektivet. Elevene og foreldrene må få uttale seg om elevens opplærings situasjon. Ved å lytte og ta elevenes stemme på alvor, legger lærere og spesialpedagoger til rette for at eleven skal få tilgang på positive opplevelser av tilhørighet og mestringfølelse (Uthus, 2017b).

2.8 Ressursforvaltning

Senter for menneskerettigheter (2004-2005) skriver at hensynet til barnets beste er et grunnleggende prinsipp i barnekonvensjonen, og at dette alltid skal vektlegges og vurderes i saker som har betydning for barn. Dette fremgår i artikkel 3 i barnekonvensjonen.

Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at når en elev har fått fastsatt individuelle opplæringsmål, er det skolen sin oppgave å se til at opplæringstilbudet er forsvarlig. Gir tilbudet en likeverdig opplæring på lik linje med det tilbudet andre elever får? Og gir tilbudet en bedre mulighet for å få et forsvarlig utbytte enn hva den ordinære opplæringen gjorde? Dersom svaret på disse spørsmålene er nei, vil ikke skolens opplæringstilbud oppfylle elevens rett etter Opplæringslova § 5-1.

Videre skriver Utdanningsdirektoratet (2017) at tilbudet ikke skal reduseres av økonomiske hensyn. Spesialundervisning er en individuell rett som går foran økonomi. Hvis skolen har manglende økonomisk dekning, må dette meldes til skoleeier. Det er skoleeier som er ansvarlig for at elever som har behov for spesialundervisning får oppfylt sin individuelle rettighet. Summen av alle enkeltvedtakene utgjør skoleeiers utgifter i forbindelse med spesialundervisning. Økonomiske hensyn kan kun trekkes inn dersom PP-tjenesten eller foreldre foreslår et opplæringstilbud som går utover det som er ansett som forsvarlig utbytte for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I tillegg til at barnekonvensjonen sier noe om hvor viktig barnets beste er, sier opplæringslova noe om barnets rettigheter når det kommer til spesialundervisningen. I § 5-1 står det at blant

annet at «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998).

3.0 Metode

Problemstillingen i denne oppgaven er, som tidligere nevnt: *Hvilke begrunnelser ligger bak valg av organisering av spesialundervisningen på tre ulike grunnskoler?* Problemstillingen avgjør forskningsmetoden, og denne problemstillingen fordrer en kvalitativ forskningstilnærming. I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for kjennetegn ved kvalitativ forskning, før jeg knytter vitenskapsteori til forskningen. Deretter gjør jeg rede for gjennomføringen av intervjuene, både i forkant, underveis og i etterkant av selve intervjusituasjonene. Videre skriver jeg om kvalitet innen kvalitativ forskning, før jeg avslutningsvis i dette kapitlet skriver om etiske betraktninger knyttet til forskningsprosjektet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Problemstillingen i dette prosjektet fordrer en kvalitativ forskningstilnærming, siden jeg er opptatt av å få tak i rektorers begrunnelser for organiseringen av spesialundervisningen ved deres skole. Problemstillingen krever at jeg må intervjuere rektorer, i og med at det er deres stemme jeg søker. Da er jeg nødt til å snakke med dem. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden sett fra intervjupersonens ståsted. Videre skriver de at «å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20). Som forsker er du altså på søken etter hva den enkelte intervjuperson har av erfaringer og opplevelser av verden.

Dalen (2004, s.16) skriver at «et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. [...] Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon». Målet med forskningen er altså å få en dypere innsikt i enkeltpersoners opplevelser og forståelse av den verden de selv oppfatter som virkelighet.

Tjora (2012) skriver at kvalitativ forskning ofte blir sett ut ifra hvordan den skiller seg fra kvantitativ forskning. Forhold som ofte blir trukket frem er at man er opptatt av forståelse fremfor forklaring, større nærhet til de man forsker «på», åpen interaksjon mellom informant og forsker i stedet til avstand fra respondentene sine, datamaterialet i form av tekst i stedet for tall og en induktiv fremgangsmåte heller enn en deduktiv fremgangsmåte. I tillegg har ofte kvalitative forskere fokus på informantenes meningsdanning og opplevelser (Tjora, 2012). Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at kvalitative metoder prioriterer nærhet. Det er denne

nærheten, i tillegg til fleksibiliteten rundt datainnsamlings situasjonen, som kan gi forskeren tilgang til kunnskap som det ellers ville være vanskelig å få tak i.

3.2 Vitenskapsteori

Det er slik at ulike typer forskning vil kunne gi oss forskjellige typer svar på vitenskapsteoretiske spørsmål. I den sammenhengen vil det være svært viktig for en forsker å vite at det eksisterer ulike syn på virkeligheten, i tillegg til ulike typer kunnskapssyn (Ringdal, 2018). Det er ikke nok med at forskeren bare vet. Det vil også være viktig at forskeren tydeliggjør sitt vitenskapelige ståsted tidlig i forskningsprosjektet. Årsaken til dette er at det vitenskapelige ståstedet vil ha betydning for hva forskeren søker informasjon om, i tillegg til at det danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2018).

I dette forskningsprosjektet har jeg posisjonert meg ut fra et sosialkonstruktivistisk syn. Ringdal (2018) skriver at sosial konstruktivisme handler om at den sosiale virkeligheten er konstruert og blir gjenskapt gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker. Ut fra dette perspektivet kan en si at forskeren og informantene bidrar i fellesskap til å utforme kunnskap. Thagaard (2018) fremhever at interaksjonen mellom disse preger resultatene som forskningen kommer frem til.

3.2.1 Objektivitet og sannhet

Det kan sies at naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen har ulike syn på i hvilken grad objektivitet har betydning for at forskning skal kunne betegnes som vitenskap. Resultater fra forskning blir ofte brukt av blant andre politikere som presenterer funnene som allmenngyldige. For at forskningen skal kunne sies å være gyldig, må all forskning være helt objektiv og generaliserbar, noe den ikke er. Sosialkonstruktivistene studerer sosiale konstruksjoner, fremfor å ta stilling til hva som finnes egentlig og objektivt (Eriksen, 2010). Ut fra dette kan det sies at det ikke er det objektive sannheten sosialkonstruktivistene er på jakt etter.

I mitt forskningsprosjekt er jeg ikke ute etter en fasit eller sannhet, men jeg ønsker gjennom min studie å få tak på rektorers begrunnelser for hvordan de organiserer spesialundervisningen ved deres skole. Siden jeg intervjuer mennesker, får jeg heller ikke objektive vurderinger. Tjora (2012) bruker begrepet *forskersubjektivitet*, om den personlige påvirkningen som forskeren har på forskningen. I tillegg betegnes dybdeintervjuer som *intersubjektive*, som betyr at flere personer sammen skaper en forståelse av virkeligheten.

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken fremhever betydningen av «å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018, s.37). Videre skriver Thagaard (2018) at det gjennom en hermeneutisk tilnærming legges vekt på at det ikke finnes noen egentlig sannhet. Fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken legger vekt på et prinsipp som handler om at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Med andre ord forstår vi delene i lys av helheten.

Jeg har hatt en hermeneutisk tilnærming til dette forskningsprosjektet. Gjennom analysen av datamaterialet, har jeg forsøkt å fortolke meningsinnholdet i det informantene har sagt. Jeg har sett dette i sammenheng med den konteksten det ble sagt. Jeg har studert informantenes utsagn i deler, samtidig som jeg har sett de i sammenheng med helheten de kom fra. I tillegg har jeg gått mellom empiri og teori for å finne hvordan jeg best kan forklare mine funn.

3.3 Gjennomføring av intervju

3.3.1 Utarbeiding av problemstilling

Guðmundsdóttir (2011) skriver at forskningsproblemstillingene blir tydeligere underveis i forskningsprosessen. Problemstillingen jeg hadde formulert før jeg satte i gang med intervjuene var «Hvilke spesialpedagogiske og pedagogiske begrunnelser ligger til grunn for valg av organisering av spesialundervisningen?». Etter hvert som jeg begynte å behandle datamaterialet, kom jeg frem til en mer passende og tydeligere problemstilling. Som fortalt innledningsvis, lyder problemstillingen jeg endte opp med, slik: «Hvilke begrunnelser ligger bak valg av organisering av spesialundervisningen på tre ulike grunnskoler?».

3.3.2 Utvalg

Valg av informanter kan sies å være et viktig tema innenfor det kvalitative forskningsintervjuet. Man stiller seg spørsmål om hvem som skal intervjues, hvor mange og hvilke kriterier man skal gå etter i utvelgelsen (Dalen, 2014). Videre skriver Dalen (2014) at utgangspunktet er at antall informanter ikke skal være for stort på bakgrunn av at både gjennomføring av intervjuene og at bearbeiding av intervjuene kan være en tidkrevende prosess. Etter å ha lest flere masteroppgaver og litteratur på området, endte jeg opp med å intervju tre rektorer. Det er flere årsaker til dette. Hvis jeg tok utgangspunkt i at jeg ikke har som mål å intervju flest mulig, noe som ville ligne en kvantitativ tenkning, begynte jeg med én rektor. I og med at dette ikke skulle være en case-studie, i tillegg til at jeg var svært nysgjerrig på hva flere rektorer hadde å fortelle, ville jeg øke antallet. To rektorer. Dette ville

bli litt for sårbart med tanke på at intervjupersonene har mulighet til å trekke seg helt frem til oppgave er ferdigstilt. Derfor endte jeg opp med tre intervjupersoner. I og med at jeg ikke hadde mange måneder på å skrive denne oppgaven, tenkte jeg at dette var et overkommelig antall med tanke på videre arbeid.

Ifølge Tjora (2012) er hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier at «man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2012, s.145). Videre skriver han at «informantene er ikke tilfeldig utplukket for å representere en populasjon, slik som i kvantitative surveyundersøkelser» (Tjora, 2012, s.145). Med utgangspunkt i dette kan man si at informanter velges ut ifra om de egner seg til å besvare de forskningsspørsmålene jeg som forsker ønsker å få bedre innsikt i.

Et av mine kriterier til rektorene, var at de skulle være rektor på en grunnskole. Jeg har valgt ut to kommuner av ulik størrelse. Den ene kommunen er en større bykommune, sett i norsk sammenheng, og den andre er en mindre kommune på landet. Tanken bak dette valget var at jeg hadde forventninger om at kommunene har ulike føringer når det kommer til spesialundervisning, noe som kanskje ville bli én årsak til hvorfor skolene organiserer undervisningen på den måten de gjør. I tillegg måtte rektorene ha hatt dette yrket i flere år, for å sannsynligvis være bedre rustet til å begrunne valg av organiseringen av spesialundervisningen ved deres skole.

Det skulle vise seg at rekrutteringen av informanter skulle være litt vanskelig. Flere potensielle informanter måtte takke nei til å delta i prosjektet, på grunn av at de ikke hadde jobbet lenge nok på skolen til at de kunne gi meg gode svar. I tillegg skulle det vise seg at rektorer får en hel del henvendelser fra studenter, noe som igjen gjør at de må være selektive. Heldigvis fant jeg informanter som var villig til å sette av tid til et intervju og de ga uttrykk for at de var interesserte i temaet det skulle forskes på. De tre rektorene jeg endte opp med å intervjuer jobber, som nevnt tidligere, i to forskjellige kommuner. I tillegg er begge kjønn representert.

Videre vil jeg omtale de tre rektorene med fiktive navn. Den første rektoren jeg intervjuet jobber på en skole med 420 elever og 60-70 faste ansatte. Han har jobbet som rektor i 15 år, og har tidligere jobbet som lærer. Han har vært rektor på to skoler, og årsaken til at han søkte på en rektorstilling var på grunn av at han ble oppfordret til det av kollegaer og tidligere rektor. Han vil videre bli omtalt som *Morten*. Den andre rektoren jeg intervjuet har jobbet som rektor i 17 år, og hun har jobbet som rektor på to skoler. Tidligere har hun jobbet som

fagleder, avdelingsleder og lærer. Årsaken til at hun søkte på en rektorstilling var at hun begynte å bli kritisk til hvordan skolen hun jobbet på ble styrt, og hadde lyst til å være med å bestemme. Hun vil videre bli omtalt som *Laila*. Den siste rektoren jeg intervjuet har jobbet som rektor i 10 år, og har jobbet som rektor på to skoler. Hun har tidligere hatt ulike lederstillinger, vært inspektør og lærer. Hun søkte på rektorstillingen fordi hun interesserer seg for organisering av skole, og synes dette er spennende. Hun vil videre bli omtalt som *Nina*. Årsaken til at jeg velger å lage pseudonymer til informantene og presentere noen relevante personlige karakteristika, er at det ifølge Tjora (2012) vil gi leseren innsikt i hvordan empirien brukes, i tillegg til at det vil øke lesbarheten når informantene omtales i den flytende teksten.

3.3.3 Intervjuguide

For å strukturere intervjuene, ble det utformet en intervjuguide (vedlegg 1). Ifølge Dalen (2004) vil en intervjuguide inneholde spørsmål og sentrale temaer som til sammen har til hensikt å dekke de viktigste områdene som studien skal belyse. Intervjuguiden ble utformet i tett samarbeid med veileder. Problemstilling og tema lå til grunn for valg av spørsmål og formuleringer. I tillegg var spørsmålene tilpasset rektorer, som var målgruppen for intervjuguiden. Jeg valgte først å stille rektorene noen bakgrunnsspørsmål, slik at jeg ble litt bedre kjent med dem og hvilken bakgrunn de har. I tillegg var tanken at slike spørsmål er forholdsvis lette å svare på, noe som kan gjøre at intervjupersonen blir komfortabel med situasjonen, før de mer krevende spørsmålene kommer. Videre gikk jeg mer over på spørsmål som var rettet mer mot organiseringen av spesialundervisningen ved skolen. Siden jeg ikke har så mye erfaring som intervjuer fant jeg det mest hensiktsmessig og trygt å ha ferdigformulerte spørsmål og med noen stikkordspregede hjelpespørsmål. Dalen (2004) skriver at de fleste føler seg mest trygge med en mer strukturert intervjuform.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Siden jeg uformet en intervjuguide i forkant av intervjuene kan intervjuene jeg gjennomførte karakteriseres som semistrukturerte. Ifølge Tjora (2012) er dette en av de mest utbredte formene for intervju innen kvalitativ forskning. Semistrukturerte intervjuer, eller dybdeintervjuer, har som mål å skape en situasjon hvor samtalen skal være relativt fri og dreie seg om noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Når man som forsker legger til rette for en avslappet stemning og en romslig tidsramme, er det meningen at informanten skal reflektere over sine meninger og erfaringer knyttet opp mot det aktuelle temaet for forskningen. I intervjusituasjonen skal man som forsker tillate at informanten

kommer med noen digresjoner. Disse kan vise seg å være relevante for forskningen, selv om forskeren ikke hadde tenkt på dette på forhånd (Tjora, 2012).

Alle intervjuene ble gjennomført på rektorenes kontor. Det er minst to grunner til dette. For det første, rektorer har, slik jeg har forstått det, et ganske stramt tidsskjema. Derfor ønsket jeg å være fleksibel, slik at de ikke behøvde å bruke tid på å møte meg i et annet lokale. For det andre tenkte jeg at rektorene ville være mest komfortable hvis intervjuet ble gjennomført i et miljø hvor de føler seg trygg. Thagaard (2018) understreker hvor viktig det er å etablere en tillitsfull og god atmosfære i intervjusituasjonen. Dette gjelder både det fysiske miljøet og den sosiale tryggheten. Jeg startet alltid med å fortelle litt om meg selv, slik at de visste litt mer om meg og min bakgrunn. Jeg tror dette var med på å gjøre situasjonen komfortabel for intervjueren.

Selv om jeg som intervjuer og forsker er ute etter opplevelser og erfaringer til intervjupersonen, kan jeg ikke komme utenom at jeg som forsker har i stor grad påvirkning på intervjusituasjonen og videre tolkning og analyser. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det blir konstruert kunnskap gjennom et intervju i interaksjon eller samspill mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Dette er noe jeg som forsker har måttet være bevisst på gjennom hele forskningsprosessen. Som forsker går man inn i et prosjekt med en forforståelse, erfaringer, holdninger og kunnskap som både direkte og indirekte er med på å forme hvordan forskningen arter seg. Ved å være bevisst denne påvirkningen man har som forsker, vil det kanskje være lettere å være åpen for at det du finner gjennom forskningen kanskje ikke stemmer over ens med din forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.5 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr transkripsjon «å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Transkribering i denne sammenhengen handler om å oversette talespråk til skriftspråk. Denne prosessen byr på en del utfordringer og måten den blir gjort på har betydning for kvaliteten på forskningen. Jeg valgte å bruke en lydopptaker, en diktafon, under selve intervjuet. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg om andre ting enn ordbruk, pauser, tonefall ol. da dette ville komme tydelig frem på lydopptaket. Likevel må jeg innrømme at diktafonen tok litt av min oppmerksomhet, da jeg ikke har brukt det før og var usikker på den virket som den skulle. Jeg gjorde noen tester hjemme før første intervju, slik at jeg visste hvor nærme vi måtte sitte for at det skulle bli et klart og tydelig opptak. Det viste seg å være ganske lurt, da alle opptakene viste seg å være av god kvalitet. Dette gjorde at transkriberingsjobben ble enklere for meg. Dette er også med på

å gi selve transkripsjonen god kvalitet. Hvis jeg hadde vært usikker på hva som ble sagt, og hadde måttet «gjette» hva vedkommende sa, ville transkripsjonen ha vært av lavere kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkribering fra muntlig til skriftlig form er med på å strukturere intervjusamtalen, slik at den blir bedre egnet for analyse. Det gir en bedre oversikt og struktureringen i seg selv kan sies å være en begynnelse på selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Selve transkriberingen skulle vise seg å være en tidkrevende prosess. Alle de tre intervjuene ble til sammen 37 sider med transkribert materiale, og de varte til sammen i 1 time og 41 minutter. Jeg gjennomførte transkriberingen selv. Alle informantene fikk tilbud om å få tilsendt transkripsjonen av intervjuet, men ingen var særlig interesserte i det. De mente at det de hadde sagt, kunne de stå for. Jeg valgte å transkribere intervjuene til bokmål, selv om alle informantene snakket dialekt. Alle de tre informantene hadde dialekter som var enkle å forstå, noe jeg ser på som en styrke når det kommer til oversettelsen. Oversettelsen til bokmål er også med på å sikre anonymitet.

3.3.6 Analyseprosessen

Da jeg hadde fullført transkripsjonene, var det på tide å komme i gang med analysen. Det første jeg gjorde var å lese avsnitt for avsnitt, og noterte i marginen hva informanten snakket om. Én ting er å se på *hva informanten sier*, nemlig sitatene, mens det er en annen ting å fortolke *hva informanten snakker om*. Selv om utsagnene fra informantene ofte ble mange linjer i skrevet tekst, kunne jeg likevel ofte beskrive med ett ord hva informanten snakket om. Dette endte opp i mange koder. Kodene skal, ifølge Tjora (2012), representere de empiriske dataene på en god måte. Jeg startet med å fargekode alle intervjuene i to farger. Jeg markerte utsagn som handlet om *hvordan* skolene organiserte spesialundervisningen med én farge, og utsagn som omhandlet *begrunnelser* for valg av organisering med en annen farge. Dette gjorde det lettere for meg å skille mellom forklaringer og begrunnelser. Deretter plukket jeg ut alle kodene som tilhørte utsagnene som omhandlet begrunnelser for valg av organisering av spesialundervisningen. Det var disse kodene som ble utgangspunktet for den videre kategoriseringen.

Analysearbeidet startet allerede før jeg begynte å planlegge intervjuguiden. Analyseprosessen varer egentlig helt fra start til slutt i forskningsarbeidet. Jeg la merke til at jeg analyserte i løpet av selve intervjusituasjonen, under transkriberingen og senere i analyse- og drøftingsdelen. Når analysen er en så stor del av forskningen, sier det seg selv at det er viktig å ha tenkt nøye gjennom hvilken form for analysering man ønsker å benytte seg av.

Jeg leste om Tjoras (2012) stegvis-deduktive induktive metode, som også ligger til grunn for analyseringsarbeidet mitt. Den går ut på at man arbeider i såkalte etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Disse etappene skal ikke ses på som fullstendig lineære. Ut ifra denne modellen jobbet jeg litt frem og tilbake mellom de ulike stegene. Med andre ord hadde jeg en hermeneutisk tilnærming.

Når jeg valgte å ta i bruk stegvis-deduktiv induktiv metode, benyttet jeg meg vekselvis av både induktiv og deduktiv metode. Jeg jobbet hermeneutisk ved at jeg gjennom analysen av datamaterialet ble drevet frem av både teori og empiri. Målet mitt var å få tak i forskningsdeltakernes perspektiv. Derfor tok jeg utgangspunkt i datamaterialet og søkte etter å oppdage koder og kategorier i det empiriske materialet. Her vil jeg si at jeg hadde en induktiv tilnærming til datamaterialet, fordi jeg ønsket å utvikle en forståelse av det fenomenet jeg utforsket, uten at noen teorier styrte forskningen. For å finne koder som kunne være relevante, måtte jeg se tilbake til problemstillingen. Jeg måtte fokusere på de delene av empirien som omhandlet rektorenes begrunnelser for valg av organisering av spesialundervisning. Eksempler på koder jeg oppdaget er: økonomi, elevens og lærerens/assistentens trivsel, tilhørighet til fellesskapet, sikre tilfredsstillende utbytte, tidlig innsats, inkludering, læring, viktigheten av et velfungerende system og skape robuste medelever. Disse kodene, og noen flere, dannet grunnlaget for de kategoriene jeg endte opp med.

Når man velger å anvende en induktiv tilnærming, slik jeg har gjort, innebærer dette ifølge Thagaard (2018) at man arbeider med utgangspunkt i dataene for å utvikle analytiske perspektiver og begreper. Begrepene som intervjupersonen selv benytter seg av, eller de vi utvikler gjennom tolkning av mønstrene i dataene, vil fremheve meningsinnholdet i dataene og det vil styrke forbindelser mellom teori og data. Eksempler på begreper som intervjupersonene brukte er: tilhørighet, inkludering, tilpasset opplæring, tilrettelegging, tidlig innsats, fellesskap, rettighet og samarbeid. Da kodingen og kategoriseringen var ferdig, benyttet jeg meg av en mer deduktiv tilnærming. Det gikk ut på at jeg knyttet andre teorier datamaterialet.

Jeg har valgt å sette søkelys på mening, fremfor språk i denne analysen. Jeg benytter meg av koding og kategorisering i analyseprosessen, hvor meningskonsentrering eller meningsfortetting vil være en form for kategorisering basert på de transkriberte intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at «mens koding bryter ned en tekst i mindre enheter, kan meningsfortolkning utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.230). Videre skriver de at

meningsfortolkning omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten, enn kun det som blir sagt. En fortolkning vil gå utover det som blir sagt direkte, og finne frem betydningsrelasjoner og meningsstrukturer som ikke kommer umiddelbart frem i teksten.

Kategorisering består, ifølge Tjora (2012), av å samle kodene som er relevante for problemstillingen, i grupper. De kategoriene jeg satt igjen med etter en omfattende analyseprosess, ble hovedtemaer for det videre arbeidet. Hovedtemaene ble: «*For barnets beste*», «*Inkludering*» og «*Økonomi*».

3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning

Tjora (2012) skriver at de tre kriteriene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* ofte benyttes som indikatorer på kvalitet. Innenfor kvalitativ forskning har det vært diskutert om man heller skal bruke begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. Tjora (2012) argumenterer videre for at det vil være lite hensiktsmessig å innføre nye begreper som omhandler det samme, og at vi heller bør bruke de norske oversettelsene: *pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet*. Jeg vil bruke de tre sistnevnte begrepene når jeg videre skal omtale indikatorer på kvalitet i mitt forskningsprosjekt.

3.4.1 Pålitelighet

Thagaard (2018) skriver at prosjektet sin pålitelighet avgjøres ved at man gjennom en kritisk vurdering ser på om forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Den kvalitative forskeren må forsikre leseren om at prosjektet ikke blir en feilaktig fremstilling av de faktiske forhold, samt unngå misforståelser. Forskeren har i oppgave å bevise overfor leseren at funnene er troverdige.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskerens pålitelighet «behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Ifølge Nilssen (2012) kan aldri en kvalitativ undersøkelse bli gjennomført på akkurat samme måte flere ganger. Årsaken til dette er at funnene er avhengige av den konteksten der forskningen fant sted. Når vi ikke kan sikre pålitelighet på denne måten, må vi se på andre måter å gjøre det på. Thagaard (2018) skriver at forskeren må argumentere for pålitelighet ved å redegjøre for utvikling av data i løpet av forskningsprosessen.

Under delkapittelet «forskerrefleksivitet» har jeg forsøkt og eksplisitt reflektere over min egen refleksivitet som forsker. Når en forsker reflekterer eksplisitt over egen refleksivitet, vil undersøkelsens troverdighet øke (Tjora, 2012). I tillegg til å reflektere over hvordan jeg som

forsker bevisst og ubevisst er med på å forme forskningsprosjektet, har jeg forsøkt å være transparent, eller gjennomsiktig, gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å gå i detalj på hvordan jeg har arbeidet, og i tillegg begrunnet hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjennomført. Dette er ifølge Tjora (2012) et av de viktigste kravene til all forskning.

Som et bidrag til å ivareta forskningens pålitelighet, har jeg unngått å stille ledende spørsmål til intervjupersonene, slik at jeg har fått frem deres tanker og meninger. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at en liten omarbeiding av en spørsmålsformulering, er med på å påvirke svaret til informanten. I tillegg stilles det ofte spørsmål til påliteligheten knyttet til transkriberingen. Mitt subjektive ståsted som forsker vil påvirke gjennomføringen av transkriberingen og analyseringen. To forskere kan dermed analysere en og samme tekst på to ulike måter. Jeg har diskutert både intervjuguiden og transkripsjonene med veilederen min, noe som er med på å sikre pålitelighet i prosjektet.

3.4.2 Gyldighet

Gyldighet er den andre indikatoren på kvalitet i mitt forskningsprosjekt. Jeg skal nå beskrive datamaterialets gyldighet sett i lys av den problemstillingen jeg søker å besvare.

Jeg mener at svarene jeg finner i min forskning, er svar på de spørsmålene jeg forsøkte å stille. Jeg har hele veien vært åpen om hvordan jeg har gjennomført forskningen, og jeg har redegjort for valgene jeg har tatt undervegs. Dette vil ifølge Tjora (2012) bidra til å styrke gyldigheten. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør valideringsarbeidet fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier i produksjonen av kunnskap. Hele arbeidet med prosjektet har vært en frem-og-tilbakeprosess mellom de ulike delene av prosjektet. På denne måten har jeg hele tiden vært opptatt av å se tilbake på problemstillingen når jeg arbeider med de andre delene av oppgaven. På den måten har jeg forsøkt å sikre at alt som ser skrevet i oppgaven har relevans til problemstillingen.

Forskerrollen har betydning for validiteten i en studie. Ifølge Dalen (2004) bør forskeren «ekspisitt gjøre rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som studeres» (Dalen, 2004, s.105). Da vil leseren få en mulighet til å selv vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha vært med å påvirke tolkningen av resultatene. Jeg har vært åpen om min bakgrunn og hvilken tilknytning jeg har til spesialpedagogikk som fagfelt. Videre skriver Dalen (2004) at det kvalitative intervjuet bygger på et menneskelig samspill hvor det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. Ordrett vil intersubjektivitet bety «mellom mennesker», og i samfunnsforskningen omfatter begrepet på hvilken måte opplevelser og situasjonstolkninger

blir felles mellom subjekter. Mine fortolkninger som forsker vil være preget av forholdet mellom meg og informanten. Ved å legge til rette for at det skapes intersubjektivitet, styrkes gyldigheten i fortolkningen av informantene sine uttalelser.

3.4.3 Generalisering

Generaliserbarhet er den siste indikatoren på kvalitet i mitt forskningsprosjekt. En vanlig innvending til intervjuforskning er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) at det er for få informanter til at resultatet kan generaliseres. Men da blir spørsmålet: Hvorfor skal vi generalisere? Kravet om generalisering sier egentlig at all vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle tidspunkter og alle steder, for alle mennesker og fra evighet til evighet. Andenæs (2001, referert i Dalen, 2004) viser til at det i kvalitativ forskning anvendes utvalg som er bredt sammensatt, som omfatter individuelle variasjoner, som igjen er relevante for det aktuelle fenomenet som skal studeres. Hun hevder at det er den som mottar informasjon fra forskningsresultater, som skal avgjøre i hvilken grad den er anvendelig for andre situasjoner. For at mottakeren skal kunne være i stand til dette, må forskeren frembringe relevant og tilstrekkelig informasjon (Andenæs, 2001, referert i Dalen, 2004). Denne typen informasjon kommer frem i arbeidet med tykke beskrivelser, som jeg blant annet viser gjennom beskrivelsene av informantene mine. Det innebærer at man som forsker ikke bare beskriver, men også fortolker fenomenene som blir presentert. Tjora (2012) hevder at kvantitative studier benytter en statistisk form for generalisering, mens man innenfor kvalitativt forskningsdesign har behov for å tenke generalisering på en annen måte.

I dette forskningsprosjektet er målet en slags konseptuell generalisering, noe som også er målet med stegvis-deduktiv induktiv metode, ifølge Tjora (2012). For å kunne sikre relevans utover de dataene som er analysert i dette prosjektet, benyttes tidligere teorier og forskning som støtter opp under en større gyldighet og generaliserbarhet. Denne formen for generalisering vil bidra til å heve blikket fra empiriske caser, ved at man stiller spørsmål som for eksempel: Hvis man ser mer generelt på dette, hva handler det om?

Ved å ha en slik tilnærming til generalisering, kan det sies at min studie har relevans i lignende situasjoner. Dette forskningsprosjektet er preget av struktur og systematikk, noe som gjør det mulig for andre å vurdere arbeidet. Dette vil igjen muliggjøre kvalitetssikring. På grunn av at jeg har vært åpen om hvordan jeg har gått frem metodisk for å innhente og analysere data, samt sett dette i sammenheng med teori og tidligere forskning, vil resultatene kunne sies å være troverdige og skape en generaliserbar forståelse utover det som er blitt undersøkt.

3.4.4 Intervjukvalitet

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at kvaliteten på intervjuet vil være avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av det gjeldende intervjuet. De beskriver at i hvilken grad vi får spontane, relevante og spesifikke svar fra intervjupersonen, er ett av kvalitetskriteriene for et intervju. Videre skriver de at det beste vil være relativt korte spørsmål og lange svar fra intervjupersonen. I tillegg blir idealintervjuet tolket mens det pågår. I mine intervjuer hadde jeg fokus på å gi intervjupersonen tid til å tenke seg om. Jeg hastet ikke videre til neste spørsmål hvis jeg så at vedkommende tenkte videre. Målet med dette var at relevante refleksjoner ikke skulle utebli. I arbeidet med intervjuguiden hadde jeg fokus på at spørsmålene skulle være korte og konsise. Dette ville gjøre det lettere for intervjupersonen å få med seg spørsmålet. Jeg gjorde et forsøk på å tolke intervjuet undervegs. På den måten var jeg i stand til å stille gode oppfølgingsspørsmål til intervjupersonen. Dette skulle vise seg å være utfordrende i praksis, selv om jeg i forkant av intervjuene var veldig bevisst på at jeg skulle mestre nettopp dette.

Årsaken til at selve intervjusituasjonen ikke ble helt slik jeg hadde ambisjoner om at den skulle bli, handler i all hovedsak om mine kvalifikasjoner som intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at en dyktig intervjuer er ekspert på emnet det skal intervjues i, samt menneskelig interaksjon. En god intervjuer gjør kontinuerlig vurderinger på hva det skal spørres om, hvordan spørsmålet skal stille og man må velge hvilke svar som skal tolkes. Jeg som masterstudent har ikke lang erfaring som intervjuer, noe som gjorde at jeg ikke helt visste hva som møtte meg i praksis. Disse ferdighetene kommer nok etter flere år med mye erfaring. Likevel vil jeg påpeke at jeg til en viss grad føler jeg mestret intervjueroppgaven på en god måte.

Som intervjuer skal jeg være kunnskapsrik, strukturerende, tydelig, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde lest en del om det gjeldene emnet på forhånd, noe som gjorde at jeg hadde en viss kunnskap på område. Intervjuet var strukturert gjennom en semistrukturert intervjuguide. Jeg var tydelig ved å stille klare spørsmål, og hadde fokus på å snakke forståelig. Jeg var vennlig ved at jeg, som tidligere nevnte, lot intervjupersonen snakke ut, i tillegg til at intervjupersonen fikk bestemme hastigheten på intervjuet. Det dukket ikke opp noen følsomme temaer undervegs, noe som gjorde at jeg kun visste at hvis det dukket opp noe som var emosjonelt for intervjupersonen, så skulle jeg styre unna dette. Jeg var åpen for at intervjupersonen fikk snakke lengst om de spørsmålene de selv engasjerte seg mest i. Likevel var jeg styrende ved at ved noen

anledninger stilte et nytt spørsmål når intervjupersonen snakket om noe som ikke var helt innenfor interesseområdet. Jeg forsøkte å være kritisk ved å stille noen oppfølgingsspørsmål som ba om utdyping. Oppfølgingsspørsmålene bar også preg av å være erindrende. Jeg kom plutselig på at jeg ville høre mer om et tema vi egentlig hadde gått videre fra, ved å vise tilbake til tidligere i intervjuet. Så var det dette med tolkning undervegs, som viste seg å være mer krevende enn først antatt. Likevel gjorde jeg et forsøk på dette, og føler at jeg delvis lyktes.

3.5 Etske betraktninger

Når man skal gjennomføre et prosjekt hvor det skal innhentes personopplysninger eller følsomme opplysninger, er det strenge regler når det kommer til selve gjennomføringen. Før jeg kunne intervju noen til dette prosjektet, måtte jeg sende inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). De har som hovedoppgave «å bidra til at institusjonene kan ivareta lovpålagte plikter knyttet til internkontroll og kvalitetssikring av egen forskning» (Norsk senter for forskningsdata, 2019). Etter at jeg fikk prosjektet godkjent (vedlegg 2), sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 3) til de aktuelle informantene.

Etske problemstillinger dukker opp med jevne mellomrom under hele forskningsprosessen. Disse oppstår i hovedsak på grunn av de komplekse forholdene som blir forbundet med det å utforske menneskers privatliv, for så å legge disse beskrivelsene ut i det offentlige (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) fire områder som diskuteres innen etske retningslinjer for forskere: Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg vil videre se nærmere på hvert enkelt område. Informert samtykke (vedlegg 3) innebærer at de som skal delta i forskningsprosjektet blir informert om undersøkelsens overordnede formål, samt hovedtrekkene i designen. I tillegg må de informeres om mulige risikoer og fordeler som finnes ved å delta i forskningsprosjektet. Gjennom informert samtykke sikrer man seg at de involverte deltar frivillig, og de får vite at de har rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Videre skriver de at når det kommer til fortrolighet, eller konfidensialitet, handler dette i stor grad om anonymisering av det innsamlede materialet. Private data som identifiserer deltakerne, må ikke avsløres, så frem til at deltakeren ikke selv ønsker dette. Som forsker må man også forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse. Det innebærer både hensyn de fordelene deltakerne forventes å få ved å delta i undersøkelsen, men også den mulige skaden den kan påføre deltakerne. For å sikre dette i min

studie har jeg blant annet anonymisert ved å gi fiktive navn, jeg har «oversatt» intervjuene til bokmål, og jeg har ikke oppgitt opplysninger som kan gjøre at informanter er gjenkjennbare for andre.

3.5.1 Forskerrefleksivitet

Forskerens rolle har betydning for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015). Ifølge Nilssen (2012) kan forskeren sies å være det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Vi samler inn alt av datamaterialet selv, det blir konstruert i stor grad gjennom interaksjon mellom forsker og forskningsdeltakerne og det er forskeren som gjennomfører analysen og tolkningen av det samme materialet. Forskeren kan ikke ses på som en nøytral person som kun står utenfor og ser på forskningskonteksten med et objektivt blikk. Snarere tvert imot. Forskeren er i interaksjon med forskningsdeltakerne, noe som gjør at forskeren påvirker både forskningskonteksten og datamaterialet. Nilssen hevder videre at all kvalitativ forskning er verdiladet, noe refleksivitet er en erkjennelse av. Den påvirkes av forskerens subjektive, individuelle teorier. Forskningen vil også reflektere forskerens livshistorie gjennom verdier, bakgrunn, interesser, holdninger, behov, miljø osv.

Dette betyr at jeg som forsker har med meg en forforståelse inn i forskningsarbeidet. Jeg vil i denne sammenheng redegjøre for hvordan jeg oppfatter betydningen av denne forforståelsen. Da jeg bestemte meg for å forske på organisering av spesialundervisning, var jeg på forhånd klar over at dette var et omdiskutert område. Jeg visste, ut ifra egen praksis og litteratur, at det var stor uenighet om spesialpedagogikkens eksistens. Min antakelse av rektorens begrunnelser, var at økonomi ville være en sentral faktor. Likevel var jeg ikke sikker på om dette ville komme frem gjennom intervjuene. Jeg antok at rektorene ville legge større vekt på pedagogiske og spesialpedagogiske begrunnelser, noe som gjenspeiles i den opprinnelige problemstillingen. Denne diskusjonen om avskaffing av spesialundervisningen, gjorde at jeg ble trigget til å se nærmere på hvordan skoler organiserer denne undervisningen, og hvilke begrunnelser rektorene har for valg av organisering.

Når jeg gikk inn i forskningsprosjektet med disse antakelsene, verdiene, interessene, holdningene osv., var det viktig at jeg gjennom hele forskningsprosessen var bevisst på at dette ville være med på å forme prosjektet. Det har blant annet betydning for hvilke spørsmål jeg stiller, hvordan jeg stiller disse spørsmålene, hvordan jeg fortolker intervjuene, hvilken teori jeg velger å anvende og hvordan resultatet av prosjektet vil se ut. Ved at jeg hele tiden jobber vekselvis med de ulike delene i prosjektet, blir jeg stadig minnet på viktigheten av min

egen forskerrefleksivitet. Jeg må være transparent gjennom hele prosessen, og huske hvor viktig det er at alt jeg gjør, alle valg jeg tar, er påvirket av mine forforståelser.

4.0 Presentasjon av empiri

I intervjuene med Morten, Laila og Nina kom det frem ulike begrunnelser for organiseringen av spesialundervisningen på de ulike skolene. I analysen av empirien kom jeg frem til tre kategorier: «*For barnets beste*», «*Inkludering*» og «*Økonomi*». Disse tre kategoriene er overordnede, og har underkategorier. Under hver underkategori kommer jeg til å presentere og kommentere sitater fra de tre intervjuene, som jeg anser som viktig for å på best mulig måte presentere empirien.

4.1 For barnets beste

Denne kategorien består av underkategoriene: tilpasset opplæring, lærer-elev-relasjonen, tidlig innsats og elevmedvirkning. Alle disse underkategoriene er argumenter som skal representere barnets beste når det kommer til organisering av spesialundervisningen.

4.1.1 Tilpasset opplæring

Alle rektorene legger stor vekt på at de ønsker det beste for hver enkelt elev når de forklarer hvorfor de organiserer spesialundervisningen på den måten de gjør. De har et ønske om å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev ut fra dens evner og forutsetninger. Morten forklarer at noen elever som får spesialundervisning får undervisning delvis inne i klasserommet og delvis på grupperom, og er opptatt av at de skal være inne sammen med klassen. Han sier:

[...] Det skal ikke være noen «outsourcing» av elever her. Man skal ha det man har og man skal tilrettelegge for dem. Og har man prøvd hundre ganger, og det ikke virker, så må man prøve hundre ganger til. Det er jo litt sånn.

Dette kan tolkes dit hen at læreren skal tilrettelegge for alle elever i den ordinære opplæringen. Sitatet fremhever også viktigheten ved å aldri gi opp, selv om du har forsøkt å tilpasse undervisningen mange ganger uten å ha lyktes.

Videre forteller Morten at den enkelte elevens vansker og diagnoser ligger til grunn når en vurderer om eleven skal være i klasserommet eller om undervisningen av eleven skal være utenfor klasserommet. Han sier:

[...] Men eleven som sådan, er jo ganske mye inne i den ordinære klassen, men vi får ikke til det totalt. Det er så mye trening med andre ting som ligger inne i pakken til den eleven da, så han er både inn i klassen og har et sånt eget dedikert rom der vi kan drive en del opplæring. Sånn er det flere elever vi gjør det med. Altså de er delvis inne i klassen, men har litt av sin opplæring utenfor klassen også. Det har vi, og da er det en del av de elevene som har spesielle

diagnoser som vi gjør sånn med. Asperger, altså en del litt sånne vanskelige diagnoser, skulle jeg til å si. Da prøver vi å få til et slikt system som det der.

I dette ligger det at skolen etterstreber å imøtekomme den enkelte elevens behov når de organiserer spesialundervisningen. Noen elever har behov for å være i mindre gruppe eller sammen med bare en voksen av og til. Dette er også Nina opptatt av når de organiserer spesialundervisningen for den enkelte eleven. Hun forteller at de også har en ordning der elever delvis er inne i ordinær undervisning og delvis skjermet fra resten av klassen. Hun begrunner dette, i likhet med Morten, med elevens diagnose, vansker og forutsetninger.

Nina: [...] Så er det jo individuelle tilpasninger, for vi ønsker at så mange som mulig skal ha undervisning inne i ordinær klasse, inne sammen med alle elevene. Men så er det noen få diagnoser og noen få utfordringer, nei, noen få elever som har utfordringer som gjør at de er nødt til å være mer skjermet da. Så de er jo ikke inne da. Så det er nok ikke noen fasit på noen, eller det er jo hver enkelt elev som får egen tilpasning ut ifra de rammene og det trinnet som den er på da.

I tillegg ser vi at Nina nevner at eleven får egen tilpasning ut fra de rammene og det trinnet som eleven er en del av. Dette innebærer nok at det finnes både begrensninger og muligheter når det kommer til tilgjengelige voksne, arealer, økonomi og andre faktorer som påvirker mulighetene for å drive god spesialundervisning. Dette kan forstås slik at eleven får tilpasset sin undervisning i den grad rammene tillater det.

Morten forteller om en gjensidig avhengighet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, som kan være interessant å se nærmere på.

Morten: Vi har tenkt litt, vi har snakket mye om, for det har jo vært et sånt tema innenfor spesped tidligere, og kanskje enda litt og da, at du har på en måte to systemer her som er litt sånn gjensidig avhengige av hverandre. Du har dette spesped-systemet med sine spesped-lærere, som er avhengig av at de får noen å ha spesped for, da lever de godt, og så har du lærerne som gjerne vil drive sin opplæring og sin undervisning uten at de behøver å tilpasse altfor mye. Så vil de gjerne da skyve noen over til spesped-systemet, og det der er en balanse, fordi spesped-gjengen får noen som de kan holde på med, og de er glade for det, og lærerne har på en måte kunne fått bort noen som gjør at deres tilrettelegging blir enklere. Ja, så det der har jo i mange herrens år vært et tema, der man ser at kanskje disse systemene gjensidig støtter hverandre. Men vi jobber med å få vekk slik tenking da.

Det viser seg at rektorene har litt ulikt syn på dette med enkeltvedtak. Dette gjelder spesielt Morten og Laila. Mens Morten har fokus på at skolen har for mange elever med enkeltvedtak,

tenker Laila at et enkeltvedtak sier bare noe om elevens rettighet og ikke nødvendigvis noe om den praktiske virkeligheten.

Morten: [...] Men vi har fokus på dette med tilpasset opplæring for vi tenker vel det at flere, altså, seks-syvogtredve enkeltvedtak, det er ganske mye, så vi ønsker å få ned antall enkeltvedtak og at flere skal bli ivaretatt innenfor det her med tilpasset opplæring, den ordinære, eller, den universelle opplæringen som det kommer til å hete nå fremover [...].

Laila: [...] For grunnholdningen min til spesialundervisning er at alle unger får undervisning i fellesskapet så lenge de har utbytte av det. Så desto bedre den ordinære opplæringen er, desto mindre behov er det for ekstra-tiltak vil det jo være. [...] Ja, så derfor så synes jeg det blir for lite nyansert å si hvor mange enkeltvedtak man har fordi det sier bare.. i mitt hode så sier det noe om en rettighet og en systematikk i forhold til å følge opp de elevene, men det sier ikke noe om den praktiske virkeligheten nødvendigvis. Om hva er mulighetene og holdningene i rommet her til den eleven.

Ut ifra dette ser det ut til at begge er opptatte av at den ordinære opplæringen skal favne flest mulig. Slik Morten legger det frem, kan de se ut til at han mener at ved å få ned antall enkeltvedtak, kan man i større grad ivareta elever innenfor den ordinære opplæringen. Det kan se ut til at han ser på tilpasset opplæring og spesialundervisning som to adskilte praksiser. Laila derimot, er svært lite opptatt av antall enkeltvedtak. Hun forklarer at hennes forhold til spesialundervisning er at alle elever som får utbytte av det, skal få undervisning inne i fellesskapet. Dette kan tolkes dit hen at den tilpassede opplæringen som foregår inne i klasserommet, også er en form for spesialundervisning for de elevene som har enkeltvedtak. Dette handler om hvordan den praktiske virkeligheten er, fremfor hvor mange barn som har enkeltvedtak.

Morten forteller at de har en ordning på deres skole hvor de bruker ulike alternative læringsarenaer. Dette kan ses på som tilpasset opplæring for de elevene som har behov for en litt annerledes skoledag. Han forteller at enkelte elever har én dag i uka hvor de får en mer praktisk rettet skoledag.

Morten: [...] Vi har en alternativ læringsarena som vi bruker. [...] Da er det én dag i uka som er litt alternativ da. Da kan det være på «Gården», vi har en gård. Det kan det være litt snekring av gapahuker og litt sånn andre typer gjøremål, litt mer praktisk rettet, men så er det samtidig knyttet mot kompetansemål.

Av etiske årsaker velger jeg å ikke gjengi navnet på den alternative læringsarenaen, derfor blir den her omtalt som «Gården». Den er én av flere arenaer som brukes. Skolen har også gjort

avtaler med en bedrift og en butikk hvor enkelte elever kan ha en alternativ skoledag. Morten presiserer at disse dagene er knyttet opp mot kompetansemål, slik at elevene lærer det de skal, bare på en annen arena enn i klasserommet. Han forteller at disse elevene har behov for litt «livserfaring», noe han mener de får ved å være sammen med voksne mennesker.

4.1.2 Lærer-elev-relasjonen

Relasjonen mellom eleven og læreren blir trukket frem av alle rektorene som en begrunnelse for hvorfor spesialundervisningen blir drevet slik de gjør ved den enkelte skolen. Laila forteller om en praksis hvor viktigheten av at eleven med spesialundervisning blir sett av kontaktlæreren, har betydning for elevens tilhørighet til klassen.

Laila: [...] Jeg er veldig tydelig og ønsker at alle skal ha en sterk tilhørighet til [...] hovedlæreren. At en blir sett av hovedlæreren, at en ikke blir overlatt til en spesiallærer som har undervisningen [...].

Ut ifra dette kan man si at relasjonen mellom hovedlæreren/kontaktlæreren og eleven har betydning for elevens tilhørighet til resten av klassen. Hvis eleven som mottar spesialundervisning får lik oppmerksomhet av hovedlæreren/kontaktlæreren som resten av gruppa, vil dette kunne være med på å styrke fellesskapsfølelsen.

Nina forteller om en praksis hvor de tidligere hadde en spesialpedagog som fulgte hvert trinn, men at de nå har gått over til at spesialpedagogene følger eleven i stedet for klassen.

Nina: Da har vi en pedagog som har fulgt eleven, [...] og så knyttes det bånd da vet du mellom spesialpedagogen og eleven, så det har vært viktig at vi har videreført det.

Morten forteller at det vil kunne være en belastning både for lærer og elev om man går tett oppå hverandre over lengre tid. Det vil dermed være for både elevens og lærerens beste om man ikke er sammen over en lengre periode. Derfor har de en organisering hvor det skiftes på hvilke voksne som skal arbeide med elever som omtales som «de tyngste». Jeg tolker at denne betegnelsen omhandler de elevene som har diagnoser som er krevende å forholde seg til.

Morten: [...] Vi har også sett at, ofte da på enkelte elever, så lønner det seg å være mer enn én person, for da får du noen å prate med, de som har de elevene som er de tyngste elevene da, de kan drøfte litt seg imellom og så blir ikke totalbelastningen så høy da. Vi har jo også vært borti situasjoner der relasjon lærer-elev eller voksen-elev, altså det blir så mye slitasje begge veiene, altså eleven blir på en måte lei av den voksne og den voksne blir også lei av eleven. Så vi prøver å se om det er muligheter for å fordele noen oppgaver på flere personer da.

Samtidig er det viktig å ha en viss kontinuitet i arbeidet, slik at det vil nok være hensiktsmessig at samme person jobber med eleven over en viss periode. Morten løfter også frem viktigheten med kontinuitet:

[...] Og vi prøver å lage kontinuitet, slik at, jeg nevnte jo en elev tidligere her med CP, og den personen da som har den eleven skal følge den eleven ut på en måte hovedtrinnet. Går du på småtrinn så skal du følge eleven ut fjerde før vi eventuelt gjør et bytte, og da gjør vi bytter litt fordi at vi tenker det kan være sunt både for den voksne og eleven at man da kan gjøre det byttet. En sjelden gang så har vi kjørt ut hele barneskolen for eksempel, men da, det blir en del slitasje vet du, så sann sett så er det på en måte det vi prøver å holde da. Så hvis vi har satt på en person på en elev eller en gruppe, så prøver vi å holde den personen sammen med den gruppa litt over tid. Ikke bare ett år, men litt lengre.

4.1.3 Tidlig innsats

Alle rektorene forteller at de har fokus på å sette inn tiltak så tidlig som mulig i skoleløpet. De har ulike måter å gjennomføre dette på, men de forteller alle at de har fokus på dette. Årsaken bak en slik organisering, er tidlig innsats. Denne skal forebygge mot at elever strever i senere skoleår, og får behov for spesialundervisning. Dette er ment som en forebyggende praksis, for å unngå at mange barn havner i «spesped-statistikken», som Morten forklarte det.

De ulike rektorene forteller om ulike måter å organisere denne tidlige innsatsen på. Først og fremst virker det som de har fokus på leseopplæringen. Tiltakene kunne gjelde andre fag også, men først og fremst utvikling av leseferdighetene. Nina forteller at de har systematisk lesekurs på 2.trinn, og andre program som for eksempel Aski Raski og Relemo.

Morten: [...] Vi har noe som heter «jul til jul». Det er da at når førsteklasingene har kommet til jula, så kommer en lærer inn, og så er den læreren en sann ekstra styrking ut vårhalvåret, og så går de over i andre, og så blir læreren med frem til jul i andre. [...] Og så starter den på i første igjen da, etter jul, sann at vi har en sann styrking rundt, ja, kall det første og andre der da. Det er et gunstig tidspunkt å komme inn rundt jul, for da har de lært seg å gå på skole, da kan de alt, så får du støttet dem med leseutvikling og der behovene er da.

Laila: [...] Så det er en del av det arbeidet som vi nå kaller STI, samordnet tidlig innsats, på 2.trinn som vi gjennomfører hvert år. Men vi er på sann utforsking for å finne en måte å gjøre det på da. Det er jo tidlig innsats egentlig da.

Oversikter publisert på blant annet Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider viser at antall elever som mottar spesialundervisning øker med alderen (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette var noe Morten og Nina var opptatt av, og de trakk frem viktigheten av tidlig innsats:

Morten: [...] Det er jo litt sånn at vi skulle ha prøvd og fått denne tidlige innsatsen til å virke slik at vi får de ut av denne spesped-statistikken da. [...] Vi ønsker at vi skal komme inn så tungt så tidlig at vi klarer for å unngå spesped senere.

Nina: [...] Vi vil så gjerne, og nå er det jo litt større lærertetthet på småskolen, så vi greier å favne alle elevene i større grad når de er mindre, men når de blir større så blir det større faglig.. det er større faglige krav, og for eksempel hvis du da har dysleksi eller du har noen lærevansker så kommer det kanskje mer til syne, så blir det avdekket først når du kommer i 5.-6. Så da blir det jo en økning der da. Som det hadde vært fint hvis vi hadde oppdaget tidligere så kanskje vi kunne ha hjulpet eleven litt tidligere da. Tidlig innsats tror jeg er superviktig.

I likhet med Morten og Nina, forteller Laila, som tidligere nevnt, at de driver med tidlig innsats ved skolen hun arbeider på. Når det gjelder antall enkeltvedtak, presiserer hun at det kan være uinteressant i denne sammenhengen, og mener at en i større grad bør fokusere på god praksis, fremfor antall enkeltvedtak. Hun sier:

Laila: Jeg er lit sånn kritisk til dette her med antall enkeltvedtak. Jeg synes nesten det er litt uinteressant på en måte. [...] Jeg tenker at det er praksis vi må se på.

4.1.4 Elevmedvirkning

I analysen av mitt datamateriale kommer det frem at i beslutningene omkring spesialundervisning for den enkelte elev, blir ofte disse beslutningene tatt uten at eleven involveres. Morten tenker at de burde vært flinkere til å lytte til elevene og ha de med på beslutningene som tas, og han forteller at de kanskje snakker mye *om* elevene og for lite *med* elevene. Han sier:

Morten: Og det må vi prøve å bli litt flinkere til, tenker jeg. For vi har en tendens til at vi da tenker at vi bestemmer det vi synes er kjempelurt, og så har vi kanskje ikke alltid sjekket ut godt nok med eleven om eleven synes det er kjempelurt.

Ut fra dette ser det ut til at Morten ikke er tilfredsstillende fornøyd med graden de involverer eleven selv på. Han antyder at skolen har et tydelig forbedringspotensial, og at han og skolen har en tendens til å gjøre beslutninger uten å involvere elevene i stor nok grad. Videre i intervjuet forklarer han at noen elever ikke vil ut av klasserommet, men at de voksne tenker at eleven skulle vært litt skjermet fra stor-gruppa. Enkelte elever klarer ikke å konsentrere inne i klasserommet, men de har ikke lyst til å skille seg ut ved å bli med på et grupperom. Dette ser de på som et dilemma, men at de så langt det går prøver å hjelpe eleven inne i klasserommet, selv om settingen blir vanskeligere for eleven i utgangspunktet.

Laila forteller at de har et tett samarbeid med foreldrene, men det kan virke som elevene ikke tas direkte med i de beslutningene som tas. Hun fortalte at de har tett samarbeid med foreldrene når det kommer til organisering, og at de hele tiden holder de oppdaterte. I og med at hun velger å ikke nevne elevenes meninger rundt hvordan spesialundervisningen organiseres, kan det tolkes dit hen at de ikke har noe spesielt fokus på at eleven skal bli hørt i denne sammenhengen.

Nina forteller at hun ikke har den fulle oversikten over i hvor stor grad hver enkelt elev er involvert i avgjørelsene om organisering av egen undervisning, og påpeker at hun jobber på en stor skole. Videre sier hun at hun går ut ifra at elevene vet hva de jobber med. Dette forteller at skolen ikke har nevneverdig fokus på elevens stemme når det kommer til å delta i avgjørelser som angår deres egen undervisning. Det er mulig den enkelte lærer og spesialpedagog ser på dette som viktig, men det er tilsynelatende lite fokus på dette fra øvre hold.

4.2 Inkludering

En begrunnelse som hele tiden går igjen blant rektorene, er at alle elever skal føle at de er en del av fellesskapet. Tilhørighet til den klassen de opprinnelig går i, er svært viktig. Dette kan oppleves som et dilemma opp mot hva blant annet rektor, lærer og spesialpedagog anser som det beste for eleven. For mens eleven er opptatt av og ikke skille seg ut fra resten av klassen, er de voksne i tillegg opptatte av å gi eleven de beste forutsetningene for å lære. Eleven ser ikke nødvendigvis dette selv, og det vil bli utfordrende for de voksne å hele tiden veie opp hva som veier tyngst av inkludering og læring.

4.2.1 Tilhørighet til fellesskapet

Tilhørighet, fellesskap og inkludering er ord som alle intervjupersonene brukte flere ganger gjennom intervjuet. Dette tyder på at det er stort fokus på dette, og en viktig begrunnelse for hvorfor de organiserer spesialundervisningen på den måten de gjør. Morten forteller at de har som mål at alle elevene skal ha en tilhørighet til stor-gruppa. Han forteller videre at i den kommunen som han jobber i, har PPT ansvaret for et prosjekt tar inkludering på alvor.

Morten: [...] prosjektet tar litt utgangspunkt i at man skal inkludere bredt, at kanskje bør vi bli, og det handler jo litt om normalitetsbegrepet også, at vi har et sånt bredt normalitetsbegrep. Og at vi klarer å inkludere alle, eller så mange som mulig i stor-gruppa.

Han nevner at et bredt normalitetsbegrep skal kunne bidra til at flere blir en del av stor-gruppa. Dette vil innebære at flere vil bli ansett som «normale» og ikke annerledes. Laila

forteller at hos de er tilhørighet til fellesskapet det aller viktigste når det kommer til hvordan de organiserer spesialundervisningen. Videre forteller hun:

Laila: [...] Men jeg er veldig sånn tydelig og ønsker at alle skal ha en sterk tilhørighet til klassen, til fellesskapet og til hovedlæreren, eller den ansatte som er sjefen i rommet. Også i SFO, for eksempel da. At det er.. at en blir sett av den hovedlæreren, at en ikke blir overlatt til en spesiallærer som har undervisningen, hvis du skjønner.

I tillegg til å føle seg som en del av fellesskapet gjennom å fysisk være sammen med klassen, legger Laila også vekt på at eleven skal bli sett av hovedlæreren/kontaktlæreren på lik linje som alle andre barn. Dette kan være et bidrag til at eleven i større grad føler seg sett av den samme personen som ser de andre elevene hver dag. Videre forteller hun at kontaktlæreren må kjenne til målene for alle elever, inkludert de som får spesialundervisning. Det er viktig med en felles forståelse i teamet, slik at alle vet hva det enkelte barnet trenger, og at elevene ikke bare blir overlatt til enkeltpersoner eller spesiallæreren.

Nina forteller om hvor viktig det er at alle skal føle at de er en del av fellesskapet. Dette er også årsaken til at de har som mål å hjelpe eleven om godt som mulig inne i fellesskapet.

Nina: [...] vi prøver jo å hjelpe eleven så godt som mulig inne i fellesskapet. [...] Det er viktig å være én av alle. At en ikke er utenfor fellesskapet. [...] altså elevene skal jo være en del av fellesskapet. Og det er jo så mange eksempler på elever som sitter på gangen og andre rom og sånn som aldri blir friskmeldt, så vi vil jo friskmelde eleven sånn at den ikke alltid blir den som aldri kunne lese eller.. så det er superviktig synes jeg at de er en del av fellesskapet.

I tillegg til å ha fokus på at eleven skal være en del av fellesskapet, trekker Nina også frem at det er viktig å «friskmelde» elever som mottar spesialundervisning. Det kan se ut som at hensikten med å ha elever som mottar spesialundervisning i samme rom som de andre i klassen, er å få eleven til å føle seg mindre annerledes. Eleven har et ønske om å ikke skille seg ut ved å bli tatt ut av undervisningen. Det vil jo alltid være slik at barn sammenligner seg med hverandre, og her kan det tenkes at det å la eleven være inne i klasserommet hele tiden ikke betyr det samme som å føle seg som en del av fellesskapet til enhver tid. Resultatet kan bli at eleven blir veldig bevisst på sin annerledeshet i samspill med resten av klassen, noe som kan føre til at eleven i mindre grad føler denne tilhørigheten til dette fellesskapet.

Laila: Jeg tenker jo at et stort mangfold er en styrke for barna. Det er utfordrende, men det er det man lærer av da. Man må bryne seg på ting for å bli robust og skjønne hva framtida er og

hvordan man skal klare seg i livet. [...] . Jeg tror at man blir flinkere til å tåle litt.. mangfold, kanskje litt rausere forhold til andre. Så jeg tror det er en styrke.

Laila påpeker at mangfold på skolen og inne i klasserommet kan være en styrke for medelevene. Elevene vil i større grad forstå og akseptere mangfoldet i samfunnet ellers også. Så ikke er det bare bra for eleven med enkeltvedtak å være inne i ordinær undervisning, men medelevene kan også komme godt ut av en hverdag med stort mangfold rundt seg.

4.3 Økonomi

Det kommer tydelig frem i mine analyser av datamaterialet at økonomi har betydning for hvordan spesialundervisningen organiseres. Det har betydning for *hvem* som leder undervisningen og *hvordan* den organiseres.

Nina: [...] økonomi er jo en faktor, så klart.

Rektorene legger ikke skjul på at økonomi spiller en stor rolle når det kommer til organisering av spesialundervisningen. Det kan se ut til at denne begrunnelsen ligger som et bakteppe for alt det andre. Alle rektorene ser på økonomi som begrensende for deres virksomhet. Da de fikk spørsmål om det var noe de ville endre på ved skolen, var det ofte at økonomi ble sett på som den begrensende faktoren. Én av skolene blir prioritert økonomisk på grunn av sosioøkonomiske faktorer i området. Rektoren ved denne skolen ser på økonomi som mindre begrensende enn de to andre, naturlig vis.

Alle rektorene forteller at det er assistenter, eller miljøarbeidere, som til dels gjennomfører spesialundervisningen som foregår utenfor klasserommet. For eksempel forklarer Morten dette slik:

[...] Økonomi er jo én ting. Lærere er kjempedyre. En assistent koster nesten halvparten omtrent. Så vi må jo prøve å tenke litt økonomisk her også. Og hvis vi da har sikret at det er kvalitet i opplegget, og så ofte da vet du så er det jo assistenten som er sammen med eleven sammen med resten av gruppa, det er jo ofte sånn, fordi at da er det jo en lærer der som har et opplegg, og som også kan hjelpe til å støtte den eleven, eller de elevene som har spesped da. I og med at vi også betaler halvt kontaktlærertilskudd eller tillegg til de lærerne som har spesialelevne så forplikter jo de seg til å lage opplegg resten av uka også når de ikke har de selv. Sånn gjør vi det.

Ut fra dette kan det se ut som at det er økonomiske årsaker som ligger til grunn for å bruke assistenter fremfor lærere i spesialundervisningen. Morten sier eksplisitt at lærere er økonomisk sett mer kostbare, og at en assistent koster omtrent halvparten. Han mener at så

lenge det er sikret kvalitet i selve opplegget, vil det gå greit om en assistent gjennomfører det. Her er det altså kontaktlæreren, som får betalt for det, som planlegger undervisningen som skal foregå for alle elevene i klassen. Dette inkludere elever med enkeltvedtak, og som får sin undervisning delvis utenfor klasserommet.

Morten: [...] Ja, så har vi også en del elever som får spespeden sin i klassen. De ønsker selv å være i klassen, vi setter på en ressurs som da blir med dem og er inne i klassen, og ofte er det da flere elever som ser sammen, det er jo ikke sånn at, har du fire lever da i en klasse som har enkeltvedtak, så prøver vi å se de som en gruppe hvis det går an. Ja, for å bruke en ressurs som dekker alle fire. Da er det jo sånn at den voksne som er ressursen blir med inn i klassen, hjelper de elevene som har disse enkeltvedtakene selvfølgelig som sin hovedoppgave, men også er til støtte for resten. Slik har vi organisert det for en del.

I sitatet over forteller Morten at de forsøker å samle alle elevene med enkeltvedtak i klassen, til én gruppe. Årsaken til dette er å bruke færrest mulig ressurser. Med andre ord, økonomi ligger som et bakteppe for denne organiseringen. Videre forklarer Morten at dette handler om en nasjonal kamp mot spesped-ressurser. Han sier at det brukes veldig mye penger, og at målet er å få den ordinære undervisningen til å bli enda bedre, slik at man vil spare penger.

5.0 Drøfting

I denne delen vil jeg gå nærmere inn på hvilke begrunnelser som ligger bak valg av organisering av spesialundervisningen, og drøfte disse opp mot relevant teori. Delkapitlene er: «For barnets beste, «Inkludering» og «Økonomi er jo en faktor, så klart».

5.1 For barnets beste

Én av begrunnelsene rektorene bruker for å drive spesialundervisningen slik de gjør, er at de ønsker å gi hver enkelt elev den beste skolehverdagen. Dette er både forventet og forståelig. Noe annet ville vært svært oppsiktsvekkende. Men hva innebærer barnets beste? Hvem skal bestemme hva som er det beste for hvert enkelt barn, og hvordan skal dette ivaretas?

Hensynet til barnets beste er en del av barnekonvensjonen, og omtales i artikkel 3 av denne. Det omtales som et grunnleggende prinsipp, og alltid skal vurderes og vektlegges i saker som har betydning for barn (Senter for menneskerettigheter, 2004-2005).

Rektorene i denne studien har tilsynelatende et begrenset fokus på det å lytte til hver enkelt elev. Dette kommer tydelig frem i min empiri. Morten sier eksplisitt at dette er noe de bør bli bedre på, og noe de har vært kritisert for. Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at vi mennesker er motiverte for å styre våre egne liv, og at hvert enkelt menneske har evne til å bli agenter i eget liv. De påpeker i tillegg at man må være selvregulert for at man skal kunne fungere som agent i eget liv. Uthus (2017b) skriver at skolen må lytte til elevene for å praktisere verdighet, og at skoler som praktiserer et helsefremmende inkluderingsbegrep, skal romme dette agentperspektivet. Ifølge barnekonvensjonen artikkel 11, har barn rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som vedrører barnet. I tillegg skal synspunktene til barnet tillegges behørig vekt i samsvar med dets modenhet og alder (Senter for menneskerettigheter, 2004-2005). Dette sier noe om hvor viktig barnets egen stemme er, og at vi er forpliktet til å lytte når saken angår dem. Selv om fagpersoner skal lytte til barnets stemme og barnas ønsker, er det også slik at det er fagpersoner, som for eksempel spesialpedagogen, som sitter på den faglige kunnskapen. Det å lytte til barna betyr ikke at barna skal bestemme hvordan undervisningsopplegget hans/hennes skal være, men det handler først og fremst om å la barnet delta i enkelte beslutninger som omhandler dem selv og deres skolehverdag.

Som nevnt tidligere, gjennomførte Flem og Keller (2000) en studie som omhandlet hvordan Norges ideologi om inkludering ble realisert i praksis. Dette undersøkte de ved å intervju personer på flere nivåer innen det norske utdanningssystemet. De kom blant annet fem til at alle informantene var positive til ideologien om inkludering. I tillegg trakk flere av

informantene frem at de vurderte hva som ville være det beste for hvert enkelt individ. Videre sa en av informantene at de ofte er for dårlig på å spørre barnet selv. Informantene i studien til Flem og Keller (2000) sier, i likhet med mine informanter, at de hele tiden vurderer undervisningen ut fra hva som er det beste for hvert enkelt barn. I tillegg trekker de fram at de er for dårlige på å involvere eleven selv i avgjørelser som angår eleven, noe også Morten trakk spesifikt frem i intervjuet.

Hvis man tar i betraktning at eleven må være selvregulert for å kunne fungere som agent i eget liv, kan det kanskje være forståelig at dette blir en problemstilling når man omtaler enkelte elever med særskilte behov. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) handler det å være selvregulert blant annet om å sette seg egne mål, gjøre vurderinger for hva som skal til for å nå målet, ta vurderinger over egen kompetanse for å nå målet, reflektere over prosessen og vurdere resultatet. Det vil derfor være aktuelt å ta stilling til om eleven er i stand til dette, før man forventer at barnet selv skal kunne ta avgjørelser for eget beste. På den andre siden, det å bli lyttet til handler om noe annet enn å være selvregulert og agent i eget liv. Det handler om å bli tatt på alvor og bli anerkjent når det tas beslutninger som omhandler din hverdag som elev. Det å medvirke handler ikke om å sette egne mål, være selvregulert eller være agent i eget liv. Det handler om å kunne si sin mening om hva som kan være bra for deg som elev. Det å bli lyttet til og tatt med i diskusjoner handler heller ikke om at eleven skal bestemme hvordan spesialundervisningen skal være, for det kan vi ikke pålegge en elev. Selv om eleven er ekspert på eget liv, er det spesialpedagogene som er ekspertene på spesialundervisning, og som kjenner diagnoser og utfordringer, og som derfor skal utvikle opplæringsopplegg som er til den enkelte elevens beste. MEN eleven kan bli hørt, selv om han/hun ikke er den som bestemmer.

Tilpasset opplæring er et begrep som rektorene gjentar som viktig i skolens opplæring, i tillegg til at det er en lovfestet rett, jamfør Opplæringslova. Det kan virke som at dette begrepet er nokså komplekst, og kanskje ikke alle har samme forståelse for hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Det kan se ut til at noen forstår tilpasset opplæring og spesialundervisning som to ulike fenomener, mens andre ser på de som gjensidig avhengige av hverandre. Dalen (2013) skriver at da begrepet tilpasset opplæring kom, var det vanskelig for flere å skille det fra spesialundervisningen. Derfor kom det en avklaring fra departementet hvor det kom frem at tilpasset opplæring er et overordnet begrep som utgjør et helhetlig prinsipp. Spesialundervisningen kommer inn under dette prinsippet med utgangspunkt i de

særlige behovene som elevene har. Solli (2005) understreker at spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, men at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning.

For å ha rett til spesialundervisning, må man først ha prøvd tilrettelegging innenfor rammene av ordinær undervisning. Hvis eleven likevel ikke har utbytte av tilpasningene innenfor disse rammene, har eleven krav på spesialundervisning. Da vil eleven få et enkeltvedtak, som sier noe om hvordan denne undervisningen skal være. Det viste seg at rektorene hadde ulike syn på dette med antall enkeltvedtak, og hvilken betydning det hadde eleven og skolen. Mens Morten var opptatt av å få ned antall enkeltvedtak ved å utvide normalitetsbegrepet i ordinær opplæring, var Laila mer opptatt av selve praksisen rundt elever med enkeltvedtak. Antallet var i og for seg helt uinteressant, og hun mente at et enkeltvedtak sier noe om rettighet og en systematikk, fremfor den praktiske virkeligheten. Likevel er de enige om at hvis kvaliteten på den ordinære opplæringen blir bedre, vil antall enkeltvedtak gå ned. Så kan man jo spørre seg om dette er en ønskelig utvikling, og om dette er reelt i praksis? Hvilke tiltak skal settes i gang for å bedre den ordinære opplæringen, og hvorfor skal man unngå mange enkeltvedtak?

Hvis vi ser tilbake til «modellprosjektet», ser vi at et økt fokus på å tilpasse et bredere mangfold i ordinær undervisning, ikke førte til noen tydelig reduksjon av i omfanget av spesialundervisning. Tanken bak dette prosjektet var jo at man så på spesialundervisning og tilpasset opplæring som omvendt proporsjonal. Det innebærer at hvis den ene øker, minker den andre (Fylling, 2007). Ut ifra resultatet, kan man jo si at denne tanken om omvendt proporsjonalitet ikke ser ut til å stemme i praksis. Morten snakket blant annet om at det er to systemer som er gjensidig avhengige av hverandre. Samtidig som det er et ønske at antall enkeltvedtak skal reduseres, er det altså to systemer som virker å være gjensidig avhengige av hverandre. Kanskje er det begrenset hvor mye en lærer kan tilpasse den ordinære undervisningen, og at læreren er avhengig av spesialpedagogen for å i det hele tatt kunne stå i arbeidet? Kanskje kan dette være noe av forklaringen på hvorfor man velger å opprettholde et spesialpedagogisk tilbud? Lærere som tilrettelegger innenfor ordinær opplæring har trolig et ønske om og ikke tilpasse for mye, mens spesialpedagoger gjerne ønsker at elever skal ha krav på spesialundervisning, slik at de har noe å «holde på med».

En annen form for tilpasset opplæring, er bruk av alternative læringsarenaer. Morten forteller at på hans skole har de flere slike arenaer som brukes for å gi enkelte elever en bedre tilpasset skolehverdag. Nordahl et al. (2018) skriver at bruken av alternative opplæringsarenaer har økt kraftig. Denne typen opplæring er i tråd med Opplæringslova, så lenge det kommer frem i enkeltvedtaket at bruken av alternativ opplæringsarena er nødvendig for at eleven skal få et

forsvarlig utbytte av opplæringen. Elever som får dette tilbudet, vil kunne få en skolehverdag som er preget av noe annet enn å bare være i klasserommet. Kanskje kan det tenkes at dette også kunne vært en arena for elever som ikke nødvendigvis har behov for spesialundervisning også? Variasjon i læringsarenaer kan trolig være positivt for alle, og kanskje kunne dette være en arena for å inkludere alle elever?

I teoridelen kom det frem at lærer-elev-relasjonen er viktig i elevenes læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I arbeidet med elever som strever, og da kanskje når det kommer til atferdsvansker, kommer det frem i mitt datamateriale at relasjonen mellom lærer og utagerende eller krevende elever kan bli preget av slitasje over tid. Blant annet løftet Morten dette frem ved å beskrive et forhold mellom lærer og elev som er preget av slitasje over tid. Dette gjelder for de elevene som blir sett på som de mest krevende å forholde seg til. Skolen har derfor valgt å bytte på hvilke voksne som skal være mest sammen med disse elevene. Begrunnelsen er at dette er til det beste for både eleven selv og den voksne. Juul og Jensen (2003) referert i Postholm (2013) hevder at lærerens væremåte vil være viktig for den profesjonelle relasjonen i skolen. Skaalvik og Skaalvik (2017) skriver at når en relasjon fører til slitasje på lærer, samt elev, vil kanskje det beste være å gjøre noen utskiftinger. Eleven har et stort behov for å bli anerkjent av den voksne. Hvis relasjonen er preget av slitasje, vil kanskje ikke den voksne være like tolerant og tålmodig over tid. Schibbye (2009) skriver at for at eleven skal føle seg anerkjent må læreren lytte, forstå, akseptere, tolerere og gi bekræftelse. Dette vil trolig være en utfordring å oppnå i en relasjon som er preget av slitasje. Det er nettopp derfor rektorenes tanke om utskiftinger er et godt argument for å ivareta elevens beste og også de voksnes beste.

Selv om en utbytting av voksne av og til kan føre til at det blir opprettholdt gode relasjoner mellom voksen og elev, ser Morten verdien av en viss kontinuitet. Nina påpeker det samme, noe som har gjort at de har endret praksisen. Årsaken var at de så at det knyttet nære bånd mellom spesialpedagog og elev. Dette kan, i tillegg til å være positivt for det faglige, være med på å skape trygghet hos elever som har vanskelighet med å inngå relasjoner. Samtidig vil en hyppig utskifting av voksne signalisere ovenfor eleven og klassekameratene at denne eleven er krevende, og eleven det gjelder kan få opplevelsen av at ingen vil være sammen med han/hun. For å unngå en slik slitasje på voksne og elever, kan det derfor lønne seg å etablere en stabil gruppe av voksne rundt elever som kan oppleves som krevende. Da vil eleven ha flere voksne han/hun blir trygge på, og en unngår at det kun er en voksen som står i nærmest relasjon til denne eleven. En slik gruppe voksne kan bestå av både spesialpedagoger,

lærere og assistenter, og kan gjøre at de voksne klarer å stå i krevende situasjoner over lengre tid. Det kan ha positive utfall for de voksne, men kanskje først og fremst for eleven det gjelder, som på denne måten vil kunne oppleve at det er flere trygge voksne rundt han/henne.

Morten forteller at det er viktig at elevene føler tilhørighet til stor-gruppa. Laila forteller om det samme, og tilføyer at det å bli sett av hovedlæreren /kontaktlæreren kan være en bidragsyter for at eleven opplever denne tilhørigheten til fellesskapet. Relasjonen mellom eleven og kontaktlæreren vil være viktig for at eleven skal få opplevelsen av å bli sett og være en del av klasse/gruppefellesskapet. Det kan også være viktig at eleven har en positiv relasjon til kontaktlæreren/hovedlæreren for å få en positiv relasjon til medelever. Måten læreren opptrer ovenfor enkeltelever vil kunne legge føringer for hvordan medelevene behandler denne eleven. Det er derfor viktig at læreren har god kjennskap til elever som har spesialundervisning, og kanskje på den måten kan trekke frem denne eleven på en positiv måte for resten av klassen/gruppen. I tillegg vil en positiv relasjon mellom lærer og elev kunne bidra til økt trivsel, motivasjon og læring hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

I tillegg til å gjennomføre en spesialundervisning som er til det beste for barna med særskilte behov, forteller alle rektorene om en metode for å forebygge at elevene får vansker. Dette skjer gjennom fokus på tidlig innsats i skolen. Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012) er tidlig innsats et begrep som omfatter forebygging, så vel som avdekking og intervensjon. Det innebærer at man gjør en betydelig innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv for å unngå vansker senere, samt man griper tidlig inn når problem oppstår eller avdekkes. Rektorene forteller om ulike måter de organiserer denne tidlige innsatsen på, men alle forteller om økt fokus på spesielt leseutvikling. Dette skjer i form av lesekurs eller ekstra ressurser i en periode på småskolen.

Man hører gjerne at desto tidligere elevene får hjelp, jo enklere er det å løse problemet. Dette er et overbevisende argument, noe som fører til at det blir enda mer frustrerende når man oppdager at man i skolen ikke lykkes med å bruke tidlig intervensjon som pedagogisk redskap. Tall fra blant annet Utdanningsdirektoratet viser, som tidligere nevnt, en økning i spesialundervisning med økende alder. I min empiri kommer det frem at tidlig innsats ikke alltid fungerer i tilstrekkelig grad, uten at jeg kan peke på noen årsak til dette. Nina nevnte imidlertid at en diagnose som for eksempel dysleksi kan være vanskelig å avdekke tidlig i skoleløpet, noe som gjør at disse elevene vil mest sannsynlig få enkeltvedtak på mellomtrinnet, eller senere. I og med at voksentettheten er større på småtrinnet enn senere, vil kanskje ikke disse elevene få tilstrekkelig støtte når vansken oppdages. Dette kan være en av

mange forklaringer av årsaken til at andelen elever som mottar spesialundervisning øker med skolealder. I tillegg til å se på antall voksne, kan det også være relevant å se på hvilken kompetanse de som settes inn har. Hvis vi ser på lærernormen i grunnskolen, ser vi at fra august 2019 ble normen skjerpet til 15 elever på 1.-4.trinn, mens 5.-10.trinn er på 20 elever (Utdanningsdirektoratet, 2019). Likevel sier ikke denne normen noe om kompetansen til den voksne.

Hausstätter (2012) hevder at det er en rekke forhold som kan forklare mangelen på et faktisk skifte mot tidlig intervensjon. Én av årsakene er at det er en «vent og se»-holdning som er til hinder for tidlig intervensjon. Grunnene til at en slik holdning blir opprettholdt kan være økonomiske aspekter, mangelfull kunnskap om tidlig intervensjon, en kultur som legitimerer en slik holdning, betydelige byråkratiske prosesser tilknyttet spesialundervisningen eller forholdet til den inkluderende skolen. En annen årsak er bruken av ressurser. I Finland er omtrent halvparten av ressursene til spesialundervisning rettet mot første til fjerde klasse. I Norge er det snakk om i overkant av 20 prosent. Mens fordelingen av ressurser bare øker med skolealder i Norge, er det motsatt i Finland. De bruker om lag 15 prosent mindre på ungdomstrinnet sammenlignet med Norge (Hausstätter, 2012). Det betyr at ressursdisponeringen vi har i Norge, ikke støtter en større satsing på tidlig intervensjon i spesialundervisningen.

Hvis man skal lykkes med denne tidlige intervensjonen, blir man altså først nødt til å ha en holdningsendring blant de som jobber i skolen. Tidlig innsats må tas på alvor, og en «vent og se»-holdning vil naturlig nok være en del av årsaken til at vi får en statistikk som sier at andelen elever som mottar spesialundervisning øker med skolealder. Når det gjelder bruken av ressurser, har vi trolig noe å lære fra land som for eksempel Finland. Samtidig må de som jobber i skolen, og særlig på småtrinnet, ha kompetanse.

5.2 Inkludering

Jenkinson (1997) hevder at den inkluderende skolen innebærer at alle barn, uavhengig av hvor alvorlig vanskene deres er, får plass i den ordinære klassen på nærskolen. Skolen har i tillegg ansvar for å møte behovene til alle barn, og lærerne bør være i stand til å differensiere og tilpasse læreplanen og arbeidsmåter slik at det passer de ulike behovene til alle barna i klasserommet. Morten fortalte om at de ikke skal drive med «outsourcing» av elever. Lærerne skal «ha det man har» og tilrettelegge for alle elevene. Hvis læreren har prøvd hundre ganger,

og det ikke virker, så må man prøve hundre ganger til. Denne mentaliteten er i tråd med Jenkinsons beskrivelse av den inkluderende skolen.

Inkludering blir nok ofte oppfattet som at elevene skal være inne i klasserommet hele tiden. Hvis én eller flere elever blir tatt ut av klasserommet på noe tidspunkt, vil det være ekskludering fra fellesskapet. Men er det egentlig slik? Alenkær (2009a) skriver at for det første handler inkludering om elevens egen opplevelse som en naturlig og verdifull deltaker skolens fellesskap. Det betyr at hva alle andre mener er inkluderende, har liten betydning i denne sammenhengen. Intensjonene om inkludering kan være vel og bra, men det aller viktigste blir å sørge for at eleven opplever seg som en del av fellesskapet. For det andre, handler ikke inkludering nødvendigvis om den fysiske plasseringen. Det handler like gjerne om å befinne seg i et fellesskap som gir mulighet for tilhørighetsforhold, bevegelse og utvikling (Alenkær, 2009a).

Hvis man ser på mulighetene for optimal læring, samtidig som eleven opplever seg som en del av fellesskapet, hevder Alenkær (2009b) at man må lære på ulike strukturelle arenaer. Enkelte ganger skal man være for seg selv, andre ganger sammen med andre eller sammen med alle. Noen ganger lærer du kanskje best med de du er lik, mens andre ganger kan man lære mye av elever som slett ikke er lik deg. Ut ifra dette kan man si det å lære i grupper, eller alene, slett ikke behøver å bety at man er ekskludert fra klassens fellesskap. Her handler det kanskje i større grad om på hvilken måte dette blir gjort på, i tillegg til å ta hensyn til utfordringene hos den enkelte elev. Noen elever vil ha behov for å være ute av klassen av og til, fordi de trenger en pause fra det myldret som er der. Derfor må det tas hensyn til den individuelle eleven, og kanskje er det særlig viktig å lytte til hvordan eleven opplever det å være i klassen og det å være i en liten gruppe eller sammen med bare en voksen.

Det vil være fullt mulig for elever med særskilte behov å føle tilhørighet til fellesskapet, selv om man ikke befinner seg fysisk inne i klasserommet til enhver tid. Ved å for eksempel gjennomføre stasjonsundervisning inne i klasserommet, vil elevene kanskje kjenne på at det å jobbe i små grupper ikke bare er noe den eleven må gjøre, men alle i klassen lærer i grupper. Så lenge elever med særskilte behov får være inne i klasserommet når det lar seg gjøre, og når det gagnar eleven selv, vil jeg anta at vi har kommet langt når det gjelder å praktisere et inkluderende læringsfellesskap.

Laila fortalte om at inkludering ikke bare er positivt for eleven som blir inkludert, men for alle medelever i tillegg. Det kan være utfordrende, men det er det man lærer av. Hun ser på det

som en styrke, og at det kanskje kan bidra til at elevene blir litt rausere i forhold til andre. Denne typen positive erfaringer med menneskelig mangfold beskrives ofte i faglitteraturen som et berikelsesperspektiv (Befring, referert i Uthus, 2017a). Uthus (2017a) skriver at det samtidig ikke er grunnlag for å si at alle elevene med særskilte behov skal ta del i det ordinære klasserommet, alltid. Ikke alle elever med særskilte behov oppnår verdien om inkludering gjennom full deltakelse i ordinær opplæring. Enkelte elever har behov for å ta del i en mer segregert opplæring. Begge disse perspektivene er viktige å ta med inn i diskusjonen om fysisk plassering med tanke på opplevelsen av inkludering. Årsaken til at kanskje ikke alle elever med særskilte behov bør være i det ordinære klasserommet, alltid, handler om de sosiale og emosjonelle omkostningene som hører med. Elevene kan komme til å kjenne på det sin egen tilkortkommelighet, sammenlignet med andre. Dette kan være økende etter hvert som de kommer høyere opp i klassetrinnene, fordi de faglige kravene blir større. Videre skriver Uthus (2017a) at sosial bytteteori kan være med på å forklare elevenes opplevelse i denne sammenhengen. «Sosial bytteteori forklarer at de følelsene som oppstår i en relasjon, avhenger av om vi oppfatter relasjonen som en belønning eller en kostnad» (Uthus, 2017a, s.138). Hvis eleven med særskilte behov opplever seg selv som svakere faglig enn medelevene, kan denne relasjonen oppleves som en kostnad, fremfor en belønning.

Uthus (2017b) skriver at opplevelsen av tilhørighet er et grunnleggende behov, som må være oppfylt før vi retter interessen mot læring og utvikling. Baumeister og Leary (1995) foreslo at tilhørighet er et behov som ligger på linje med menneskets behov for mat. De utdyper med å si at menneskes kultur er betydelig betinget av behovet for tilhørighet. Når tilhørighet blir sett på som et så grunnleggende behov, er det ikke rart at rektorene har et ønske om at deres organisering av spesialundervisningen skal føre til nettopp dette. For å føle tilhørighet, må man kunne føle på aksept, og ikke bli avvist av de rundt seg. Derfor vil det være viktig å skape et miljø hvor aksepten for annerledeshet er stor.

5.3 «Økonomi er jo en faktor, så klart»

Som nevnt i teorikapittelet, må skolen forholde seg til eksterne forhold når det kommer til driften av opplæringen. De eksterne forholdene, som ligger utenfor hver enkelt skole, er med på å legge føringer for skolen. Eksempler på dette er ulike styringsdokumenter som for eksempel læreplaner, skolelover og rundskriv. Det er likevel opp til hver enkelt skole hvordan de fordeler ressurser, forvalter skolens økonomi og hvordan de organiserer undervisningen. Dette representerer de internale forholdene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Alt dette er med på å påvirke elevenes læringsmiljø.

Når det kommer til hvem som gjennomfører spesialundervisningen, er dette et spørsmål om fordeling av lærer-ressurser og kompetanse. Det kommer nokså tydelig frem i intervjuene at den faktoren som i bunn og grunn styrer denne fordelingen, er skolens økonomi. Rektorene ser på økonomi som begrensende for deres virksomhet, i større eller mindre grad. Økonomien legger føringer for *hvem* som skal gjennomføre spesialundervisningen, og *hvordan* den organiseres. Morten forteller at en lærer koster omtrent dobbelt så mye som en assistent. Da kan det kanskje være forståelig at mange assistenter gjennomfører spesialundervisningen, når rektorene er presset på midler. Likevel er det slik at kvaliteten på spesialundervisningen har noe å si for hvilket utbytte elevene har av den. Dalen (2013) skriver at det må stilles krav til en mer spesiell ekspertise når det kommer til spesialundervisningen. Og dette er det gode grunner til. For det første skriver Nordahl et al (2018) at bruken av assistenter til å gjennomføre spesialundervisningen øker. Omtrent 50 prosent av timene til spesialundervisning blir gjennomført av assistenter, men de skal ikke alene ha ansvaret for elevenes opplæring. Assistentbruken koster mindre for kommunen, sammenlignet med bruk av pedagoger. Ut ifra dette kan man anta at det er en økonomisk motivasjon bak den noe omfattende assistentbruken i skolen. For det andre skriver Dalen (2013) at hvis spesialundervisningen skal ha noen effekt, er det nødt til å være faglig kvalifiserte lærere som står for gjennomføringen.

Når vi vet at det kreves lærere med spesialpedagogisk kompetanse for å få til en så god kvalitet på opplæringen som mulig, samtidig som de økonomiske ressursene til skolene er begrenset, vil det være en vanskelig oppgave for rektorene å få gjennomført en så god opplæring som mulig. Rektorene blir nødt til å gjøre det beste ut av den situasjonen de er i. Likevel kan det stilles spørsmålsteget om hvorvidt dette forringer kvaliteten på opplæringen. Morten fortalte at de prøvde å sikre kvalitet ved at en lærer laget opplegget, mens assistenten gjennomførte det. Dette kan kanskje sies å være en av de bedre løsningene, hvis man ser på de realistiske alternativene. Samtidig kreves det spesialpedagogisk kompetanse for å kunne gjennomføre opplegget laget av en spesialpedagog eller en lærer. I flere andre bransjer stilles det krav til at det kun er faglærte som får utføre arbeidet, men i skolen tenker vi at det er greit at en pedagog lager opplegget og en som ikke har denne kompetansen gjennomfører det. Dette er kanskje det billigste løsningen for skolene, men ikke alltid den beste for elevenes læring og utvikling. Dette kan ses på som et dilemma.

I tillegg til å bli brukt som begrunnelse for *hvem* som gjennomfører spesialundervisningen, blir økonomi også brukt som begrunnelse for *hvordan* den blir gjennomført. Morten forteller

at hvis det er flere elever i en klasse som har særskilte behov, så forsøker de å samle disse elevene. Årsaken til dette var at da kunne man bruke én ressurs på flere elever, i stedet for å sette inn flere ressurser, noe som igjen blir mye dyrere. Videre forklarer Morten at dette handler om en nasjonal kamp mot spesped-ressurser. Det brukes veldig mye penger, og målet er å få den ordinære undervisningen til å bli enda bedre, slik at man vil spare penger. Det er kanskje ikke så enkelt for rektorer å prioritere spesialpedagoger, når det fortelles om en nasjonal kamp mot slike ressurser. Kanskje er det faktorer utenfor skolen som i større grad er med på å legge føringer for drift enn først antatt?

Som nevnt legger ikke rektorene skjul på at økonomi er en begrensende faktor for den spesialpedagogiske driften. Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at tilbudet ikke skal reduseres av økonomiske hensyn. Spesialundervisning er en individuell rett som går foran økonomi. Hvis skolen har manglende økonomisk dekning, må dette meldes til skoleeier. Det er skoleeier som er ansvarlig for at elever som har behov for spesialundervisning får oppfylt sin individuelle rettighet. Når en elev har fått fastsatt individuelle opplæringsmål, er det skolen sin oppgave å se til at opplæringstilbudet er forsvarlig. Implisitt ligger jo dette i Opplæringslova også, hvor det står at dersom en ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, har en rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Da er det også hensynet til barnets beste, barnets utbytte av opplæringen som skal gjelde

Samtidig som det påpekes at økonomi ikke skal redusere det spesialpedagogiske tilbudet, er det viktig å få frem at så lenge eleven får et forsvarlig utbytte av undervisningen, er ikke dette å anse som lovstridig. Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at økonomiske hensyn kan kun trekkes inn dersom PP-tjenesten eller foreldre foreslår et opplæringstilbud som går utover det som er ansett som forsvarlig utbytte for den enkelte elev. Med andre ord kan man si at så lenge minstekravet er oppfylt, vil det være mulig å vektlegge skolens økonomi.

6.0 Oppsummerende refleksjoner/Avslutning

Da jeg gikk i gang med dette prosjektet, var jeg klar på at jeg ikke var ute etter noen fasit, eller et entydig svar på problemstillingen. Formålet med dette prosjektet har vært å få *bedre innsikt* i hvordan rektorer begrunner valg av organisering av spesialundervisningen, ut fra denne problemstillingen:

Hvilke begrunnelser ligger bak valg av organisering av spesialundervisningen på tre ulike grunnskoler?

Tre argumenter som taler mot spesialundervisning er at den er lite effektiv, ressurskrevende og den strider imot verdier som det norske skolesystemet skal fremme, som for eksempel inkludering (Solli, 2004, referert i Fylling, 2007). Effektiviteten kan kanskje gjenspeile kvaliteten på selve undervisningen. Hvis den er av høy kvalitet, vil det være grunn til å tro at undervisningen skulle være effektiv. Det at spesialundervisningen sies å være ressurskrevende, er nok på mange måter sant, men hvis skolene hadde fått nok midler som kanskje var øremerket spesialundervisning ut fra antall enkeltvedtak, ville kanskje utbyttet av undervisningen vært mye bedre enn det den ser ut til å være per dags dato. Når det kommer til inkludering, handler dette i bunn og grunn om hvordan man velger å organisere denne undervisningen. Rektorene forteller om en spesialundervisning som er ment å være inkluderende, og så lenge deltakelse i fellesskapet er det beste for eleven, blir dette praktisert.

Som nevnt i metoddelen, var målet med dette forskningsprosjektet å oppnå en slags konseptuell generalisering. Et spørsmål som Tjora (2012) mente var relevant å stille seg i denne sammenhengen, var: Hvis man ser mer generelt på dette, hva handler det om? For å løfte blikket fra dette ene forskningsprosjektet, kan det være hensiktsmessig å se på hvordan prosjektet kan bidra i en større sammenheng. Ved å få bedre innsikt i hvordan skoleledere, altså rektorer, begrunner valg av organisering av spesialundervisning, kan man bedre forstå hvilke tanker som ligger bak valgene, hvilke føringer som ligger bak og ulike dilemma som dukker opp underveis i denne prosessen.

Norges ideologi om en inkluderende undervisning kan ut ifra empirien i dette prosjektet sies å være en kompleks utfordring, kanskje spesielt når det kommer til inkludering av elever som mottar spesialundervisning. For hva legges egentlig i det å være inkludert? Det kom frem at elevens egen opplevelse må vektlegges i større grad, og at dette er noe skolene bør bli bedre på. Kanskje er ikke inkludering, forstått som det å delta i ordinær klasse hele tiden, det beste for hver enkelt elev. Ulike diagnoser og utfordringer må tas hensyn til, slik at opplæringen er

for barnets beste. Økonomi skulle vise seg å være en styrende faktor, når det kommer til hvorfor organiseringen av spesialundervisningen blir praktisert slik den gjør. Her er det viktig å huske at spesialundervisning er en individuell rett som går foran økonomi.

Retten til opplæring for alle elever har blitt kjempet frem av politikere, foreldre og profesjoner, i en tid hvor det ikke var noen selvfølge at alle funksjonshemmede elever skulle få et likeverdig skoletilbud. Slik som dagens samfunn og skole er, med tanke på styrkingen av fokus på enkeltindividet, er det vanskelig å skulle argumentere for at elever med rett til spesialundervisning skal få svekket sine individuelle rettigheter (Fylling, 2007).

6.1 Veien videre

Det vil være behov for mer forskning på spesialpedagogisk praksis videre fremover. Jeg ser for meg at det kunne vært nyttig med flere rektorer som informanter, for å høre hvordan flere skoler begrunner sin spesialundervisning. Da vil en kunne få et enda større innblikk i hvordan rektorer begrunner valg av organisering av spesialundervisning ved deres skole. Kanskje kan det være aktuelt å se nærmere på skolens intensjoner med spesialundervisningen, sammenlignet med den reelle praksisen. I hvilken grad blir visjonene fra rektor/ledelsen gjennomført i den enkelte klasse? Et annet metodevalg kunne også vært interessant. Kanskje kunne en kombinasjon mellom intervju og observasjon vært et alternativ.

7.0 Litteraturliste

- Alenkær, R. (2009a). Inklusion i teori og praksis. I Alenkær, R. (Red.), *Den inkluderende skole- i et ledelsesperspektiv* (s.19-34). København: Frydenlund.
- Alenkær, R. (2009b). Skolen som inkluderende organisation. I Alenkær, R. (Red.), *Den inkluderende skole – en grundbog* (s.183-206). København: Frydenlund.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (forskningsrapport nr.62). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological Bulletin* 117(3): 497-529.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s.11-19). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s.153-162). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T. H. (2010, 09. juli). Sosial konstruktivisme er ikke postmodernisme. *Morgenbladet*. Hentet fra https://morgenbladet.no/debatt/2010/sosial_konstruktivisme_er_ikke_postmodernisme
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/088562500361619?needAccess=true&>
- Fylling, I. (2007). Tilpassing for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset

- opplæring og spesialundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, 303-315.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heusstätter, R. S. (2012). Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. I Hausstätter, R. S. (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s.181-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmberg, J. B. & Lyster, S. A. H. (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter* (2.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstream or special?: educating students with disabilities*. London: Routledge.
- Kippe, A. (2018). *Innenfor eller utenfor? Skoleansattes blikk på organisering av spesialundervisning*. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2589626/Anja%20Kippe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1984-85). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk, psykologiske tenesta*. (St.meld. nr.61). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kleven, T. H. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St. Meld. Nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.),

- Spesialpedagogikk* (5.utg.). (s.240-262). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johansen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., (...) Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (2019, 20. november). Om oss. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/om_oss.html
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=3#kap9>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_5
- Pijl, S. J. & Meijer, C. J. W. (1991). Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs Education* 6 (2): 100-111.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s.287-306). Trondheim: Akademika forlag.
- Riksrevisjonen. (2010-2011, 10. mai). Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2010-2011/dok3-201011-007.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (2009). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og*

- psykodynamisk psykoterapi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Senter for menneskerettigheter. (2004-2005). FNs barnekonvensjon – fra visjon til kommunal virkelighet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/red/2005/0041/ddd/pdfv/245008-fnsbarnekonvensjon.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd: et aspekt ved mental helse. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s.70-87). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K. A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I Moen, T. (Red.), *Positive lærer elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet* (s.63-73). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain, 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 06. mars). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra [file:///C:/Users/Katar/Downloads/Spesialundervisning%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Katar/Downloads/Spesialundervisning%20(1).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 01. august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b, 10. oktober). Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning? Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 19. desember). Lærernormen i grunnskolen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/hvordan-gar-det-med-norm-for-larertetthet/>

Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s.130-154). Oslo: Gyldendal akademisk.

Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s.157-185). Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1

Semistrukturert intervju med rektor

Bakgrunnsspørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som rektor? Ved denne skolen? Tidligere skoler?
- Hva jobbet du med før du ble rektor? Hvor lenge jobbet du som lærer (dersom du jobbet som det først)?
- Hva gjorde at du søkte på rektorstilling?
- Hva tenker du er den/de største utfordringene med rektorjobben (både faglig, administrativt og pedagogisk sett)? Hva er det mest givende (det beste) med rektorjobben?
- Det å være rektor er en mangfoldig jobb, mange ulike oppgaver. Dersom du skulle trekke frem to-tre av de viktigste oppgavene du har som rektor, hva ville du trekke frem da? Og hvorfor?
- Dersom du fikk bestemme fritt, uten tanke for kostnader eller andre rammebetingelser, hva ville du ha gjort ved denne skolen? (Generelt + med tanke på blant annet spesialundervisning).

Organisering av spesialundervisning

- Hvor mange elever ved skolen får spesialundervisning?
- Hvordan organiserer dere spesialundervisningen for den enkelte eleven som har vedtak?
- Hva tenker du er styrken med organiseringen slik dere har den i dag? Styrken for skolen? For eleven? For inkluderingen av elever med spesielle behov?
- Hva tenker du kan være begrensning med denne typen organisering, både for skolen og lærerne/spesialpedagogen som gjennomfører spesialundervisningen, samt for eleven som mottar spesialundervisning?
- Hvem av de voksne gjennomfører spesialundervisningen for de ulike elevene?
- På hvilken måte fungerer skole/hjem-samarbeidet? Er foreldrene delaktige i planleggingen, underveis og i evalueringen av spesialundervisningen?
- Hvordan er det spesialpedagogiske systemet på skolen? Er det en spesialpedagogisk koordinator, er det spesialpedagoger på de ulike trinnene/teamene, osv.

- Det er mye snakk om spesialundervisningen og om den skal skje i klasserommet eller utenfor klasserommet, for eksempel på et grupperom. Hvordan gjennomføres spesialundervisningen her? Når tenker du det er mest hensiktsmessig at spesialundervisningen skjer i klasserommet, og utenfor klasserommet?
- Noen skoler har lesekurs for elever som strever med lesing, for eksempel. Gjennomfører dere det? Hvorfor/hvorfor ikke? Dersom dere har slike kurs, hvordan er de organisert? Og hvordan gjennomføres det? Hvilke elever blir valgt til å være med på slike kurs? (Er det for alle elever)? Hvordan foregår utvelgingen av de elevene som skal være med på disse kursene.
- Statistikk viser at andelen elever som mottar spesialundervisning øker med skolealder. Hva tenker du om dette? Hva kan være årsaken(e) til at det øker med alderen tenker du?
- For eksempel i Nederland er det slik at elever med spesielle behov for det meste går i spesialskolene. Likevel har Nederland det samme prinsippet om inkludering som vi har i Norge. Hva tenker du er styrken med inkluderingen slik vi har det i Norge, at alle barn skal gå i sin nærscole uavhengig av forutsetninger og behov? Hva tenker du er svakheten med vår «skolepraksis»?
- Hvordan vurderer dere at den enkelte elev får tilfredsstillende utbytte av spesialundervisningen? Hvem er det som vurderer dette? Er der spesialpedagogen, kontaktlærer, samarbeidsteamet, foreldre?
- Den ideelle spesialundervisningen – hvordan tenker du at den ser ut?
- Noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2

NSD Personvern

10.12.2019 13:25

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 841046 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 10.12.19. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Organisering av spesialundervisning*»?

Jeg er masterstudent på master i spesialpedagogikk ved NTNU. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bedre innsikt i hvordan ulike skoler organiserer spesialundervisningen og hvilke begrunnelser som ligger bak. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å skrive en masteroppgave hvor formålet er å få bedre innsikt i hvordan skoler organiserer spesialundervisningen, og hvilke begrunnelser som ligger bak. Jeg tenker at jeg i utgangspunktet skal se på dette fra rektorers perspektiv, og derfor mener jeg at nettopp du er en god kandidat til å delta i denne studien.

Problemstillinger eller forskningsspørsmål som er aktuelle for oppgaven er:

- Hvordan drives spesialundervisningen på skolen hvor du er rektor?
- Hvilke muligheter og begrensninger ligger i en slik praksis?
- Hvilke pedagogiske/spesialpedagogiske begrunnelser ligger bak valg av organisering?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som rektor ved en grunnskole, mener jeg at du har gode forutsetninger for å svare på spørsmålene mine. I og med at jeg er ute etter rektors stemme og perspektiver på organiseringen av spesialundervisningen, vil du være i målgruppen for min studie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer å delta i et intervju. Jeg vil anta at intervjuet vil vare mellom 30 og 60 minutter. Opplysningene vil bli registrert på en av NTNU's lydopptakere. Intervjuet vil inneholde spørsmål som omhandler organisering av spesialundervisningen ved den skolen

du jobber på. I tillegg vil intervjuene danne grunnlag for analyse og bli publisert i masteroppgaven. Da vil alt av innsamlet materiale være anonymisert, slik at det skal være umulig å spore det tilbake til deg som informant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil opplysningene bli slettet og ikke brukt i studien. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til dine opplysninger er jeg og min veileder ved NTNU.
- Du som informant vil bli anonymisert og lydfilene vil bli lagret på enheter som ikke er koblet til internett.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.20. Personopplysninger og opptak vil bli slettet etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Anne-Lise Sæteren.
Mailadresse: Anne.l.sateren@ntnu.no
Mobil: 959 03 201
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Organisering av spesialundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.juni.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

