

Tonje Postholm Forsnes

# Fem spesialpedagoger om endringer i det spesialpedagogiske feltet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Cecilie Haugen

Juni 2020



## Sammendrag

Når jeg kommer ut i læreryrke vil det være oppstarten med en ny læreplanreform i norsk skole, fra høsten 2020. Da vil *Fagfornyelsen* ha tredd i kraft, og vi vil se konturene av hvilke utslag denne kommer til å gjøre i skolen og for spesialpedagogikken.

Formålet med dette forskningsprosjektet er å besvare problemstillingen: *Hvilke endringer er fremtredende i fem spesialpedagoger sin praksis? Og hvordan kan disse endringene på mikronivå sees i lys av hva som har skjedd på makronivå i læreplanverket de siste 23 årene med hovedfokus på K06?* For å besvare denne problemstillingen tok jeg i bruk 3 forskningsspørsmål.

Mitt empiriske datamateriale ble samlet inn ved hjelp av fem kvalitative forskningsintervju med spesialpedagoger som utøver sitt yrke i Trøndelag. Jeg tok i bruk en abduktiv tilnærming i analysen, hvor jeg først hadde bestemt meg for å benytte meg av Basil Bernstein sine pedagogiske identiteter som analyseverktøy, men etter hvert også tok i bruk hans begreper innenfor kommunikasjonskontroll; klassifisering og innramming. Analysen er tredelt, ved hjelp av forskningsspørsmålene hvor jeg først tar for meg hvilke endringer som er aktuelle ved kunnskap, deretter hvilke endringer som er aktuelle ved pedagogikk og til slutt hvilke endringer som er aktuelle ved de pedagogiske identitetene.

Funnene i analysen viser at det finnes spor av alle de fire identitetene, og at det har skjedd noen endringer både ifølge spesialpedagogene på mikronivå, men også når man sammenligner med endringer som har skjedd på makronivå med hovedfokus på K06. Det er den terapeutiske pedagogiske identiteten som er dominant på mikronivå i mitt datamateriale, samtidig som både den prospektive og retrospektive pedagogiske identiteten er tydelig fremtredende. Jeg finner også noen spor av den markedspedagogiske identiteten.

Analysefunnene blir drøftet i lys av den nyliberalistiske dreiningen i norsk utdanningspolitikk, samtidig som de blir satt i forbindelse med den spesialpedagogiske debatten med Nordahl i sentrum. Det blir også drøftet hvilken innvirkning K06 egentlig har hatt på det spesialpedagogiske feltet i praksis.

*Sentrale nøkkelbegreper i studien:*

Pedagogiske identiteter, Klassifisering, Innramming, Læreplanreformer, K06, Basil Bernstein.

## Abstract

When I come into teaching profession, it will be the start of a new curriculum reform in Norwegian school, from the fall of 2020. Then, the subject renewal will have come into force, and we will see the contours of what impact this will make in school and for special education.

The purpose of this research project is to answer the question: *What changes are prominent in five special educators' practices? And how can these changes at the micro level be seen in light of what has happened at the macro level in the curriculum over the last 23 years with the main focus on K06?* To answer this question, I started using 3 research questions.

My empirical data was collected using five qualitative research interviews with special educators who practice their profession in Trøndelag. I applied an abductive approach in the analysis, where I first decided to use Basil Bernstein's pedagogic identities as an analysis tool, but eventually also applied his concepts of classification and framing.

The analysis is divided into three parts, using the research questions where I first consider which changes are relevant to pedagogical knowledge, then which changes are relevant to pedagogy and finally which changes are relevant to pedagogical identities. The findings of the analysis show that there are traces of all the four identities, and that there have been some changes, both according to special educators at the micro level, but also when compared with changes that have taken place at the macro level with the main focus on K06. It is the therapeutic pedagogic identity that is dominant at the micro level in my empiricism, while both the prospective- and retrospective pedagogic identity are clearly prominent. I also find some traces of the de-centred market pedagogic identity.

The findings are discussed in light of the neo-liberalist twist in Norwegian education policy, while at the same time being linked to the special educational debate with Nordahl at the center. It is also discussed what impact K06 has had on the special education field in practice.

Keywords in the Study: Pedagogic Identities, Classification, Framing, Curriculum Reforms, K06, Basil Bernstein.



## Forord

Da er snart 5 år som lærerstudent og 1 år som masterstudent på NTNU forbi, og det er på tide å se fremover mot yrkeslivet i grunnskolen. Dette har vært en lærerik og givende reise med både opp og nedturer, hvor jeg har fått utviklet meg både som lærer og menneske. På denne reisen har jeg fått nye venner, råd på veien og ikke minst fått høre mange ulike historier fra engasjerte forelesere om hvordan det kan være å arbeide i et klasserom. Nå er det min tur til å få oppleve dette i praksis, noe jeg virkelig ser frem til.

For det første vil jeg takke mine fem informanter som delte av sin travle tid og ikke minst erfaringer fra hverdagen som spesialpedagog. Deres historier har bare gjort meg sterkere i troen på at dette er jobben for meg, og at jeg kommer til å stortrives på tross av alle utfordringer den bringer med.

Tusen takk til min veileder, Cecilie Haugen, som har pekt ut en spennende og lærerik kurs for denne masteroppgaven. Uten dine innspill, tålmodighet og råd ville det vært vanskelig å komme på riktig vei i denne lange prosessen.

Til slutt vil jeg takke alle mine medstudenter og familie, og en ekstra stor takk til Oda og Julie for hvordan dere har håndtert alle spørsmål i løpet av dette året med stor tålmodighet, dere er gode å ha når det røyner litt på. I en stressende tid som dette siste året har vært vil jeg også takke min samboer Maria, for å håndtere meg og ikke minst all korrekturlesing og rådgivning – det er jeg svært takknemlig for.

Tonje Postholm Forsnes



## Innhold

|   |    |
|---|----|
| Sammendrag.....   | i  |
| Abstract.....   | ii |
| Forord .....  | iv |
| 1. Innledning .....   | 1  |
| 1.1. Bakgrunn for valg av tema.....   | 3  |
| 1.2. Hensikten med min problemstilling.....   | 4  |
| 1.3. Problemstilling.....   | 4  |
| 1.4. Prosjektet sitt formål og struktur .....                                       | 5  |
| 2. Teori .....  | 6  |
| 2.1. Basil Bernstein sitt teorilandskap .....                                       | 6  |
| 2.1.1. Pedagogisk diskurs.....  | 6  |
| 2.1.2. Kommunikasjonskontroll .....   | 7  |
| 2.1.3. Kolleksjonskode og integrasjonskode - synlig og usynlig pedagogikk .....     | 8  |
| 2.1.4. Pedagogiske identiteter .....  | 8  |
| 2.1.5. Sentralisert retrospektiv pedagogisk identitet .....                         | 9  |
| 2.1.6. Sentralisert prospektiv pedagogisk identitet .....                           | 9  |
| 2.1.7. Desentrert markedspedagogisk (instrumentell) identitet .....                 | 10 |
| 2.1.8. Desentrert terapeutisk pedagogisk (omsorg) identitet.....                    | 10 |
| 2.2. Pedagogiske identiteter på makronivå .....                                     | 10 |
| 2.2.1. Pedagogiske identiteter i Reform 97 .....                                    | 11 |
| 2.2.2. Pedagogiske identiteter i K06 .....  | 11 |
| 2.2.3. Pedagogiske identiteter i NOU 2015:8.....                                    | 13 |
| 3. Metode.....  | 14 |
| 3.1. Metodisk tilnærming .....  | 14 |
| 3.1.1. Intervjuet, kvalitativ fremgangsmåte.....                                    | 14 |
| 3.2. Empiri – Utvalg, intervju, transkripsjon og forskningsetiske vurderinger ..... | 15 |
| 3.2.1. Hvordan påvirker dette min forskning? .....                                  | 15 |
| 3.2.2. Forskningsetiske vurderinger.....  | 16 |
| 3.2.3. Reliabilitet og validitet .....  | 16 |
| 3.2.4. Refleksiv objektivitet og transparens.....                                   | 16 |
| 3.2.5. Informert samtykke og transkripsjon.....                                     | 17 |
| 3.3. En abduktiv tilnærming .....   | 18 |
| 4. Analyse.....   | 20 |
| 4.1. Analyse av de empiriske funnene .....  | 20 |



|        |   |    |
|--------|---|----|
| 4.1.1. | Hva kjennetegner endringer i kunnskap? .....  | 20 |
| 4.1.2. | Hva kjennetegner endringer i pedagogikk? .....  | 22 |
| 4.1.3. | Kolleksjonskode og Integrasjonskode - Synlig og usynlig pedagogikk.....   | 23 |
| 4.1.4. | Hva kjennetegner endringer ved de pedagogiske identitetene? .....   | 24 |
| 4.2.   | Hvordan samsvarer de pedagogiske identitetene på mikro- og makronivå – et<br>spesialpedagogisk perspektiv og K06? ..... | 30 |
| 4.3.   | Oppsummering av funn i analyse .....  | 30 |
| 5.     | Drøfting .....  | 31 |
| 5.1.   | Drøfting av funn.....   | 32 |
| 6.     | Avslutning.....   | 39 |
|        | Referanseliste.....   | 40 |
|        | Vedlegg 1 – Informert samtykkeskjema .....  | 43 |
|        | Vedlegg 2 – Intervjuguide.....  | 46 |



## 1. Innledning

Skolen med sitt utdanningsmandat og som institusjon har fått større og større oppmerksomhet i det norske samfunnet, i media, i hverdagen, men også innen politisk og økonomisk forvaltning fra statlig, internasjonalt og på privat nivå. Dette har ført til at det samfunnet vi lever i i dag blir betraktet som et kunnskapssamfunn (Hovdenak, 2014, s. 395). I betegnelsen kunnskapssamfunn ligger det noen forventninger og føringer til skolen som utdanningsinstitusjon til hvilken ressurs og sluttprodukt som utvikles og leveres ut til samfunnet. Er individene som formes til nytte i samfunnet? Tilfører de noe nyttig til samfunnet? Er de gode medborgere? Kanskje er det ikke først og fremst nasjonale påvirkningskrefter som setter kunnskap på dagsorden og som noe overordnet, men heller internasjonale påvirkningskrefter som EU, FN og ikke minst OECD (Hovdenak & Stray, 2015, s. 9). OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) er en organisasjon som utreder og kommer med anbefalinger til medlemslandene sine, hvor de har fokus på økonomisk utvikling innenfor ikke bare utdanning, men også andre sektorer i samfunnet (OECD, 2020). En slik påvirkning kan sees på som en nyliberalistisk dreining innen norsk utdanningspolitikk. Nyliberalismen sitt hovedinnhold beskriver Carvalho og Rodrigues:

One can therefore conceive neoliberalism as a renewed theoretical effort to justify and argue for the universalization of market-based social relations, with the corresponding penetration in almost every single aspect of our lives of the discourse and/or practice of commodification, capital accumulation and profit making (2006, s. 344).

Noen av konsekvensene av dette økte presset om kunnskapsinnlæring som OECD kan ha påført kan være at det blir et større press på elevene, mer fokus på læringsstrategier og kriterier for evaluering og testing. I Haugen (2014a, s. 205) trekkes det frem at ved vektlegging av PISA-undersøkelser i skolen har det blitt vektlagt en ny form for kunnskap, nemlig læringsstrategier. PISA-undersøkelsene er iverksatt av OECD, hvor formålet er at de kartlegger kunnskapsnivået innen lesing, matematikk, problemløsning og naturfag. Denne undersøkelsen har vært gjennomført hvert tredje år i Norge siden 2000, og er støttet av den norske stat (Bø & Helle, 2013, s. 231). I 2001 kom det mye omtalte PISA-sjokket, hvor daværende utdanningsminister Kristin Clemet omtalte resultatene slik: «Dette er skuffende, nesten som å komme hjem igjen fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skylde på at finnene er dopet» (Beaumont, 2019). Dette sitatet er med på å gjenspeile hvilken voldsom innvirkning PISA-undersøkelsene er med på å påvirke norsk utdanningspolitikk. Et kritisk syn på OECD og PISA kan Sjøberg (2014) bidra med: «Målet med at skolen skal effektiviseres og at skolens primære mål skal være å forberede de unge til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi. PISA trumfer skolens brede dannelsesmandat og omdefinierer skolens mål og mening.» (s. 30). Videre følger Sjøberg opp med at: «OECD har fått en definisjonsmakt som trumfer nasjonale mål, prioriteringer og læreplaner. Og PISA er det redskap eller instrument som bruker i en slik utøvelse av makt.» (2014, s. 42). Dette sier noe om at det å gjennomføre disse testene skaper en påvirkning på norsk utdanningspolitikk, som kan være noe motstridende. Samtidig er det også viktig å ta med at PISA ikke måler fag som historie, geografi, samfunnsfag, praktisk-estetiske fag, noe som vil si at enkelte kunnskapsområder hvor elevene kan prestere svært bra blir utelatt, på tross av at undersøkelsene hevder å måle kvaliteten på skolen sitt system (Sjøberg, 2014, s. 34).

Denne dreiningen i norsk utdanningspolitikk har ført til et konkurransesamfunn med press på elevene, lærere, skole og skoleeiere. Noe som har påvirket denne endringer kan være OECD (2012) sine anbefalinger som Haugen (2014b) fremhever: «I tillegg anbefaler OECD (2005) at lærerutdanning og lærernes arbeid bør standardiseres og kontrolleres, kombinert med belønninger for gode resultater, samt at skolesystemet rekonstrueres ved å avvikle skoler med dårlige resultater.» (s. 70-71). Etter inntoget av OECD og PISA-undersøkelsene i norsk skolepolitikk kom begrepet målstyring inn i skolen sammen med Kunnskapsløftet i 2006. Dette var med å øke fokuset på vurdering av elevene sine resultater gjennom at det ble innført konkrete mål i opplæringen. Dette var en trend som ble overført til utdanningssektoren gjennom ledelsesideologien New Public Management som har som overordnet visjon at kontroll leder til styring (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 61-63). Dette presset som pålegges gjennom konkurranse om resultater trenger ikke bare å gi positive ringvirkninger, men kan også ha påvirkning på eleven sin psykiske helse i negativ grad. Skaalvik og Federici gjennomførte en stor undersøkelse blant ungdomsskole- og videregående elever, hvor de hadde fokus på prestasjonspress og psykisk helse i 2015. Undersøkelsen viste at elevene opplevde et prestasjonspress, og at det er en korrelasjon mellom press og psykisk helse. Det høye prestasjonspresset kan være med å skape nedstemthet, utmattelse og lavere selververd og mestringfølelse (Skaalvik & Federici, 2015, s. 13-14). Hvor stort presset oppleves fra elevene kan være avhengig av hvilken målstruktur som kjennetegner læringsmiljøet i skolen. Preges det av en målorientert struktur vil presset på å få de høyeste resultatene bli mindre, og det vil være et større fokus på å utvikle eleven sine ferdigheter ut ifra hvilket utgangspunkt eleven selv har. Dette kan sees i sammenheng med vurdering for læring, hvor man har mer fokus på læringsstrategier. Hvis skolen preges av en prestasjonsorientert målstruktur vil det bli lagt et større fokus på resultater og testing, hvor man blir sammenlignet med resten av elevmassen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52-53).

Samtidig vil det alltid være elever som faller utenom det ordinære undervisningstilbudet av ulike årsaker, og som vil ha behov for spesialundervisning. Dette er en rettighet for elever som er stadfestet i Opplæringsloven § 5-1 hvor det står:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringsloven, 1998).

I 2019 var det 7,7 % av alle elever i grunnskolen som fikk spesialundervisning, og dermed innvilget denne rettigheten (SSB, 2019). Tangen beskriver to faktorer som hovedoppgave til en spesialpedagog. For det første beskriver hun forebygging som en av oppgavene. Dette for å kunne være proaktiv i møte med elever i risikozonen for å utvikle ulike læringsvansker. For det andre er det å redusere og hjelpe elever med utviklede læringsvansker, for å unngå stigmatisering og unødig strev, som ikke leder til noe produktivt læringsutbytte (Tangen, 2016, s. 17). Dette betyr at spesialpedagogikk er en aktuell del av skolen sin generelle praksis, og at det derfor som all annen praksis bør være oppe til drøfting og analyse.

Med innføringen av K06 ble det besluttet at spesialundervisningen skulle forbedres og styrkes, hvor elever med særskilte behov skulle få en bedre tilpasset undervisning for å skape en likeverdig og inkluderende opplæring. Dette ble fremmet i stortingsmelding nr.

30 på grunnlag av manglende tilpasset opplæring for mange elever, og store forskjeller mellom hvordan den spesialpedagogiske praksisen ble utført mellom kommuner. Samtidig ble det også konkludert med at det forekom en økning i antall elever med atferdsvansker i den norske skolen. Disse negative tendensene og utviklingen mot et mangelfullt tilbud for elever med særskilte behov ble begrunnet med for dårlig kompetanse blant skoleeiere, skoleledere og lærere, for dårlig tilrettelegging og for lite kunnskap om hvordan alle ledd skal håndtere alle elever innenfor regelverket. Det pekes på at for å skape en inkluderende skole for alle, bør det være et godt samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer. Dette for å kunne skape en bedre tilpasset opplæring og spesialundervisning, men også for å unngå stigmatisering av elever med særskilte behov. Et slikt positivt samarbeid gjelder også med andre eksterne instanser som PPT og Statped (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85-92).

### 1.1. Bakgrunn for valg av tema

I norsk skole står formålsparagrafen i Opplæringsloven sterkt, og skal være et grunnlag for all undervisning. Formålsparagrafen (§ 1-1) beskriver skolens samfunnsmandat, og legger noen overordnede føringer for hvorfor vi har skole og hva som skal være de grunnleggende oppgavene til skolen som utdanningsinstitusjon (Opplæringsloven, 1998). Dette samfunnsmandatet kan deles inn i to hovedaspekt, nytte- og dannelsesperspektivet. Nytteperspektivet er kort beskrevet at skolen har ansvar for å forme individer som er samfunnsnyttige når de en dag har fullført sin skolegang. Dette vil si at de er gode medborgere i samfunnet, kan utføre de oppgavene aktuelle yrker krever og kan bidra generelt med å holde samfunnet i gang. Dette perspektivet representerer makronivået i samfunnet, som er med på å føre de politiske retningslinjene og behovene inn i skolen, mens dannelsesperspektivet representerer mikronivået i samfunnet, hvor individet befinner seg i. Dannelsesperspektivet går kort beskrevet ut på å realisere egne drømmer og å utvikle seg selv om individ og menneske sentrum (Hovdenak & Stray, 2015, s. 15-17). Dette vil blant annet si at individet kan beherske sosiale og emosjonelle aspekter som livet krever. Gustavsson (1998) definerer dannelsesbegrepet slik: «Det drejer sig om synspunkter på kundskab, dialog, kulturarv, sammenheng og humanisme. Disse dele af et dannelsesbegreb, men tildeles nye indhold» (s. 16). Som Gustavsson (1998) sier her, så er kunnskap et nøkkelord innenfor dannelsesperspektivet. Dette er også et nøkkelord innenfor nytteperspektivet. Dermed er perspektivene ofte tett bundet sammen, hvor mikro- og makronivået møtes, og det kan være utfordrende å skille totalt fra hverandre (Hovdenak & Stray, 2015, s. 16-18). Når disse perspektivene ligger til grunn for hvordan undervisningen skal utføres i skolen kan det oppstå et dilemma mellom nytte- og dannelsesperspektivet. Det vil si at det kan være vanskelig å utvikle eleven i både et nytte- og dannelsesperspektiv, og at det ene kan gå på bekostning av det andre. Derfor vil jeg forsøke å belyse hvordan endringer på overordnet nivå, som vil si at makronivået er med på og har påvirket hvordan den spesialpedagogiske praksisen utføres.

Dette mener jeg er blitt høyaktuelt gjennom den nye læreplanreformen som trer i kraft høsten 2020, hvor det har foregått en intensiv debatt i forkant rundt nettopp spesialundervisning. På våren 2018 kom det en rapport på bestilling av regjeringen fra en ekspertgruppe ledet av Thomas Nordahl. De skulle gi en beskrivelse av tilstanden i norsk skole om hvordan det spesialpedagogiske tilbudet var for elever med særskilte behov. Denne rapporten fastslo at tilstanden ikke var bra nok. Dette begrunnet ekspertgruppa med at elevene i alt for liten grad fikk tidlig nok hjelp og støtte i deres skoleløp, og at det alt for sjelden ble satt inn en tidlig innsats i barnehagen eller på

barneskolen. Samtidig blir det understreket at for mye av spesialundervisningen blir utført av ufaglærte ansatte, noe som er med på å svekke tilbudet til de aller fleste elever. Dette gjør at de som skal utføre spesialundervisningen ikke har kompetanse og kunnskap som er nødvendig for å gjennomføre et fullverdig tilrettelagt opplegg for enkelteleven. En annen ting som påpekes er at en av tre elever blir tatt ut av klasserommet når de skal motta spesialundervisning. Dette mener ekspertutvalget ikke er hensiktsmessig med tanke på at det virker ekskluderende for eleven som blir tatt ut av ordinær undervisning og for eksempel satt inn på et grupperom (Nordahl et al, 2018). Noe som vakte stor debatt rundt rapporten til ekspertgruppa var deres forslag om nedleggelse av retten til spesialundervisning, og heller erstatte dette med et annet system. Dette førte til at de fikk inn hele 352 hørings svar, hvor de aller fleste svar omhandlet dette punktet i rapporten (Sandgrind, 2019). Daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner har avkreftet at dette skjer med det første:

Mitt mål er at flere skal få bedre hjelp. Vi endrer ikke et system før vi vet at vi har et bedre system der dyktige spesialpedagoger kommer nærmere barna som trenger hjelp. Og jeg vil understreke at vi selvsagt skal sørge for et godt tilrettelagt tilbud til elever med vedvarende og sammensatte behov, sier kunnskapsministeren (Regjeringen.no, 2018).

Denne uttalelsen er med å bekrefte at det er et behov for forandring av den spesialpedagogiske praksisen, men at løsningen ikke er å fjerne den nåværende retten til individuell tilpasning i form av spesialundervisning, da vi ikke har noe annet konkret alternativ å erstatte det med.

## 1.2. Hensikten med min problemstilling

Hvordan gjenspeiles de norske utdanningspolitiske føringene i den spesialpedagogiske praksisen? Å belyse dette er min hensikt med mitt forskningsprosjekt. Jeg vil ta i bruk en abduktiv tilnærming av mitt datamateriale, som er samlet inn ved hjelp av samtaleintervju med fem spesialpedagoger. Her vil jeg først redegjøre for hvilke endringer som har skjedd på læreplannivå, og beskrive hvilke pedagogiske identiteter som kjennetegner Reform 97, Kunnskapsløftet 06 og Fagfornyelsen representert av NOU 2015:8. Denne kunnskapen om disse læreplanene vil jeg innhente fra tidligere forskningsprosjekter, for å analysere på hvilke punkter mitt datamateriale har en korrelasjon eller ikke med de ulike læreplanene.

## 1.3. Problemstilling

*Hvilke endringer er fremtredende i fem spesialpedagoger sin praksis? Og hvordan kan disse endringene på mikronivå sees i lys av hva som har skjedd på makronivå i læreplanverket de siste 23 årene med hovedfokus på K06?*

For å besvare denne problemstillingen ønsker jeg å benytte meg av tre forskningsspørsmål som vil være med på å belyse endringer i den spesialpedagogiske praksisen. Det er viktig å påpeke at dette er endringer som kun reflekterer hverdagen til de fem spesialpedagogene jeg har intervjuet.

1. Hva kjennetegner endringer i kunnskap?
2. Hva kjennetegner endringer i pedagogikk?
3. Hva kjennetegner endringer ved de pedagogiske identitetene?

Som teoretisk rammeverk vil jeg benytte meg av Basil Bernstein sin kodeteori med hovedfokus på hans pedagogiske identiteter. De pedagogiske identitetene vil jeg bruke for å se hvordan makro- og mikronivået i samfunnet er med på å påvirke hverandre, og hvilke utslag dette har skapt i dagens spesialpedagogiske praksis.

Å lese Bernstein blir som å se ned i vannet hvor det er vanskelig å se bunnen. Om det er fordi det er langt til bunnen eller fordi vannet er grumsete, er vanskelig å avgjøre. I Bernsteins tekster gjelder vel begge deler, men noen ganger er det avgjort verdt å anstrenge seg, for plutselig er det enda en bunn der nede (Beck, 2007, s. 245).

Dette er et sitat jeg kan relatere til etter å ha lest mye av Bernstein sin forskning, og forskning som er gjort på og med hans forskning. Det virker noe abstrakt og forvirrende i starten, men etter hvert som man bearbeider og reflekterer rundt hans begreper og definisjoner åpner det seg opp mange muligheter. Begrepene og forskningen til Bernstein er like aktuelle i dag, som da han startet å utarbeide sitt teoretiske rammeverk.

#### 1.4. Prosjektet sitt formål og struktur

Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut i hvilken grad endringene som har skjedd i læreplanreformene fra R97 og frem til starten på fagfornyelsen, har vært med å påvirke og skapt noen endringer i den spesialpedagogiske praksisen til de fem spesialpedagogene jeg har intervjuet. Dette vil jeg forsøke å belyse gjennom å benytte meg av de pedagogiske identitetene til Bernstein og analysene som jeg skal redegjøre for i «2.2 Pedagogiske identiteter på markonivå», for å se hvilke pedagogiske identiteter som er til stede i mitt innsamlede datamateriale. Jeg vil forsøke å se hvilke endringer dette peker mot og hvordan det samsvarer med redegjørelsene av hvilke pedagogiske identiteter som har preget de ulike læreplanreformene i R97, K06 og NOU:2015:8. Jeg har ikke foretatt noen egne analyser av makronivået representert av læreplaner. Dette på grunn av tidligere forskning og at mitt fokusområde har vært å intervju spesialpedagoger for å belyse mikronivået. Dette er både fordi det har vært gjort mye forsknings allerede på makronivået, men også fordi at forskningsprosjektets formelle rammer begrenser omfanget til studien. Dermed åpner det istedenfor opp for at jeg kan sette min forskning i en større sammenheng med tidligere forskning og rapporter.

I denne oppgaven vil jeg først redegjøre for teoretiske perspektiver og begreper som jeg kommer til å benytte meg av i analyse- og drøftingsdelen. Disse begrepene kommer jeg deretter til å benytte meg av for å belyse min empiri som skal være med å besvare mine forskningsspørsmål og til slutt problemstilling. Deretter kommer en metodedel hvor jeg begrunner mine valg, beskriver forskningsetiske vurderinger som er gjort og beskriver hvordan jeg har gjennomført innhenting av empiri til dette forskningsprosjektet. Videre følger et kapittel med analyse av empirien, før det kommer en drøftingsdel hvor jeg diskuterer mine funn i analysen opp mot min problemstilling. Til slutt avslutter jeg med en oppsummering av forskningsprosjektet.

## 2. Teori

I dette delkapitlet vil jeg presentere og beskrive teorigrunnlaget for mitt forskningsprosjekt. Først vil jeg si litt om hvorfor jeg har valgt nettopp Basil Bernstein som grunnlag, før jeg tar for meg de aktuelle begrepene og definerer dem: Klassifikasjon og innramming, synlig og usynlig pedagogikk, den prospektive, den retrospektive, den terapeutiske- og den markedspedagogiske identiteten.

### 2.1. Basil Bernstein sitt teorilandskap

Jeg har valgt å bruke Basil Bernstein sitt teoretiske rammeverk i denne oppgaven på tross av at Hovdenak sier dette om hans teorier: «Bernsteins teorier kan oppleves som noe utfordrende å tolke på grunn av dets kompleksitet og abstrakte fremstilling» (2007a, s. 11). Grunnen til at jeg velger å benytte meg av Bernstein sine teorier er fordi de rommer en stor dybde og frihet i måten de kan brukes som analyseverktøy. «His work has dealt with all aspects of curriculum, evaluation, social class and attainment, cultural transmission, power, and control as manifested by education» (Close-Thomas, 1995, s. 97-98). Bernstein sine teorier har utviklet seg over tid i takt med hans forskning, noe som gjør at hans nyere forskning bygger på og utfyller det han allerede har beskrevet (Hovdenak, 2007a, s. 11). Derfor har jeg valgt å bruke et bredere spekter av hans teori og begreper enn kun de pedagogiske identitetene. Både fordi det er relevant for min forskning, men også fordi mange av hans begreper har en sammenheng og bygger på hverandre. Formålet til Bernstein var å ha et kritisk analytisk perspektiv på samfunnets funksjoner. I dette tilfelle vil det bli benyttet i en utdanningspolitisk sammenheng. Noe av hovedfokuset til Bernstein ligger i å forklare hvorfor noe skjer, hvor han benyttet seg av å dele inn samfunnet i mikro- og makrosamfunnet, for å se hvordan disse komponentene var med på å påvirke hverandre (Hovdenak, 2007a, s. 11).

#### 2.1.1. Pedagogisk diskurs

En pedagogisk diskurs legger retningslinjer og føringer for et bestemt fagområdet eller lignende. Det kan for eksempel være en gjeldende pedagogisk diskurs i norskfaget på skolen. Faginnholdet tilpasset overgangen mellom videregående, ungdomsskole og barneskole, og den enkelte formidler i form av lærer eller foreleser er med på å tilpasse sin egen diskurs i faget (Riksaasen, 2007, s. 42-43). Det kan også brukes i et større bilde som pedagogiske diskurser i læreplan og læreplanereformer. Denne diskursen og verdigrunnlaget som følger med mener Bernstein at er bygget opp av de dominante grupperingene av mennesker i samfunnet. Han beskriver den pedagogiske diskursen slik:

I will define pedagogic discourse as a rule which embeds two discourses; a discourse of skills of various kinds and their relations to each other, and a discourse of social order. Pedagogic discourse embeds rules which create skills of one kind or another and rules regulating their relationship to each other, and rules which create social order (Bernstein, 2000, s. 31-32).

I en pedagogisk diskurs er det ikke fritt for konfliktområder. Hvordan skal kunnskapen formidles i undervisning? Hvordan skal pedagogikk og didaktikk gjennomføres? Og hvilke kriterier skal man ha for å evaluere oppnådd kunnskapsnivå hos elevene? Dette er spørsmål som kan vekke diskusjoner og uenigheter mellom ulike nivåer og grupperinger innad i både makro- og mikronivå i norsk skole. Politikere kan ha en agenda de ønsker å prioritere, mens lærere og skoleledere kan ha noe annet de mener er viktigere. Til slutt vil den pedagogiske diskursen bli fastslått gjennom en læreplan som er gjeldende for alle skoler, lærere og elever i norsk skole (Haavelsrud, 2007, s. 21-23). Ifølge Riksaasen (2007) defineres en pedagogisk kode slik: «Pedagogisk kode refererer til underliggende



prinsipper som skaper læreplan, pedagogikk og evaluering. Formen denne koden tar, avhenger av sosiale prinsipper som regulerer klassifisering og innramming» (s. 34). Dette vil si at den pedagogiske diskursen er med på å legge føringer for hvordan makt og kontroll gjennomføres i form av klassifisering og innramming.

### 2.1.2. Kommunikasjonskontroll

Noe av hovedmomentet i Bernstein sin forskning er å beskrive og avdekke hvordan makt og kontroll kan være med å påvirke ulike deler av samfunnet, noe som blir relevant i et utdannings sosiologisk perspektiv for denne oppgaven. Han beskriver ulike aspekter av hvordan makt og kontroll kan påvirke, regulere og styre hvordan ulike sektorer i samfunnet fungerer på forskjellige nivåer (Bernstein, 2000, s. 3-5). Et av begrepene han benytter seg av for å beskrive overføringen av makt og maktrelasjoner er klassifisering. Klassifisering vil i et utdannings sosiologisk perspektiv vise til ulike agenter som elever, fag, lærere og ledelse som inndeling av kategorier med ulike maktstrukturer mellom seg. Hver kategori har sine ressurser og egenskaper som utfyller en rolle og funksjon for seg selv, men også for helheten. Hvis klassifiseringen er av en sterk grad vil makten mellom disse kategoriene variere mye, og de vil være isolert fra hverandre i stor grad. Hvis makten er jevnere fordelt og de har like stor innflytelse og påvirkning på hverandre vil klassifiseringen være av lav grad (Riksaasen, 2007, s. 34). Bernstein beskriver forskjellen mellom sterk og svak klassifisering slik:

Thus, in the case of strong classification, we have strong insulations between the categories. In the case of strong classification, each category has its unique voice, its own specialized rules of internal relations. In the case of weak classification, we have less specialized discourses, less specialized identities, less specialized voices. But classifications, strong or weak, always carry power relations (Bernstein, 2000, s. 7).

Riksaasen sier også: «Innrammingen bestemmer strukturen på pedagogikken» (2007, s. 34). Begrepet innramming inkluderer også hvordan kunnskap læres og blir lært bort i en undervisningskontekst og til elev-lærerrelasjonen. Graden av innramming kan variere ut ifra hvem som legger føringene for undervisningen. Føringer vil i hovedsak være tre hovedfaktorer: For det første vil dette vil si hvem som kontrollerer seleksjon, altså hvilken kunnskap som det skal undervises i. For det andre vil det si sekvenser, altså i hvilken rekkefølge kunnskapen skal undervises i og i hvilket tempo kunnskapen skal læres bort i. Og for det tredje, hvilke kriterier som ligger til grunn (Riksaasen, 2007, s. 34-35). Bernstein bruker begrepet framing, som er den engelske versjonen av innramming og beskriver det slik: «Framing is about who controls what» (Bernstein, 2000, s. 12.). Videre i oppgaven kommer jeg til å omtale det som innramming. Ved høy grad av innramming vil læreren direkte være med i utvelgelse av kunnskap og undervisningssituasjon. Men ved lav grad av innramming vil eleven ha en større grad av påvirkningskraft og deltakelse i hvordan undervisningssituasjonen skal gjennomføres (Riksaasen & Vigeland, 1994, s. 49).

Klassifikasjon og innramming kan variere i grad både internt og eksternt. Skolen som institusjon har tradisjon for høy grad av intern og eksternt innramming gjennom lokale retningslinjer som for eksempel timeplan (intern) og gjennom politiske retningslinjer som for eksempel læreplanen (eksternt) (Riksaasen & Vigeland, 1994, s. 20).

### 2.1.3. Kolleksjonskode og integrasjonskode - synlig og usynlig pedagogikk

Synlig pedagogikk skapes gjennom en organisering av undervisning som er preget i høy grad av klassifisering og innramming. Dette beskriver Bernstein som en kolleksjonskode (Bernstein, 2000, s. 10-11). Den synlige pedagogikk kan defineres slik:

Ved en synlig pedagogikk er du opptatt av overføring av spesifikke ferdigheter, og du har faste kriterier for evaluering av resultater. Det er en hierarkisk organisering av kunnskaper og et nøkkelbegrep er disiplin. Disiplin innebærer å akseptere et gitt utvalg, en bestemt organisering, rekkefølge og tidsbruk ved formidling av utdanningskunnskap» (Riksaasen, 2007, s. 37).

Bernstein mener at i grunnskolen vil den synlige pedagogikken være fremtredende. Når man skal måle resultatet til en elev vil læreren være mer opptatt av selve resultatet eller sluttsummen, i stedet for å fokusere på læringsstrategier og fremgangsmåten til eleven (Riksaasen & Vigeland, 1994, s. 51).

En usynlig pedagogikk skapes gjennom en organisering av undervisning som i liten grad er preget av klassifisering og innramming. Dette beskriver Bernstein som en integrasjonskode (Bernstein, 2000, s. 10). Denne pedagogikken kjennetegner ofte de laveste trinnene i skolen og i barnehage, hvor lærernes styring over elevene er indirekte. Styringen skjer gjennom at lærerne tilrettelegger en læringsssituasjon hvor elevene selv utforsker, hvor det ikke er en bestemt fremgangsmåte som er korrekt utførelse. Derfor er det i mye større grad vanskeligere å sette faste kriterier for hvordan man evaluerer og måler eleven sin utførelse av oppgaven. Den usynlige pedagogikken er ofte preget av lek, hvor eleven er i en kontekst hvor den ikke selv er bevisst sitt læringsutbytte (Riksaasen, 2007, s. 37). I motsetning til den synlige pedagogikken er den usynlige pedagogikken mer opptatt av at eleven skal lære å lære, istedenfor og kun se på resultatet til eleven. Derfor er det er større fokus på læringsstrategier og fremgangsmåter i stedet for korrekte svar (Riksaasen & Vigeland, 1994, s. 51).

### 2.1.4. Pedagogiske identiteter

Bernstein bruker begrepet pedagogiske identiteter når han skal beskrive hva ulike utdanningsreformer vektlegger av kunnskap, kompetanse og fokusområder. Han har definert fire ulike pedagogiske identiteter: sentralisert retrospektiv pedagogisk identitet, sentralisert prospektiv pedagogisk identitet, desentrert markedspedagogisk identitet og desentrert terapeutisk pedagogisk identitet. Den retrospektive- og prospektive pedagogiske identiteten er sentraliserte, som vil si at de følger nasjonale retningslinjer lagt av staten. Men den markeds- og terapeutiske pedagogiske identiteten defineres som desentrerte. I et skoleperspektiv vil dette si at verdien autonomi står sterkt både for skole og lærere, hvor de i mindre grad blir kontrollert av staten (Hovdenak, 2007b, s. 48-49). Disse ulike kategoriene vil jeg bruke for å se hva lærerne jeg har intervjuet vektlegger i sin undervisning. De ulike pedagogiske identitetene har blitt mer og mer aktuelle å bruke om analyseverktøy i møte med endringer, fordi det til stadighet skjer mer og mer endringer i samfunnet.

There also have been major changes in the contexts in which careers are enacted, whether these contexts be international, national, domestic, economic, educational or leisure. Curricula reform today arises out of the requirements to engage with this contemporary cultural, economic and technological change (Bernstein, 2000, s. 66).

Gjennom dette beskriver Bernstein selve grunnlaget for at læreplanreformer blir gjennomført, fordi at læreplanen skal være oppdatert å være med å bidra og henge med

i den samfunnsmessige utviklingen. Disse ulike læreplanreformene vil være et forsøk på å institusjonalisere og stadfeste de ønskede pedagogiske identitetene i den nye læreplanen. Enten ved å videreføre og gjøre de aktuelle pedagogiske identitetene mer dominant eller for å forandre og fornye ved å fremheve de mindre tydelige pedagogiske identitetene (Bernstein, 2000, s. 66).

### **1. Retrospektiv**

### **2. Prospektiv**

**Re-sentral stat**

### **3. Desentralisert (marked)**

### **4. Desentrert (terapeutisk)**

Figur 1: De pedagogiske identitetene (Beck, 2007, s. 251).

#### **2.1.5. Sentralisert retrospektiv pedagogisk identitet**

Bernstein beskriver den retrospektive pedagogiske identiteten slik:

Retrospective identities (or R.I.) are shaped by national religious, cultural, grand narratives of the past. These narratives are appropriately recontextualized to stabilize that past in the future. An important feature of the resources that construct R.I. is that the discourse does not enter into an exchange relation with the economy (Bernstein, 2000, s. 66-67).

Den retrospektive pedagogiske identiteten retter fokuset bakover til fortiden med hovedvekt på nasjonale og religiøse forhold. Identiteten blir sett på som konservativ og relativt gammeldags, som vil si at det er de tradisjonelle verdiene som verdsettes og at forandringer ikke ligger i førersetet. Et eksempel på verdier er at alle har ansvar for fellesskapet og at alle skal stå sammen (Hovdenak, 2007b, s. 48). Den retrospektive pedagogiske identiteten er bundet til sterke hierarkiske tradisjoner og diskurser som legger føringer for både pedagogisk praksis og kode. Bernstein påpeker at denne pedagogiske identiteten sjelden er dominant, men som regel alltid tilstedeværende i reformer (Bernstein, 2000, s. 67).

#### **2.1.6. Sentralisert prospektiv pedagogisk identitet**

Den prospektive pedagogiske identiteten retter fokuset mot samfunnets fremtidsrettede strukturer som kulturelle, teknologiske og økonomiske forhold, og hvilke forandringer som skjer innen disse sektorene. Dette vil si at de teknologiske og økonomiske forandringene som skjer i samfunnet blir verdsatt og er ønsket. Ved denne identiteten så er det en tydelig statlig styring hvor de skal ha kontroll over hva som læres bort i skolen, og hvilket utbytte elevene får av dette. Dermed er de med på å kontrollere hvilke ressurser og evner individene innehar når de går ut av skolen. Prospektiv pedagogisk identitet har et individualistisk perspektiv, hvor optimal økonomisk utnyttelse og valg av strategiske aktører er positivt (Hovdenak, 2007b, s. 48). Den kan ha noen felles trekk med den retrospektive pedagogiske identiteten gjennom at den også verdsetter noe av det tidligere innholdet i skolen. Men den prospektive pedagogiske identiteten er mer

selektiv i form av at den velger ut kun de tradisjonene, verdiene og praksisen som er funksjonell og som vil være utviklende og skapende i dagens samfunn (Bernstein, 2000, s. 67-68).

### 2.1.7. Desentrert markedspedagogisk (instrumentell) identitet

Ved den markedspedagogiske identiteten er hovedmålet å skape gode markedsdyktige elever som kan være fleksible, inneha relevante egenskaper og å ha en nytteverdi for samtida de lever i (Hovdenak, 2007b, s. 49). En ideell og ren form av en markedspedagogisk identitet kan beskrives slik:

The management system here is explicitly hierarchical, small, non-elected committees, few in number, which will distribute resources to local units, according to their efficiency and their procedures of accountability. Management ideally reveals itself to distribute rewards and punishments. Management monitors the effectiveness of the local units, groups or departments in satisfying and creating local markets. The transmission here arises to produce an identity whose product has an exchange value (Bernstein, 2000, s. 69).

Dette kan sies så enkelt som at skolen blir brukt som en enhet for å produsere mest mulig markedsnyttige og dyktige elever, som skal gjøre nytte for seg å være konkurransedyktige både nasjonalt og internasjonalt når de kommer ut i samfunnet. Et slikt fokus vil først og fremst tjene samfunnet i det kortsiktige løp, i stedet for det langsiktige, og vil hele tiden kreve at skolen klarer å levere nye, nyttiggjørende «produkter» (Bernstein, 2000, s. 69). Bernstein hevder at det er kort vei fra den prospektive pedagogiske identiteten og over til den markedspedagogiske identiteten gjennom at de begge har bakgrunn i det neoklassiske perspektivet (Hovdenak, 2007b, s. 51).

### 2.1.8. Desentrert terapeutisk pedagogisk (omsorg) identitet

Denne identiteten er med på å ivareta eleven som individ, og forsøker å være med på å utvikle eleven både på det kognitive, sosiale og emosjonelle nivået, samtidig som den ikke er negativ til ytre påvirkning. Inkludering og samarbeid er to viktige nøkkelord, og den har som mål å skape ekvilibrium hos eleven (Hovdenak, 2007b, s. 49). Bernstein bruker liten tid og plass til å utdype og beskrive denne identiteten i stor grad fordi han mener at den er lite relevant og fremtredende på noen arena. Han beskriver den slik: «The transmission prefers weak boundaries, integration prefers weak boundaries, integration prefers to talk of regions of knowledge, areas of experience. The management style is soft, hierarchies are veiled, power is disguised by communication networks and interpersonal relations» (Bernstein, 2000, s. 70). Dette fordi den er for kostbar, krever mye tid og er generelt ikke konkurransedyktig i dagens samfunn (Bernstein, 2000, s. 70).

## 2.2. Pedagogiske identiteter på makronivå

De pedagogiske identitetene til Bernstein har vært benyttet i forskning knyttet til utdanning og ulike læreplanreformer i norsk skole. Mye av dette analytiske arbeidet har Sylvi Stenersen Hovdenak utført, og det blir referert til og oppsummeres i *Hva skjer med skolen?* som ble utgitt i 2015 sammen med Janicke Heldal Stray. Derfor er det først og fremst Hovdenak sin forskning jeg nå kommer til å referere til og benytte meg av videre i min analyse, opp mot min empiri. De pedagogiske identitetene kan brukes som et verktøy både i møte med makro- og mikronivået i norsk skole. Men innledningsvis vil jeg benytte de pedagogiske identitetene, for å redegjøre deskriptivt for hvor aktuelle de er i Reform 97, Kunnskapsløftet 06 og NOU 2015: 8. For NOU 2015: 8, så har jeg benyttet meg av Guro Bjørge sin mastergradsoppgave i spesialpedagogikk fra 2019. Dette har jeg

valgt å gjøre fordi jeg ikke har funnet annen relevant teori på området, som omhandler de pedagogiske identitetene og tar for seg den kommende fagfornyelsen. Derfor har jeg benyttet meg av Bjørge sine funn fra analysen av NOU 2015: 8 for å redegjøre for dette området i min egen mastergradsoppgave, i tilnærmet grad som for R97 og K06.

### 2.2.1. Pedagogiske identiteter i Reform 97

I 90-tallsreformene – et instrumentalistisk tiltak? (2000) er Hovdenak tydelig på at den prospektive pedagogiske identiteten er dominerende i R97. Dette fordi endringene i reformarbeidet i hovedsak skjer for å møte behov i samfunnet, hvor elevene ansees som å være et redskap i dette instrumentelle perspektivet. Et av hovedmålene er å henge med på samfunnet sin utvikling både økonomisk og teknologisk, slik at man skaper aktuelle og fleksible arbeidstakere (Hovdenak, 2000, s. 79-80). Hovdenak trekker også frem en annen faktor som støtter opp om den prospektive pedagogiske identiteten: «Et annet trekk som også bygger opp under grunnskolereformens prospektive identitet, er den individualistiske orientering som kommer til uttrykk. Den sterke individorientering blir forbundet med å skulle ivareta makronivåets interesser og behov» (Hovdenak, 2000, s. 80).

De retrospektive-, markeds- og terapeutiske pedagogiske identitetene (den terapeutiske pedagogiske identiteten omtaler Hovdenak som omsorgsidentiteten) er også tilstedeværende i R97. Den retrospektive pedagogiske identiteten representeres ved at det er flere grunnleggende opphøyde verdier i det norske samfunnet som blir fremhevet, for eksempel flid, arbeidsinnsats og nøysomhet. Disse verdiene har en sterk korrelasjon til den prospektive pedagogiske identiteten sitt mål om å skape relevant og samfunnsnyttig arbeidskraft, og er med på å bygge opp rundt denne grunntanken i R97 (Hovdenak, 2000, s. 80). Hovdenak fremhever at Bernstein mente at forskjellen mellom en prospektiv- og en markedspedagogisk identitet ikke er grunnleggende stor (Hovdenak, 2007b, s. 51). Dette gjør at R97 ikke er fjernt fra de grunnleggende verdiene som ligger i en markedspedagogisk identitet. Den markedspedagogiske identiteten legger vekt på å være skapt for brukeren, og tilpasser seg behovet deres. Dette kan man for eksempel finne spor av gjennom utdanningspolitiske avgjørelser som ble tatt i Oslo i 1996, hvor alle elever stod fritt til å søke til alle videregående skoler i byen (Hovdenak, 2000, s. 80-81). Den terapeutiske pedagogiske identiteten er klart svekket fra M87 og til R97, men fremdeles kan man finne fragmenter av den i R97. Dette kommer for eksempel fram gjennom prosjektarbeid, hvor arbeidsformen i større grad fordrer til utforskning og skaper større rom til identitetsutvikling. Hovdenak konkluderer med at denne dreiningen mot en prospektiv identitet som skjer fra M87 til R97 fører til at det er makronivået sine interesser som settes i førersetet for skolen. Dette fører til at det er de økonomiske interessene til samfunnet som leder an for hva som blir prioritert når elevene skal undervises og formes (Hovdenak, 2000, s. 82). En av de viktigste drivkreftene til at denne dreiningen skjedde var at det norske samfunnet skulle hevde seg i konkurranse med internasjonale samfunnet (Hovdenak & Stray, 2015, s. 140).

### 2.2.2. Pedagogiske identiteter i K06

Da Kunnskapsløftet i 2006 ble innført skjedde det noen endringer i strukturen og hvordan innholdet ble presentert. I R97 ble fagdelen kalt «faget sin plass i skolen», mens det i K06 ble revidert til «formål med faget» i denne reformen. Samtidig ble «Broen» i R97 som beskrev prinsipper og retningslinjer for utdanningen revidert til «Læringsplakaten» i K06 (Hovdenak & Stray, 2015, s. 141). Da Hovdenak og Riksaasen (2010) brukte Bernstein sine pedagogiske identiteter for å sammenligne og analysere R97 og K06 kom det frem at det var forskjeller mellom hvordan de pedagogiske identitetene var vektet.

Både i de ulike delene innad, og mellom de to læreplanene (Hovdenak & Riksaasen, 2010, s. 198-199). Gjennomgående da Hovdenak og Riksaasen (2010) sammenlignet fagplaninndelingen mellom R97 og K06 viste det seg at den prospektive pedagogiske identiteten har blitt enda mer etablert i den nye læreplanen. Dette inntrykket blir noe mer mangfoldig og utfyllende da de sammenlignet «Broen» og «Læringsplakaten», der «Broen» hadde vært preget av den retrospektive pedagogiske identiteten med fokus på de tradisjonelle verdiene. Mens den nye utgaven «Læringsplakaten» i K06 var langt mer preget av den terapeutiske pedagogiske identiteten, hvor det var større fokus på utvikling og utfoldelse av enkeltindividet (Hovdenak & Riksaasen, 2010, s. 206).

Noe som også har vært med å utgjøre en relativt stor forskjell er innføringen av de grunnleggende ferdighetene i K06. De grunnleggende ferdighetene å skrive, å lese, å regne, muntlig aktivitet og digitale ferdigheter er hovedsakelig preget av den prospektive- og terapeutiske pedagogiske identiteten. Den terapeutiske pedagogiske identiteten preger spesielt den muntlige ferdigheten til å uttrykke seg, da dette er med på å utvikle evnen til relasjonsbygging gjennom kommunikasjon med andre individer. Den prospektive pedagogiske identiteten ligger latent i de grunnleggende ferdighetene regning, skriving, lesing og digitale ferdigheter med tanke på at dette er ferdigheter det er avgjørende å mestre for å bidra til utvikling i samfunnet i takt med den teknologiske og økonomiske utviklingen (Hovdenak & Riksaasen, 2010, s. 204-205). Det kan drøftes hvor grensen går mellom individnivå på den ene siden, hvor man kan si at den terapeutiske pedagogiske identiteten hører hjemme. Mens den andre siden er representert av samfunnsnivået med den prospektive pedagogiske identiteten, og hva som blir prioritert i K06. Hvis læreplanen vektlegger den økonomiske dimensjonen i den prospektive pedagogiske identiteten, vil dette begrense den terapeutiske pedagogiske identiteten i stor grad. Men hvis det legges større vekt på den sosiale og eller den kulturelle dimensjonen vil det i større grad føre til et samspill mellom den prospektive- og terapeutiske pedagogiske identiteten. Dette har K06 åpnet noe opp for gjennom å gi lærerne autonomi og spillerom i undervisningen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 142-143). Denne forandringen har fått utvikle seg blant annet gjennom tre faktorer: «Grunnleggende ferdigheter, faget utdanningsvalg og 25 prosent-regelen som tillater en noe større grad av lokal tilrettelegging skal defineres på lokalt nivå». (Hovdenak & Stray, 2015, s. 142).

Hovdenak og Riksaasen sier: «Vi kan konkludere med at vi i K06 finner en nedtoning av det nasjonale og en sterkere orientering mot globalisering, det flerkulturelle samfunnet og enkeltindividets behov sammenlignet med L97» (2010, s. 206). Dette vil si at den terapeutiske pedagogiske identiteten har fått et sterkere standpunkt i K06 når det er et større fokus på enkeltindividets sitt behov. Behovet blir oppfylt gjennom den rettigheten som kalles tilpasset opplæring. I evalueringen av R97 ble det fastslått at dette ikke blitt gjennomført i bred nok grad i klasserommene i norsk skole, og at dette måtte legges større fokus på i K06 (Hovdenak & Riksaasen, 2010, s. 206-207). Dermed er det læreren sin utførelse av læreplanen og vektlegging i undervisningen som vil være avgjørende for om den prospektive pedagogiske identiteten vil være enda mer dominant, eller om den terapeutiske pedagogiske identiteten får større plass (Hovdenak & Riksaasen, 2010, s. 209). Samtidig påpeker Hovdenak & Riksaasen (2010, s. 206) at det nasjonale fokuset blir mindre, og det i stedet blir en orientering mot det globale og internasjonale. Dette vil si at den retrospektive pedagogiske identiteten blekner noe i K06 i forhold til R97, noe Hovdenak (2014) også påpeker at skjer gjennom påvirkning av OECD og nyliberalismen i norsk utdanningspolitikk (s. 397).

### 2.2.3. Pedagogiske identiteter i NOU 2015:8

NOU 2015:8 er resultatet av en bestilling fra regjeringen om en utredning om hva som bør endres og forbedres frem mot en ny skolereform, i form av hvilken kunnskap og kompetanse elevene bør læres i de neste 20-30 årene. Denne utredningen ble Ludvigsen-utvalget satt ned for å utføre, og vil være starten av arbeidet mot fagfornyelsen som vil skape K20, som gjør at den er høyst aktuell nå og skal tas i bruk høsten 2020 (Karv & Rødal, 2018).

Bjørge (2019) beskriver tendenser til at den prospektive pedagogiske identiteten sin dominans fortsetter også i NOU 2015:8, men også at den ligger nært til den terapeutiske pedagogiske identiteten (s.64-65). Som Hovdenak & Stray (2015, s. 141-143) drøftet, representerer den terapeutiske pedagogiske identiteten individnivået i skolen, mens den prospektive pedagogiske identiteten ligger på samfunnsnivå, og ønsker utvikling av det. Dermed kan den ene raskt gå noe på bekostning av den andre, noe Bjørge antyder at den prospektive- gjør over den terapeutiske pedagogiske identiteten i NOU 2015:8 (Bjørge, 2019, s. 65). Denne dobbeltheten beskrives slik:

Flere av disse kompetansene er knyttet til individets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, noe som i utgangspunktet er knyttet til en terapeutisk pedagogisk identitet. Dersom vi ser nærmere på konteksten utdraget står i, blir bildet mer nyansert. Utsagnet er knyttet til at samfunnet er i rask endring og at det derfor er viktig med kompetanse som er relevant over tid. Dermed står vi igjen med en tilsynelatende terapeutisk pedagogisk identitet, som egentlig kan sies å være sterk prospektiv (Bjørge, 2019, s. 66).

Bjørge beskriver også fraværet av en markedspedagogisk identitet, noe som ikke har vært nevnt i R97 og K06. Den retrospektive pedagogiske identiteten er tilstedeværende, men ikke dominant i NOU 2015:8 (2019. s. 66).

## 3. Metode

### 3.1. Metodisk tilnærming

I mitt metodekapittel vil jeg redegjøre for hvilken metode jeg har benyttet meg av for å besvare mitt forskningsspørsmål. Det er forskningsspørsmålet som beskriver hva forskeren vil belyse med sitt prosjekt, som legger føringer for hvilken metodisk tilnærming, som vil være mest mulig konstruktiv for å få samlet inn et optimalt datamateriale. Forskeren sin kompetanse til å utføre metodene vil også være med å påvirke resultatet. De mest ordinære forskningsmetodene å velge mellom er kvantitativ og kvalitativ metode (Ringdal, 2013, s. 24). Den kvantitative metoden tar utgangspunkt i variabler som er uavhengig fra den sosiale konteksten, hvor man beskriver de ulike variablene med talldata (Thagaard, 2013, s. 17). Den kvalitative metoden blir motsetningen til denne, hvor man bruker tekstdata for å skape en forståelse av ulike sosiale fenomener i en spesifikk kontekst (Thagaard, 2013, s. 11-12). Jeg har valgt å benytte meg av den kvalitative metoden, hvor jeg har utført fem kvalitative intervjuer av spesialpedagoger for å belyse mitt forskningsspørsmål. I dette kapittelet vil jeg definere det kvalitative intervjuet og begrunne hvorfor jeg har valgt denne tilnærmingen. Videre vil jeg beskrive empirien jeg har samlet inn før jeg tar for meg ulike forskningsetiske vurderinger som jeg har gjort både før, underveis og etter de kvalitative intervjuene var gjennomført. Hele veien vil jeg reflektere over fordeler og ulemper med mine valg og tilnærminger. Til slutt vil redegjøre for min analytiske tilnærming til datamaterialet, før jeg får videre til analysekapittelet.

#### 3.1.1. Intervjuet, kvalitativ fremgangsmåte

Et kvalitativt intervju defineres av Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) som en tilnærming for å skape en forståelse av sosiale fenomener som individer sine erfaringer og opplevelser gjennom å avdekke dette i et intervju. Informantene jeg intervjuet er i intervjusituasjonen subjektiv, hvor jeg forsøkte å forstå hvordan de gjennomførte sin spesialpedagogiske praksis og hva som påvirket den. Denne forståelsen måtte jeg som intervjuer skape ut ifra mitt eget kognitive, sosiale og emosjonelle utgangspunkt. Begrunnelsen for at informanten er subjektiv er fordi han eller hun er underlagt maktrelasjoner, ideologier, ulike diskurser og pedagogiske koder som gjør at man er påvirket i ulik grad. Derfor bør forskeren være bevisst på at informanten både kan være en forteller av egne verdier og holdninger, erfaringer og opplevelser og meninger, men samtidig også være en formidler av for eksempel verdier som er fastsatt av fellesskapet på skolen læreren arbeider på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Gudmundsdottir beskriver et av trekkene ved den kvalitative forskningsprosessen som at «Forskeren er særlig opptatt av beskrivelser som tolker og forklarer kulturen, livet, samfunnet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger» (Gudmundsdottir, 2015, s. 17). Denne beskrivelsen er passende for hva jeg ville ha ut av den kvalitative forskningsprosessen som jeg gjennomførte, hvor målet var å få disse beskrivelsene av hvordan informantene gjennomførte sin spesialpedagogiske praksis og hva som påvirket den. I denne prosessen ble jeg påvirket av mine egne erfaringer og kunnskaper, Bernstein sitt teoretiske rammeverk og ikke minst et fenomenologisk utgangspunkt. Fenomenologi fokuserer på den enkeltes opplevelse av ulike fenomener i samfunnet, som de har en subjektiv oppfattelse og erfaring med (Thagaard, 2013, s. 40). Dette fenomenologiske utgangspunktet går hånd i hånd med grunntanken til den kvalitative forskningsprosessen og er derfor en ideell vitenskapsteori å bruke som grunnmur.



Et av mine metodiske valg var å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju vil si at jeg lagde en intervjuguide som hadde noen overordnede tema, men samtidig ikke for mange fastsatte spørsmål. Konsekvensen av dette ble at jeg fikk noen faste, gjennomgående nøkkelspørsmål, som gjorde at tematikken ble lik i alle fem intervjuene. Men samtidig fikk jeg autonomi i hvert enkelt intervju til å komme med ulike oppfølgingsspørsmål for å få utdypet ulike poenger og eksempler som intervjupersonene kommer med (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 46-47). Fordelen av å benytte meg av denne strukturen var at jeg ikke utelukket tematikk og poenger som intervjupersonene kanskje satt inne med, som jeg selv ikke hadde vært bevisst på i forkant av intervjuet. Samtidig fikk jeg større kapasitet til å oppfatte innholdet i det intervjupersonen fortalte og kunne stille mer gjennomtenkte oppfølgingsspørsmål enn hvis jeg hadde måttet forholde meg mer slavisk til en intervjuguide. Noe av det som er ulempen ved at jeg benyttet meg av denne semistrukturen da jeg intervjuet, var at konsekventheten av svar og hvordan spørsmålet ble stilt ble noe ulikt i de forskjellige intervjuene ut ifra hvordan intervjuet forløp (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44-45). Men min avveining er at fordelene veier klart opp for ulempene, og at dette metodiske valget hjalp meg å få en bedre forståelse for en spesialpedagogen sin hverdag.

### 3.2. Empiri – Utvalg, intervju, transkripsjon og forskningsetiske vurderinger

Før jeg kunne samle inn datamaterialet som skulle danne min empiri for dette forskningsprosjektet måtte jeg avgjøre hvem og hvor mange intervjupersoner jeg skulle intervjuer.

Utvalget mitt av intervjupersoner består av 5 utdannede spesialpedagoger som har arbeidet 10 år eller mer i skolen. Jeg valgte å sette et kriterium om at lærerne minimum skulle ha erfaring som spesialpedagog i 10 år, fordi dette ville innebære at de hadde vært med på forandringer i skolen som læreplanreformer. Samtidig sikret dette at de hadde forutsetninger for å være trygge i sin spesialpedagogiske praksis og at de kunne ha en bred erfaringsbank å fortelle fra i møte med mine spørsmål. Lærerne er plukket ut fra forskjellige steder i Trøndelag, altså et geografisk avgrenset område. En slik undersøkelse i liten skala er et av kjennetegnene til et kvalitativt forskningsprosjekt (Gudmundsdottir, 2011, s. 16). Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og transkribert fra lydfil til tekst i etterkant av intervjuet.

Det første spørsmålet i intervjuguiden etter at lydopptakeren ble slått på handlet om alder, bakgrunn og utdanning. Dette er for å få bekreftet at de kriteriene jeg har satt til deltakerne er oppfylt og får en fyldigere beskrivelse av deres yrkesbakgrunn og hvor lenge de har arbeidet i læreryrke. Med svar på intervjupersonene sin alder skapes et innblikk i hvor lenge de har arbeidet i skoleverket, noe som kan være med å gi et innblikk i hvor mange endringer de har vært med på i skolen og hva de har erfaringer med.

#### 3.2.1. Hvordan påvirker dette min forskning?

I forkant av datainnsamlingsperioden fordypet jeg meg i teori og forskning om Bernstein som jeg trodde kunne være aktuell. Dette har både vært med å forberede meg, men også påvirke meg i noe grad. Gjennom arbeidet med min masteroppgave har jeg forsøkt å være bevisst på hvordan min forforståelse kan være med å påvirke og sverte mine

fortolkninger av datamaterialet som er samlet inn. Jeg opplevde at det var betydelig enklere å være bevisst hvordan min forforståelse kunne påvirke ulike faktorer i min forskningsprosess, enn hvis jeg ikke hadde gjort dette dypdykket i teori på forhånd. Det må tas høyde for at jeg ikke kan forstå og beskrive alt, og hvor mye min forforståelse har påvirket meg, men samtidig vil jeg si at jeg gjennom å ha en bevissthet rundt det har gjort det jeg kan for at det ikke skal påvirke forskningen min negativt i betydelig grad.

Min forskning påvirkes av enkeltsetninger som intervjupersonene uttaler. Når jeg skal fortolke disse påvirkes også min forskning av formålet til prosjektet, som er med på å legge noen føringer for hvordan jeg ser uttalelsene. Samtidig har jeg valgt å benytte meg av sitater som en representasjon av datamaterialet i analysen, slik at det skal være tydelig hva jeg har tatt min analyse og fortolkning ut ifra.

### 3.2.2.Forskningsetiske vurderinger

I mitt forskningsprosjekt har jeg noen grunnleggende mål og tanker om å opprettholde gode etiske standarder og vise respekt for intervjupersonene som enkeltindivider og deres uttalelser i intervjuene. Dette mener jeg selv at jeg har klart, og vil nedenfor beskrive de forskningsetiske vurderingene jeg har gjort gjennom prosjektet.

### 3.2.3.Reliabilitet og validitet

Ringdal reflekterer over begrepene reliabilitet og validitet sin betydning innenfor kvalitativ forskning, når det er slik at begrepene først og fremst ansees som begreper innenfor kvantitativ forskning. Likevel hevder hun at begrepene også kan benyttes innenfor kvalitativ forskning, fordi de bærer med seg sterke tradisjoner innenfor forskermiljøet (Ringdal, 2013, s. 248). Thagaard (2013) beskriver reliabilitet som en variabel for å måle graden av troverdig og pålitelig i gjennomføringen av forskningsprosjektet, samt hvor kritisk og reflekterende forskeren har vært i sitt arbeid (s.201). Graden av hvor kritisk og reflekterende forskeren mestrer å være vil gi utslag i om og hvor mange ulike feilkilder som kan være med på å påvirke forskningsresultatet (Ringdal, 2013, s. 248).

Validitet i kvalitativ forskning vil være en vurderingssak på om forskningsprosjektets funn kan være representative for datamaterialet som ligger til grunn. I all hovedsak sier validiteten noe om at vi måler det vi faktisk skulle måle gjennom forskningen vår (Ringdal, 2013, s.248). Dette vil si om tolkningene og analysen til forskeren er reelle eller ikke. Om validiteten til et forskningsprosjekt står sterkt, vil være noe som blir avgjort gjennom tolkning av om tolkingen til forskeren er representativt for den virkeligheten som det forskes på (Thagaard, 2013, s. 204-205). I spørsmålet om et forskningsprosjekt er valid skiller man mellom intern og ekstern validitet. Graden av intern validitet vil være avhengig av årsakssammenhenger og fortolkninger innad i et forskningsprosjekt. Mens graden av ekstern validitet vil vise til graden av fortolkningene og resultatene vil være overførbare også til andre sammenhenger utenfor det konkrete forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 205).

### 3.2.4.Refleksiv objektivitet og transparens

Det å ha en refleksiv objektivitet som forsker kan være et nyttig verktøy i møte med intervjupersoner og transkripsjoner i etterkant hvor tolkninger og erfaringer skal skapes. Dette innebærer å være klar over sin egen subjektivitet og være bevisst sine egne holdninger, fordommer og tanker man har med seg om tematikken og menneskene man møter gjennom forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Denne

bevisstheten var viktig for meg å ha med meg i møte med uttalelsene til intervjupersonene, transkripsjonene og teoriene til Bernstein. Fordi som lærerstudent har man med seg mange ulike erfaringer og har blitt påvirket av praksis og praksislærere, pensum, forelesninger og forelesere og ikke minst sine egne erfaringer fra sitt eget skoleløp. Dette vil for eksempel påvirke meg i hvordan jeg kjenner meg igjen i ulike situasjoner intervjupersonene beskriver og kunne vært med på å overskygge eksempler de beskrev. Derfor var det viktig for meg å ha tenkt gjennom på forhånd før intervjuene at jeg måtte lytte til deres eksempler å be dem utdype istedenfor å utfylle med mine egne erfaringer.

Det å ha en transparent forskningsprosess er noe jeg har forsøkt å prioritere gjennom hele denne perioden jeg har forsket og skrevet min masteroppgave. Thagaard (2013) beskriver en god transparent forskningsprosess for en gjennomslutlig forskningsprosess, noe som vil si at alle valg og fortolkninger blir begrunnet og forklart tydelig. Dette fordi at den som leser rapporten eller oppgaven ikke skal være usikker på hva som er gjort, hvorfor noe er gjort eller hvordan. Denne gjennomslutligheten er med på å gjøre det enklere å validere og sjekke graden av reliabilitet i forskningsprosjektet, når man har fått en beskrivelse av hvordan det er utført og hvorfor (s. 205). Derfor har jeg begrunnet både metodiske valg og hvilke refleksjoner jeg har gjort gjennom forskningsprosessen, slik at ingen skal være i tvil og hva som er gjort og hvorfor.

### 3.2.5. Informert samtykke og transkripsjon

Før jeg gjennomførte intervjuene fikk alle intervjupersonene et samtykkeskriv om å delta i mitt forskningsprosjekt. Dette skrivet omtales som et informert samtykke, som er et grunnleggende prinsipp i forskning som det er lagt retningslinjer fra den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016, s. 13-15). Det informerte samtykke innebar formålet for forskningsprosjektet, ivaretok intervjupersonene sitt personvern og innebar en kort beskrivelse av egenskaper intervjupersonene måtte besitte.

Formålet for prosjektet beskrev jeg slik: Her vil formålet være å få en beskrivelse av disse påvirkningsfaktorene og hvilken pedagogikk som det undervises i. Målet vil til slutt være å analysere datamaterialet som samles inn i intervjuet, for så å knytte dette opp mot relevant teori (se vedlegg 1). I tillegg beskrev jeg korte tre punkter med overordnet tematikk slik at de skulle få et innblikk i hva intervjuet skulle omhandle. Målet var ikke at de skulle forberede seg før dette intervjuet, men fortelle om sin hverdag. Derfor har jeg vurdert det til at disse punktene ikke var for inngående slik at de kunne skrive ned svar i forkant på spørsmål, men heller bare sette i gang en tankeprosess rundt denne tematikken. Dette skrivet var den første formelle kontakten jeg tok med intervjupersonene, og det inneholdt to kriterier for at de skulle være egnet til å delta i dette prosjektet. De skulle være utdannet spesialpedagoger og i tillegg ha arbeidet som dette i minst 10 år. Når det er den spesialpedagogiske praksisen jeg hadde fokus på faller det seg naturlig at det ene kriteriet er at de skal ha spesialpedagogisk utdanning. Kriteriet om at de skulle ha utøvet dette yrket i 10 år eller mer er fordi prosjektet skal ha fokus på endringer i den spesialpedagogiske praksisen. Derfor så jeg det nødvendig at de skulle ha utøvet yrket i en lengre periode og samtidig hatt mulighet til å oppleve en læreplanreform. Den kanskje viktigste faktoren for å dele ut det informerte samtykket er for å ta vare på personvernet til deltakerne. Jeg har tatt utgangspunkt i malen til NSD, hvor det opplyses om personvern og rettigheter i egne avsnitt. Disse avsnittene omhandler at de har rett til innblikk i hvordan de kan klage, trekke seg fra prosjektet, hvordan personopplysningene deres skal bli behandlet og hva de generelt har krav på.

Intervjupersonene har selv fått en kopi av disse skrivena delt ut og alle har skrevet under på det informerte samtykke.

Jeg gjorde en vurdering på om jeg skulle velge å transkribere intervjuene på dialekten til intervjupersonene eller om jeg skulle gjøre om alt til bokmål. Jeg valgte å transkribere intervjuene til bokmål for å vektlegge anonymisering av mine intervjupersoner hvor det var involvert flere ulike dialekter. Ved å gjøre dette metodiske valget tok jeg en risiko med at det kunne bli noen språklige utfordringer og dialektiske formuleringer som ikke ble tolket riktig. Jeg følte at anonymiseringen var viktigere å prioritere, samtidig som jeg valgte å sende transkripsjonene av intervjuene til hver enkelt intervjuperson for godkjenning. Dette gjorde jeg for å sikre at mine transkripsjoner ble korrekte og ikke innebar noen misforståelser, noe jeg følte økte reliabiliteten i min forskning.

Jeg har også valgt å bruke sitater i mitt empirikapittel fra intervjupersonene. Dette grepet har jeg gjort fordi jeg vil gjengi det intervjupersonene har uttalt så nøyaktig som mulig. Dermed unngår jeg at jeg har forandret på meningen av det opprinnelige innholdet ved å omskrive deres uttalelser. Jeg får også effektivt vist både forskjeller og likheter mellom deres uttalelser som vil være nyttig å ta med seg videre i analysekapitlet.

Et annet av grunnprinsippene til NESH omhandler konfidensialitet. Dette omhandler prinsipper og regler om at alle opplysninger, både personlige, arbeidsforhold og navn på skole, sted og elever skal behandles sikkert. Formålet med dette er at intervjupersonen skal være trygg på at informasjonen han eller hun oppgir til intervjueren som skal behandles konfidensielt skal forbli mellom intervjueren og intervjupersonen. Derfor er det viktig at forskeren anonymiserer alle opplysninger som kan spores tilbake til intervjupersonen eller den aktuelle skole og få noen konsekvenser for den som deltar i prosjektet (NESH, 2016, s. 16-17). Dette har jeg overholdt gjennom å anonymisere alle opplysninger i min transkripsjon, slettet alle lydfiler i etterkant av transkripsjonen, fått godkjent transkripsjonene av intervjupersonene, låst inn det underskrevde informerte samtykke og destruert de ved prosjektet sin slutt. Generelt har jeg også overholdt prinsipper om ikke å snakke om hvem som har deltatt i prosjektet til min omgangskrets, derfor mener jeg at jeg har behandlet alle opplysninger konfidensielt.

### 3.3. En abduktiv tilnærming

Da jeg startet dette forskningsprosjektet, hadde jeg tatt utgangspunkt i å ha en deduktiv tilnærming. Dette vil si en teoristyrte forskningsprosess, hvor man i analysen av datamaterialet tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 197). Min foreløpige plan da jeg startet med forskningen var å benytte meg av Basil Bernstein sine pedagogiske identiteter som analyseverktøy for å belyse de ulike endringene som har skjedd i den spesialpedagogiske praksisen. Da jeg begynte å se gjennom datamaterialet jeg hadde samlet inn, så reflekterte jeg noe over at det kunne bli noe tynt innhold for både analyse og drøfting, hvis jeg kun skulle benytte meg av de pedagogiske identitetene. Derfor valgte jeg på grunnlag av det datamaterialet jeg hadde samlet inn, å utvide de teoretiske rammene til å romme mer av Bernstein sitt teoretiske rammeverk. Dette fordi at datamaterialet viste seg å kunne settes i sammenheng med å bli belyst av begrepene klassifikasjon og innramming, integrasjonskode og kolleksjonskode og synlig og usynlig pedagogikk. Dermed ble det til slutt slik at mitt datamateriale ble ledende for noe av den teorien jeg har valgt for analysen, og jeg endte opp

med å benytte meg av en abduktiv tilnærming. Dette vil si at det ble en mellomting mellom induktiv og deduktiv tilnærming for hele prosjektet, noe som gjorde at jeg fikk utnyttet potensialet til datamaterialet optimalt (Thagaard, 2013, s. 198). En slik prosess hvor den opprinnelige planen forandrer seg i takt med forskningsprosessen ut fra hvilket datamateriale forskeren får inn, og hvilke valg man tar, representerer en av fordelene med den kvalitative forskningsprosessen. Denne kjennetegnes av fleksibilitet, hvor det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom de ulike av delene av prosessen (Thagaard, 2013, s. 31).

## 4. Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere min aktuelle empiri, som vil si datamaterialet jeg har samlet inn gjennom de fem intervjuene som er gjennomført med spesialpedagoger om deres praksis i skolen. Empirien vil bli utdypet i form av sitater, som er med å eksemplifisere innholdet som er aktuell for min problemstilling i analysen av datamaterialet. Dette valget har jeg tatt for å vise hvilket grunnlag jeg har for mine fortolkninger, samtidig som det er med å sikre validiteten i forskningsprosjektet. Målet med analysen er å benytte meg av teorien for å analysere datamaterialet for å belyse min problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene fra analysen vil bli brukt videre i en drøftingsdel, hvor jeg drøfter funnene opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene før jeg til slutt vil komme med en konklusjon og avslutning. Dette vil si at jeg benytter hans teori som et analyseverktøy for å besvare min problemstilling som er: *Hvilke endringer er fremtredende i fem spesialpedagoger sin praksis? Og hvordan kan disse endringene på mikronivå sees i lys av hva som har skjedd på makronivå i læreplanverket de siste 23 årene med hovedfokus på K06?* Bernstein sin teori vil være et analyseverktøy for å forstå intervjupersonene sine uttalelser i et mer utfyllende perspektiv, slik at jeg kan få en dypere forståelse for dets innhold. Samtidig er det med å åpne opp for en felles arena for å belyse forholdet mellom mikro- og makronivå i dette skoleperspektivet denne oppgaven favner.

### 4.1. Analyse av de empiriske funnene

Jeg vil starte med å belyse det første forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner endringer i kunnskap?* I denne analysen ønsker jeg å benytte meg av Bernstein sitt klassifiseringsbegrep for å belyse hva som kjennetegner disse endringene. Videre vil jeg forsøke å besvare det andre forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner endringer i pedagogikk?* For å besvare dette spørsmålet vil jeg benytte meg av Bernstein sitt innrammingsbegrep. Deretter vil jeg avslutte med å analysere meg frem til om kunnskaps- og de pedagogiske endringene kjennetegnes av en kolleksjons- eller integrasjonskode. For å avgjøre dette ønsker jeg å benytte meg av begrepene synlig- og usynlig pedagogikk. Så til slutt vil jeg belyse mitt siste forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner endringer ved de pedagogiske identitetene?* Her ønsker jeg å benytte meg av Bernstein sine pedagogiske identiteter for å analysere hvilke identiteter som er fremtredende i mitt datamateriale. Avslutningsvis vil jeg forsøke å se hvordan de pedagogiske identitetene på mikronivå samsvarer med makronivået. Mikronivået vil bli representert av de analytiske funnene av den spesialpedagogiske praksisen, mens makronivået vil bli representert av Hovdenak & Riksaasen sin analyse av K06. Helt til slutt vil jeg foreta en oppsummering av mine hovedfunn og tendenser i analysen.

#### 4.1.1. Hva kjennetegner endringer i kunnskap?

I et utdannings sosiologisk perspektiv finner man ulike grad av kommunikasjonskontroll, som i dette tilfelle vil si grad av klassifisering og innramming. Klassifisering kan defineres som at det finnes en inndelingsstruktur i form av kategorier i skolen, hvor det er ulike maktforhold mellom kategoriene. Hver av kategoriene utfyller en funksjon i seg selv gjennom ulike kompetanseområder og ansees som å bidra som en frittstående del, men også i et større bilde i en helhet (Riksaasen, 2007, s. 33). En slik klassifisering bærer flere av utsagnene tydelig preg av, hvor man har ulike kategorier med ulike maktstrukturer til hverandre. Et eksempel på dette kan være spesialpedagogen og rektor. Her sier en av intervjupersonene blant annet:

Linda: For det ser man jo at når man skriver årsrapporter og slike ting at, å herlighet vi er ikke kommet lengre nei. Men når jeg har de som strever mest, så er det vel jeg selv som legger på meg dette presset tror jeg. For jeg har veldig aksept fra ledelsen for å drive som jeg driver.

Klassifisering kan også romme eksterne påvirknings- og innflytelseskilder utenfor skolen, for eksempel BUP, PPT og hjelpeinstanser hvor det foregår et samarbeid om enkeltelever eller klasser. Et eksempel er tiltaksteam som spesielt tre av intervjupersonene trekker frem som ei positiv endring, som er med på å øke samarbeid og informasjonsflyt rundt enkeltelever. Dette vil si at klassifiseringen er noe svakere, når skottene mellom de ulike kategoriene minskes og det diskuteres og søkes råd imellom kategoriene. Samtidig er det fremdeles en tydelig maktstruktur mellom de ulike kategoriene, og alle har sine fagområder de er spesialiserte på (Riksaasen & Vigeland, 1994, s. 49).

John: [...] for nå er det slik at jeg som er tiltaksleder for 1-7, også har vi ei annen ei som er tiltaksleder for 5-10, som har ansvaret for å ta imot slike problemer fra andre lærere, også tar jeg det opp i tiltaksteam som vi har annen hver uke. Og da sier jeg at læreren er bekymret for denne eleven og sier hva som er utfordringene, kan dere eller jeg observere denne eleven i noen timer for å se hva utfordringene kan bunne i? Og der sitter både PPT, ledelsen på skolen, helsesykepleier og miljøterapeut og ja, det er vel PPT og helsesykepleier som er eksterne i alle fall. Og diskuterer da, da kan vi bli enige om at den ungen her skal meldes opp til PPT, og via tiltaksteam er om det er atferd, spes.ped eller hva enn det er, og det fungerer bra altså.

Ole Magnus: Det kan være PPT og BUP som jeg jobber veldig mye med. Dem gir oss tips, og dem gir oss mål og tiltak, som vi må finne ut hvordan vi skal få det til innenfor våre rammer igjen.

Det er noe ulikt hvor sterk graden av klassifisering oppleves mellom ulike kategorier, både interne og eksterne. En av intervjupersonene opplever at klassifiseringen mellom henne som spesialpedagog og representant fra skolen og for enkelteleven kan virke for sterk, noe som hindrer samarbeid for eleven sitt beste.

Marit: Akkurat de oppgavene jeg sitter med nå, så er det mye familiens livsmestringssituasjon og dagsform på eleven som er de nære og intense følelser som påvirker hva vi gjør på skolen. Men på andre ting med et langtidsperspektiv hvor det har vært litt mangel på hvem som har gjort hva i en kommune. Hvis en elev har hatt et tilbud, som vi snakket litt om i innledningen, hos en ungdomskontakt i kommunen eller en spesialveileder utenfor skolen, at de går til samtaler noen andre plasser. Nå har vi fått helsesykepleier inn, mye bedre enn at eleven gikk fra skolen og over til en annen institusjon i nærheten. Da visste vi sjelden når de skulle gå, hvor de skulle gå og når de skulle tilbake. Sjelden visste vi hva det gjaldt. Kjempedårlig informasjon og man hadde vedtak som gjorde at vi ikke kunne få informasjon om hva det gjaldt. Kanskje var det barnevern, kanskje var det rådgivning, helseinstanser, men skottene var så tette at det blir beskyttet gjennom taushetsplikt og hvilke taushetsplikter fungerer for hvilke parter, når det er sinnemestringstrening fra halv ni til halv ti, og vi får eleven tilbake halv ti kjempesliten fordi den har lært seg en ny metode. Og vi skal ikke hjelpe eleven med metoden videre, men eleven har fått beskjed om at den skal trene på metoden videre. Og vi får situasjonen, men vi vet ikke å hjelpe eleven, fordi vi ikke vet noe om det.

Dette eksemplet viser hvor tydelig hvordan en sterk klassifisering, hvor alle parter forsøker å gjøre det beste for eleven kan føre til vansker og utfordringer for den andre parten, og kanskje til og med gå utover eleven i stedet for å hjelpe. Samtidig opplever intervjupersonen at dette er noe som har endret seg etter at det har kommet faste helsesykepleiere innenfor skolen, som har kontor på skoleområdet. Dette er med på å

bryte opp skottene mellom de ulike kategoriene, samtidig som det gjør det mye enklere å samarbeide både med og om enkeltelever.

Hvor sterk grad av klassifisering som hersker mellom de ulike lærertypene er noe opp til lærerne selv uttaler den ene intervjupersonen på spørsmål om hvordan samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog er, men det kan også være noe avhengig av organisasjonsformen på hver enkelt skole.

Linda: Ja, det er vel litt hva vi spes.pedlærere gjør det til tror jeg, for det er stor forskjell på hvordan spes.pedfolk jobber da. Noen kommer og henter eleven og drar sin vei, og ferdig med det, mens jeg har veldig god kontakt med kontaktlærerne. Og det er blant annet fordi jeg er på samme kontor som det teamet jeg er på, også henger jeg litt på nakken deres for å vite hva de tenker og gjøre fremover og hva de holder på med her og nå. Og i forhold til å ivareta eleven min sine interesser og behov. Så jeg føler selv at jeg jobber godt sammen med dem, men det er det ikke alle som gjør.

Ole Magnus: Samarbeid med kontaktlærer er veldig forskjellig ut fra person til person. Noen er tryggere enn andre i rollen sin, og har større kompetanse på hva de kan gjøre for disse elevene når jeg ikke er der. Så det varierer veldig i forhold til hvor mye jeg må veilede i forhold til de andre timene da, og i forhold til tilrettelegging og sånt da.

#### 4.1.2.Hva kjennetegner endringer i pedagogikk?

Innramming kan defineres som at det er det som avgjør hvordan strukturen på pedagogikken blir organisert. Dette inkluderer hvordan undervisningen blir organisert og hvordan kunnskap læres bort i en elev-lærerrelasjon. Graden av innramming styres ut ifra hvem som legger føringer for undervisningen (Riksaasen, 2007, s. 34-35). Selv om mange av intervjupersonene beskriver at de legger opp undervisningen etter eleven sine interesser for å skape motivasjon er det læreren som legger de aller fleste føringer for hvilken kunnskap det skal undervises i.

Ole Magnus: For der og prøver jeg å bruke eller ta utgangspunkt i barnenes interesse, hvis jeg skal ha bilde av et hode når vi jobber med H, så tar jeg et bilde av et forntitehodet for å koble elevene på.

Marit: Der tror jeg at det er ganske viktig at man gjør noen konkrete avklaringer med det som før kaltes spes.ped.koordinator eller det som nå kalles tiltakskoordinator. Det å skrive den individuelle planen, IP-plan eller IOP, individuell opplæringsplan, at du der skriver du på hvert enkelt fag, spesielle fag, mål for i år og treårige mål og overganger. Hvis vi har gjennomtenkt mye der, hvilket nivå er, hva er realistisk i forhold til de og de utfordringene og ferdighetene, og hvilken variasjon av de og de kompetansemålene, og da og overføre dette til praktisk liv og det å fungere til et godt liv.

Solveig: Nå tenker jeg på spes.ped først, og da tenker jeg at de sakkyndige vurderingene er viktige, som jeg har brukt til å lage IOP, individuell opplæringsplan, og da må jeg ta utgangspunkt i det som står der i undervisninga mi, sånn at det som står i IOPen blir fulgt opp. Så jeg må da bruke det som står der.

Dette beskriver noe av det spesialpedagogen må ta hensyn til når han eller hun legger føringer for undervisningen. Her er det grad av både ekstern og intern innramming, samtidig som det tas hensyn til enkelteleven sitt utgangspunkt og behov. Dette kan også bety at læreren må begrense sekvensene de jobber konsentrert med eleven, og prioritere hva de skal lære.

Linda: Og hvis jeg ser at her er det muligheter, dette klarer vi godt det vi holder på med nå, også må vi kanskje ut i korte sekvenser å trene litt. Så det er en avveining man må gjøre underveis, både for meg og eleven hvordan det utarter i selve timen.



Et eksempel på en ekstern innramming er læreplanen med de generelle ferdighetene, som en av intervjupersonene spesifikt påpeker at er med å legge føringer for hvordan de legger opp sin undervisning (Riksaasen & Vigeland, 1994, s. 49).

Ole Magnus: Faglig så er det lesing, og det kommer jo ovenfra, altså fra politikerne. Fordi det er jo et veldig trykk på lesing fra de grunnleggende ferdighetene. Lese, regning, muntlig, skriving, digitale ferdigheter. Det er det veldig fokus på. Også det å lære seg å bruke verktøy da. Elever skal lære seg å bruke metoder slik at de skal lære seg å lese for å lære. Å lære seg verktøy for å lære.

Flere av intervjupersonene beskrev en lokal politisk satsning i skolen på et tolærersystem, noe som kan betraktes som intern innramming hvor det legges føringer fra lokalt hold til hvordan undervisningen skal foregå. Ekstern innramming kan eksemplifiseres gjennom at noen av intervjupersonene tar utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplanen når de tilpasser mål i IOP, årsplaner og lignende. De bruker ikke alle kompetansemålene direkte, men kan bruke dem som utgangspunkt for en tilpasning for den enkelte elev ut ifra eleven sitt ståsted (Riksaasen & Vigeland, 1994, s. 49).

Ole Magnus: Det som er nytt i forhold til dette er jo at vi har fått tolærersystem i kjernefag. Og det er på en måte forventet at en del av spesialundervisningen skal foregå som en del av det tolærersystemet. Og det er ganske nytt da, så det er noen svakheter som vi ser med det. Og den ene tinger er at ansvaret for spes.peden vannet ut på en måte, hvem er det egentlig som har ansvaret. For du har jo egentlig to faglærere da i norsk, men hvem har egentlig ansvaret for spes.pedeleven som har et vedtak på 5 timer i norsk liksom. Og hvem skal følge opp dette og hvordan skal man gjøre dette praktisk.

#### 4.1.3. Kolleksjonskode og Integrasjonskode - Synlig og usynlig pedagogikk

##### 4.1.3.1. Synlig pedagogikk:

I følge Riksaasen (2007) handler synlige pedagogikk om at underviseren er opptatt av undervisning av et sett med spesifikke ferdigheter med faste kriterier som gjør evalueringen av resultater tydelige. Det er viktig med disiplin gjennom at elevene aksepterer hva de skal lære, og den kjennetegnes ved en høy grad av innramming og klassifisering (s. 37). Dette er tydeligere utdypet i teorikapittelet. Bernstein beskriver denne organiseringen i skolen som en kolleksjonskode, og at den synlige pedagogikken er fremtredende i grunnskolen (Riksaasen & Vigeland, 1994, s. 51).

Noe som peker mot en synlig pedagogikk i min empiri er at alle intervjupersonene peker mot tydelige kriterier for å evaluere resultatene og om målene for enkelteleven er oppnådd. Disse kriteriene representeres av utviklingsmål i IOP som er utformet i samarbeid med PTT sin sakkyndige vurdering, enkeltvedtak utformet av ansvarlig part og vurdering av spesialpedagog. Ofte er vurderingen til spesialpedagog gjort i samråd med kontaktlærer.

Solveig: Eh, vi bruker IOP en der og, også tar vi møte med alle som jobber på samme elev. Også gjennomgår vi for hvert punkt, om vi har nådd målet eller ikke. Eventuelt hvor langt vi har kommet på veien dit. Så vi har et møte per uke, et kvarter på hver elev, hvor vi sitter og snakker om hvordan det går med målene og hva vi gjør.

John: Vi har jo noe som heter IOP veit du, så den skriver vi på høsten. Da skriver vi IOP for en elev. Alle fagene i spes.ped. Og jeg skriver jo stort sett i norsk da. Og da skriver jeg at det året her så har vi noen kortsiktige mål hvor vi skal gjennom sånn og sånn, også har vi noen langsiktige mål. Det er jo ofte at eleven skal bli en funksjonell leser da for eksempel.

Men samtidig opplever også en av intervjupersonene at det kan være utfordrende å evaluere og sette faste kriterier for å måle oppnåelse og fremgang, fordi at elevene er så pass ulike at det kun er IOP de kan forholde seg til. Hun opplever at det finnes få andre verktøy å benytte seg av.

Linda: Det er vanskelig altså. For når du driver med spesialpedagogikk så har du egentlig ikke noe mal. De andre driver med måloppnåelse, dårlig og god og alt det surre der. Eh, og det er jo vanskelig hvis du har elever som står på stedet hvil. Men jeg bruker jo å lure inn litt sånn små tester, for eksempel M-test i matte og slike ting. Eh, for å sjekke også prøver jeg å evaluere sammen med elevene, men det kan være vanskelig for deres motivasjon for å lære trenger ikke å være noe særlig sterk.

Dette kan være en av ulempene med å ha noe svakere innramming for spesialpedagogikken, at det kan bli vanskeligere å evaluere og fastsette kriterier som er målbare. Samtidig kan det også samsvare med den usynlige pedagogikken.

#### 4.1.3.2. *Usynlig pedagogikk*

Den usynlige pedagogikken forbindes med en integrasjonskode av Bernstein. Man finner den som oftest i barnehagen og på de laveste trinnene i barneskolen, hvor man kan si at lærerne sin styring er av en indirekte form. Læring skjer gjennom at lærerne tilrettelegger for utforskning innenfor noen bestemte rammer. Dette gjør at det er vanskelig å sette faste kriterier og rammer for evalueringen av utførelsen. Læringssituasjoner kan ofte preges av lek, noe som gjør at eleven ikke er bevisst sitt eget læringsutbytte. Slik jeg oppfatter det er den usynlige pedagogikken høyst til stede i den spesialpedagogiske praksisen til flere av intervjupersonene (Riksaasen, 2007, s. 37).

Linda: Jeg kan jo fortelle deg om et prosjekt som vi skal gå i gang med nå, hvor vi skal lære oss i forhold til areal og omkrets osv. Også er vi i et rom hvor det er utrolig med sånn areal, eller romklang da. Så jeg synes det blir litt bråk, jeg er jo ei gammel dame, så da synes jeg det blir bråk. Også satt jeg og diskuterte med elevene, og da fant vi ut at vi skulle isolere rommet eller taket da med eggekartonger. Så da kan vi beregne areal, omkrets, hvor mange kartonger vi trenger, å trekke i fra og legge til og styre på. Ta statistikk, og undersøke hvor mange eggekartonger vi kan få fra hver enkelt og lignende. Så nå har vi begynt med det. Og det ble de faktisk ivrige på, og det er ikke så ofte.

Linda: Også prøver jeg å få det ganske konkret og praktisk da. Jeg prøver vel å finne ut av om eleven er nysgjerrig på noe.

Dette er et eksempel som både inneholder praktisk utførelse, variasjon og konkretisering av begreper. Samtidig må elevene prøve seg frem for å finne en riktig løsning gjennom utforskning og relativt frie rammer. Intervjupersonene påpeker alle sammen at de har mye lek, praktiske oppgaver, rollespill og lignende hvor elevene må være deltakende, noe som er kjennetegnende for den usynlige pedagogikken (Riksaasen, 2007, s. 37).

#### 4.1.4. *Hva kjennetegner endringer ved de pedagogiske identitetene?*

Mikronivået i min oppgave er representert ut ifra et lærerperspektiv, hvor fem spesialpedagoger ble intervjuet om deres hverdag som spesialpedagog. Intervjuene omhandlet en redegjørelse for deres undervisningsstil og hva som preget deres spesialpedagogiske praksis, hva som påvirket deres praksis og om de hadde opplevd noen endringer i sin lærerhverdag. Ut ifra dette datamaterialet vil jeg nå analysere hvilke pedagogiske identiteter og i hvilken grad de er representert. Jeg vil benytte meg av sitater fra mitt datamateriale for å fremheve og understreke hvorfor jeg mener at denne uttalelsen representerer de ulike identitetene.

#### 4.1.4.1. *Den prospektive pedagogiske identiteten på mikronivå:*

Den prospektive identiteten sitt formål er å følge fremtidsrettede strukturer, både økonomiske, kulturelle og teknologiske forhold som hele tiden utvikler seg. Identiteten har en tydelig statlig styring, med mål om å ha kontroll over hva det skal undervises i, og hvilket utbytte elevene skal sitte igjen med. Den har et tydelig individualistisk perspektiv, hvor det er fokus på økonomisk utnyttelse av alle ressurser (Hovdenak, 2007b, s. 48). Dette er utdypet i teorikapitlet.

Målet om å kontrollere og styre hva det skal undervises i kan man finne spor av at makronivået og politikerne har lyktes med hos en av intervjupersonene.

Linda: For man går jo inn i læreplanen når jeg lager årsplan for disse elevene, da men det tror jeg heller ikke at det er så vanlig at spes.pedfolk gjør, at de lager årsplaner. Og da går jeg gjennom alle målene de skal ha i matematikk, også tilrettelegger jeg alle målene på enkelt vis i forhold til nivået til eleven. [...] som spes.pedlærer kan det være lett å glemme at vi og skal forholde oss til læreplanen vi og da. Men at vi må å forenkle det.

Denne uttalelsen sier noe om utfordringene og kompleksiteten til det spesialpedagogiske feltet, hvor de havner litt utenfor de vanlige normene, men skal likevel forholde seg til dette. Som intervjupersonen antyder kan det være mange av spesialpedagogene rundt om, som glemmer litt at man har et ansvar når det gjelder å forholde seg til læreplanen. Men samtidig kan dette være en stor utfordring jo større utfordringer enkeltelever har, og dess lengre unna eleven er i å kunne være i nærheten av og nå mål som kan være noe i nærheten av kompetansemålene. Men det viser også at hun forholder seg til læreplanen så lenge det lar seg gjennomføre, noe som avgjøres av funksjonsnivået til eleven. Dette viser at den prospektive pedagogiske identiteten er tilstedeværende gjennom at det er en statlig styring i hva som skal læres bort og hvilke mål man tar utgangspunkt i, også på det spesialpedagogiske feltet (Hovdenak, 2007b, s. 48).

Det var flere av beskrivelsene og uttalelsene til intervjupersonene som kan knyttes til den prospektive pedagogiske identiteten. Blant annet så peker tre av intervjupersonene på at det har skjedd teknologiske endringer og fremskritt i deres skolehverdag, og at det har blitt et betydelig større fokus på digitale verktøy og hjelpemidler. Dette er noe de benytter seg regelmessig av i undervisningshverdagen hvor de bruker både iPad, læringsbrett og smartboard.

Marit: I og med at vi har fått fargekopimaskin, nå har vi laminering, flott! Vi kan lage spill, vi kan lage ting, vi kan lage dagtavler, visualisere, nå har vi smartboard, læringsbrett, iPader.

Noe av hovedfokuset i den prospektive pedagogiske identiteten er at elevene skal bli forberedt til å mestre utviklingen i samfunnet, å være med og bidra for å utvikle det videre i et økonomisk og digitalt aspekt (Hovdenak, 2007b, s. 48). Dette fordrer at elevene får en opplæring som innebærer å følge med på den samfunnsmessige utviklingen, både internasjonalt, nasjonalt og lokalt. Dette opplever flere av informantene at den nye læreplanen kommer til å skape nye muligheter for å bedrive tverrfaglig undervisning og fordypning innenfor samfunnskunnskap.

Marit: Dette med tverrfaglighet synes jeg er kjempebra! Dette tror jeg vil nå nye elever mere enn å ha skott mellom fagene. Det å vise at naturfag har sammenheng med samfunnsfag og miljølære osv, og med hvordan mennesker har det med hverandre og økonomi og verden generelt. Alt henger sammen med alt. Og det tror jeg vi får gjennom prosjektundervisning og gjennom temaundervisning, løse opp litt sånne fagoppdelinger og læreroppdelinger, det tror jeg er bra. Fordypningsmulighetene vi får det tror jeg er bra. [...]

Det å ta vare på det nære, det å ta vare på det vi har i denne kommunen, sikker matproduksjon og hvilke næringer har vi.

Denne vinklingen inn mot lokalsamfunnet og lokale næringer som intervjupersonen er opptatt av gjør at både den kulturelle og økonomiske utviklingen i samfunnet blir satt på dagsorden. Samtidig fører det til at elevene, som er potensielle arbeidstakere om noen år etter endt skolegang, får informasjon om de ulike mulighetene som ligger i lokalsamfunnet og kan sette i gang noen prosesser hos eleven.

Den prospektive pedagogiske identiteten blir også framtrædende gjennom de grunnleggende ferdighetene skriving, lesing, regning og digitale ferdigheter.

Ole Magnus: Faglig så er det lesing, og det kommer jo ovenfra, altså fra politikerne. Fordi det er jo et veldig trykk på lesing fra de grunnleggende ferdighetene. Lese, regning, muntlig, skriving, digitale ferdigheter. Det er det veldig fokus på. Også det å lære seg å bruke verktøy da. Elever skal lære seg å bruke metoder slik at de skal lære seg å lese for å lære. Å lære seg verktøy for å lære.

Dette fordi det er grunnleggende ferdigheter som elevene trenger for å yte i alle fag på skolen, og som vil være gode ressurser og mestre videre i livet. De grunnleggende ferdighetene ble aktuelle ved innføringen av K06, og er dermed også en kompetanse som er statlig styrt (Hovdenak & Riksaasen, 2010, s. 204-205). Denne ferdigheten er et individualistisk rettet, hvor det ønskes at alle elevene skal inneha de grunnleggende ferdighetene (Hovdenak, 2007b, s. 48).

#### *4.1.4.2. Den retrospektive pedagogiske identiteten på mikronivå:*

Den retrospektive pedagogiske identiteten har fokus på fortida og tradisjoner, hvor de gamle verdiene som fellesskap og solidaritet veier tungt. Dette er en identitet, som foretar få endringer over kort tid og blir omtalt som konservativ (Hovdenak, 2007b, s. 48). Identiteten er utdypet i teorikapitlet.

Det var spesielt en endring som jeg mener kan knyttes til den retrospektive pedagogiske identiteten. Fire av intervjupersonene beskriver en endring i organiseringen av spesialundervisningen fra tidligere, hvor det før var mer vanlig at elevene med særskilte behov ble tatt ut av den ordinære undervisninga og undervist separat fra de andre. Nå er det mer vanlig at det blir tilrettelagt og tilpasset inne i klasserommet der det er mulig, alt avhengig av funksjonsnivået til eleven.

Marit: Når vedtakene og sakkyndighetsvurderingene skrives jo at det skal være ved inkluderende setting. Så det er nesten alle, så fremt det ikke er veldig særskilte elever da, som vi må ta ut av andre totale hensyn sånn sett.

John: Når man tenker spes.ped da, før var jo spes.ped mye ut av timene på et rom for seg selv. Nå driver vi jo mer inn i klassen.

Marit: Sånn som nå så har vi elever som bare har sin egen læreplan fordi de makter ikke å være i en egen klasse. Og det er klart, da må vi kjøre et helt eget opplegg. Så er det jo det at det å sosialiseres tilbake i klassen som er målet. Så da har vi jo friminutttilpasning, det å spise i lag med klassen må til, kanskje det å makte noen av de mer praktiske fagene sammen. Vi kan ha gym, vi kan ha turer, vi kan ha opplevelser sammen. For på et vis å tilpasse oss den sosiale delen av klassen først, før fagene kommer.

Disse beskrivelsene sier noe om at fellesskapet og det å inkludere alle elever, så fremt dette er gjennomførbart, blir forsøkt å gjennomføre i disse lærerhverdagene. Dette tyder på at fellesskapsfølelsen blir prioritert, og at dette er en verdi som verdsettes. Eksempler på hvordan dette blir gjennomført i praksis er:

Ole Magnus: Dette for og ikke stigmatisere, som mange har følt på før da, barna. Så vi prøver og ikke gjøre, og mest mulig i klassen, og hvis ikke dette går forsøker vi å dele opp hele klassen i grupper, i nivågrupper for eksempel. Og da får du gitt til alle i gruppa, og da får du ofte gitt til alle i gruppa for forskjellige nivå. Alle kan for eksempel gjøre løko, men på forskjellige nivå.

Marit: Og når vi jobber med stasjonsundervisning så bruker vi det veldig spesielt med at jeg sitter på den ene stasjonen også har jeg bestandig den oppgaven, enten følger jeg eleven rundt på stasjonene hvis det trengs, eller så har vi den hovedoppgaven i den timen er på min stasjon, hvor jeg har lagt opp oppgavene spesifikt etter hva «min» elev skal ha hovedfokus på. Også får vi med resten av klassen samtidig. Da får vi spesialundervisning og tilpasset opplæring under et den dagen, samtidig som vi har opprettholdt det her med inkludering i klassen.

I disse sitatene tolker jeg at den retrospektive og terapeutiske pedagogiske identiteten kan samsvare sine formål gjennom inkludering av enkeltelever i fellesskapet. Fra det retrospektive aspektet blir det viktig å fremheve verdien av et fellesskap, mens fra det terapeutiske aspektet blir det å legge til rette for inkludering av elever med særskilte behov i den ordinære undervisningen, for å unngå stigmatisering.

Det samme gjelder verdien og holdningene til andre mennesker gjennom respekt. Det å ha en grunnleggende holdning om at alle individer er like mye verdt, uansett bakgrunn og utgangspunkt er noe som fremheves av spesialpedagogene. Dette har endret seg i takt med globaliseringen i verden, mennesker flytter mer på seg og det er et større mangfold i klasserommene. Noe som gjør at fokuset på grunnleggende verdier og holdninger til hvordan vi behandler og forholder oss til andre mennesker, som er noe av det viktigste i den retrospektive pedagogiske identiteten (Hovdenak, 2007b, s. 48).

Marit: Det er det med grunnleggende respekt for at vi er forskjellige. Og det at foreldre kan ha kjempeforskjellige utgangspunkt, det er mye mer utfordringer her enn jeg opplevde det før. Før var nesten alle like, det var folk fra kommunen vi jobbet med, og det var ikke like mye innflytting.

Jeg finner også spor av en ønsket kombinasjon mellom det nye og det gamle, som kan tolkes til å ha en blanding av verdiene fra den retrospektive- og den prospektive pedagogiske identiteten.

Marit: Jeg tror på en kombinerings mellom det gamle og det nye. Jeg tror vi må ha håndskrift, jeg tror vi gjerne må skrive på ark eller begge deler. Klippe og lime, selv om man kan legge puslespill på iPad, så tror jeg det med den taktile sansen, lukte og smake og høre. Jeg tror på totalpakka da.

Dette handler mye om å se mulighetene i det nye digitale som har kommet, men samtidig å ta vare på og verdsette de undervisningsmetodene som allerede gir positivt læringsutbytte og som er funksjonelle. Samtidig kan ulempen og utfordringen være at det gamle ikke motiverer like mye som det nye. Derfor bringer de digitale mulighetene også med noen endringer i form av utfordringer i forhold til konsentrasjon og fokus:

Marit: Ehm, men til nesten det store mulighetssamfunnet som vi konkurrerer litt med og, fordi elevene har blitt bortskjemt med at de alltid finner noe som fenger dem. Alle elever har firkantbrett og alle mulige signaler kommer inn, så vi må utfordres på å ta konsentrasjonen og mestre på øving, noe på det øves på og.

Ole Magnus: Og det kan være litt en konflikt i forhold til barn med atferdsvansker, for iPaden kan fort bli et slags forstyrrende element da. Så det er noe som vi ser at for noen elever gar dette blitt et veldig forstyrrende element. Vi bruker veldig mye tid på å holde

iPaden unna, når vi ikke skal bruke den, så det skaper mye konflikter. Men så vil vi jo ha iPaden, det er ikke det.

#### *4.1.4.3. Den terapeutiske pedagogiske identiteten på mikronivå:*

Det som kjennetegnet alle uttalelser, er at alle spesialpedagogene verdsetter og utøver en stor mengde omsorg i sin praksis. De setter elevene først og behandler dem som verdifulle enkeltindivider, istedenfor å behandle elever generelt som en heterogen gruppe.

Marit: Så mer mot den individuelle utviklingen, det er nok hjertebarnet mitt. Mere av det, vi har et helt liv å lære av, så det å funke i hverdagen så vi ikke mister motet. Det er viktig. Å være menneske. Det andre har ikke noe å si om det kommer to år for sent.

Den terapeutiske pedagogiske identiteten har også et individualistisk perspektiv som den prospektive pedagogiske identiteten, men retter fokuset mot å utvikle eleven på det emosjonelle, kognitive og sosiale nivået. Samtidig åpner den opp for ytre påvirkning. Inkludering og samarbeid er nøkkelord i denne identiteten (Hovdenak, 2007b, s. 48). Denne identiteten er utdypet i teorikapitlet.

Også her blir de fire intervjupersonene sine beskrivelser av endringer i organiseringen av spesialundervisningen aktuelle, som jeg har beskrevet under den retrospektive pedagogiske identiteten. Under den terapeutiske pedagogiske identiteten blir de aktuelle fordi det er eleven sine behov og interesser som står i sentrum, og det er nettopp derfor denne endringen blir gjennomført.

Ole Magnus: Individuelt forsøker vi å jobbe så lite som mulig da. Fordi det er en ting som har forandret seg litt. Også gruppe prøver vi å gjøre minst mulig av ute av klasserommet egentlig. Der prøver vi å gi spesialundervisninga i klassen da, og i storgruppa. Dette for og ikke stigmatisere, som mange har følt på før da, barna.

Solveig: Ikke noe press. Når dagsformen er som den er, så er det ikke noe å få gjort noe med. Da må jeg heller bemerke det i den årlige rapporten da, hvis det er noe vi ikke har fått gjennomført og slikt.

John: Når man tenker spes.peden da, før så var jo spes.ped mye mer ut av timene på et rom for seg selv. Nå driver vi mye mer inn i klassen. Vi støtter mye mer eleven enn elevene, er jo ofte i grupper, inn i klassen.

Disse sitatet beskriver hvordan denne endringen i organiseringen har blitt gjennomført, for å unngå å stigmatisere eleven, samt at det er eleven sitt behov som kommer først, og så får det faglige komme i andre rekke.

Noe alle fem intervjupersonene var veldig spesifikke og bestemte på at var nødvendig var relasjoner og relasjonsbygging opp mot elever med særskilte behov. Dette var noe de mente var nødvendig for å kunne skape gode forutsetninger for læring og utvikling hos den enkelte elev.

Solveig: Det å få en god relasjon til eleven er også viktig, det er jo.... Hvis du ikke har det, trenger du ikke prøve å lære bort noe heller.

Linda: Jeg jobber med det på den måten at jeg prøver å komme tettest mulig på eleven for å se hva den strever med. [...] Jeg tror det der med at jeg er nysgjerrig på hvem eleven egentlig er og i tillegg hva han kan og hvilken motivasjon han eller hun har.

Disse gode forutsetningene som skal til for å fremme god læring og utvikling hos elevene med særskilte behov bygger på å skape en god relasjon. Samtidig som spesialpedagogene utnytter denne relasjonen for å finne ut av hva eleven interesserer seg for og hvordan man kan skape motivasjon og mestingsfølelse hos hvert enkelt

individ. Dette er noe spesialpedagogene selv opplever at de er blitt mer bevisste på og som er med på å fremheve den terapeutiske pedagogiske identiteten i deres undervisningsstil og praksis gjennom at de prioriterer individet i første rekke.

John: Jeg føler at det skjer mye mer på hver enkelt unge. Vi kikket på IOPer og sånt før og, og kikket på okay, han har behov for det og det. Men hva skal jeg si, det er så mye unger med forskjellige, selv om de har spes.ped, så er det så forskjellige behov at noen kunnet ha spes.ped hele tiden, det er ikke derfor de har spes.ped, men de kunnet ha fordi de er så utilpasse ellers her i verden og at det er ikke bare faglig. Har jo mange samtaler med enkeltelever om hjemmesituasjon eller vennsituasjon, det kan jo være kropp og alt mulig. Så det er veldig mye mer sånn individ, hva har du behov for liksom. Før var spes.ped litt mer sånn, nå går vi bare ned og har noen lette oppgaver uten helt konkret å gå inn og se den her sliter med slikt, og da må vi jobbe med det og det. `

Ole Magnus: Å kjenne eleven først, i forhold til spesialundervisninga. Og det er noe jeg har tenkt på at vi er blitt mer bevisst på å kjenne eleven sine interesseområder og bruke dem. For spes.pedelever har ofte veldig lav selvtillit når de kommer til meg, når det er kommet så langt. De er usikre på seg selv og har en liten motivasjon for å prøve da. Så det å bli kjent med eleven og finne ut hvor langt den er kommet da, det å starte under det nivået for å få mestring og selvtillit, også bygge på dette etter hvert.

Marit: For hvis du skal møte en elev med særskilte behov og særskilte utfordringer, så er det heller å bygge inn verdensoppfattelse, emosjoner mot hvordan vi skal oppføre oss mot andre, hva er smart å tenke hvis noen gjør sånn og sånn, hvilke muligheter har du, hva slags redskaper skal vi lære deg.

Denne endringer er rettet mot eleven, og rommer både det kognitive, sosiale og emosjonelle nivået, noe som er et av kjennetegnene til den terapeutiske pedagogiske identiteten. Dermed bruker de relasjonen som de bygger opp til eleven, for å skape denne utviklingen på alle tre nivå (Hovdenak, 2007b, s. 48).

Noe av utfordringene i møte med elever med særskilte behov er å avklare hva målet for eleven skal være. Ikke alle elever har et utgangspunkt som gjør at de kan mestre alle mål i skolen, og dette må derfor tilpasses ut ifra elevens egne behov og ståsted.

John: Og målet må jo være at ungene skal utdanne seg, ut i samfunnet en dag. Eller kanskje bare få seg en jobb en dag, og da er jo målet at en skal fungere i et dagligliv, alt i fra å stå opp om morgenen, å gjøre seg forstått og klare og ha et normalt liv. Om man da ikke vet når Tyskland ble bomba, så er det ikke det som avgjør om man får et godt liv. [...] Men det at vi må være veldig klar da på hva som er målet, i alle fall på ungdomsskolen, hva er målet når ungen får ut av tiende. Hva skal vi kunne, og hvor godt er det mulig å fungere i samfunnet, ikke sant.

Dette sier noe om hvor avgjørende skolen er for elevene å lære seg tilpassede evner, for å mestre og skulle fungere ute i samfunnet i etterkant av skoleløpet. Skolen sitt samfunnsmandat har to hovedfunksjoner, dannelses- og nyttefunksjon. Dette vil si at man skal forme elevene til å bli dannende individer som kan utvikle og ta vare på seg selv, men også som skal ha en nyttefunksjon i samfunnet (Hovdenak & Stray, 2015, s.15-15). I perspektivet til den terapeutiske pedagogiske identiteten ligger fokus først og fremst på å sikre at dannelsesfunksjonen blir ivaretatt.

#### *4.1.4.4. Den markedspedagogiske identiteten på mikronivå*

Den markedspedagogiske identiteten kjennetegnes i stor grad av en kortsiktig tankegang, hvor målet er å skape samfunnsnyttige borgere for den tida de kommer ut i arbeidslivet etter endt skolegang (Hovdenak, 2007b, s. 49). Dette krever at skolen hele tiden former og leverer nye individer, som besitter og behersker relevante kunnskaper og

ferdigheter som er aktuelle for den tida vi lever i (Bernstein, 2000, s. 51). I min analyse finner jeg ikke mange eksempler på at den markedspedagogiske identiteten er fremtredende, men det er likevel spor av den i ulike uttalelser. Et eksempel er gjennom de grunnleggende ferdighetene, som jeg også har trukket inn under den prospektive- og den terapeutiske pedagogiske identiteten.

Ole Magnus: Faglig så er det lesing, og det kommer jo ovenfra, altså fra politikerne. Fordi det er jo et veldig trykk på lesing fra de grunnleggende ferdighetene. Lese, regning, muntlig, skriving, digitale ferdigheter. Det er det veldig fokus på. Også det å lære seg å bruke verktøy da. Elever skal lære seg å bruke metoder slik at de skal lære seg å lese for å lære. Å lære seg verktøy for å lære.

Dette kan tyde på at de grunnleggende ferdighetene og det å lære seg å lære er en del av ei grunnleggende opplæring og en grunnleggende pakke, som er nødvendig for at elevene skal gå ut av skolen med ei samfunnsnyttig pakke.

#### 4.2. Hvordan samsvarer de pedagogiske identitetene på mikro- og makronivå – et spesialpedagogisk perspektiv og K06?

Den prospektive pedagogiske identiteten er dominerende i K06 ifølge Hovdenak & Riksaasen (2010). Dette vektes spesielt på grunn av fokus på at skolen må forme elever som er samfunnsnyttige og kan mestre samfunnet sin digitale og økonomiske utvikling. For å oppnå dette målet har de analysert seg fremt til at den terapeutiske pedagogiske identiteten blir benyttet som et verktøy, for å bygge opp under den prospektive identiteten. Derav er den sterke rollen til den terapeutiske pedagogiske identiteten i K06 en slags konsekvens av dominansen til den prospektive pedagogiske identiteten. Dette er noe som ikke gjenspeiles like sterkt på mikronivå slik jeg ser det. I min analyse er det den terapeutiske pedagogiske identiteten som er dominant og mest fremtredende i utsagnene til mine intervjupersoner. Den prospektive pedagogiske identiteten derimot er betydelig mindre synlig, og blir vinklet mer som et steg og et bidrag mot å styrke elevene sin individuelle identitet. Men den er fremdeles representert gjennom at utviklingen i skolen er mer rettet mot den digitale utviklingen i samfunnet, noe som er med å prege skolehverdagen til spesialpedagogen og hvordan de utøver sin praksis.

Den retrospektive pedagogiske identiteten ble svekket fra R97 til K06 (Hovdenak & Riksaasen, 2010, s. 206). Dette kan man si gjenspeiles fra makronivå og ned til mikronivå, noe som fremdeles vil si at den retrospektive pedagogiske identiteten er tilstedeværende, men ikke dominant. Denne konklusjonen kan man argumentere for gjennom at tradisjonelle verdier som fellesskap og respekt står sterkt hos alle intervjupersonene.

Noe som skiller seg litt fra hverandre er at Hovdenak & Riksaasen (2010) ikke finner noen spor av den markedspedagogiske identiteten i sin analyse av K06. I min analyse finner jeg en motsetning til dette og vil argumentere for at det finnes spor av den markedspedagogiske identiteten både på mikro- og makronivå. Dette kan komme av ulik oppfattelse og tolkning av datamaterialet, noe som jeg vil ta opp videre i drøftingsdelen av dette forskningsprosjektet.

#### 4.3. Oppsummering av funn i analyse

Det kan virke som at maktstrukturene ved klassifisering mellom de ulike kategoriene i skolen varierer mye. Dette påvirkes av om det er interne eller eksterne aktører, hvilken organisasjonsform de har på skolen med tanke på spesialpedagogteam, tiltaksteam, størrelse på skole og antall spesialpedagoger som er i den daglige driften. I tillegg



kommer erfaringsgrad til den enkelte spesialpedagog, erfaringsgrad, kompetanse og trygget hos kontaktlærer og enkelteleven sine behov i forhold til om det må være andre hjelpeinstanser inne i bilde. Det er noe ulikt hvordan intervjupersonene opplever graden av klassifisering mellom kategoriene, men i hovedsak kan det tyde på at det er en tendens av en noe svakere grad av klassifisering. Dette på grunnlag av innføringen av tiltaksteam og større grad av diskusjon og informasjonsflyt mellom de ulike kategoriene. Samtidig er det også noen eksempler fra intervjupersonene på at det kan være for lite samarbeid, for eksempel så kan taushetsplikt oppfattes som et hinder innimellom.

Noe som kan virke som en relativt tydelig tendens er at intervjupersonene opplever en svakere grad av ekstern innramming når de sammenligner seg med lærere som har ansvar for den ordinære undervisningen. Dette fordi de ikke i like stor grad forholder seg til læreplaner og kompetansemål når det i de aller fleste tilfeller ikke er mulig å forholde seg til kompetansemålene i noen grad på grunn av eleven sitt funksjonsnivå. Dermed står de noe friere til å velge ut hvilken kunnskap som skal læres bort, og hvordan denne kunnskapsinnlæringen foregår. Samtidig påpeker en av intervjupersonene at det legges noen føringer for hva det skal undervises i gjennom de grunnleggende ferdighetene og fokus på læringsstrategier, noe som kan tyde på at det er en viss grad av ekstern innramming. Noe av det som er med på å legge de tydeligste retningslinjene for hva det skal undervises i er den sakkyndige vurderingen fra PPT, noe som fører til at det er høy grad av både ekstern og intern innramming.

Min foreløpige analyse viser at det er stor forskjell på dominansen til de pedagogiske identitetene på mikronivå. Den som skiller seg tydeligst ut som dominant er den terapeutiske pedagogiske identiteten hvor det er tydelig at det har skjedd en endring i intervjupersonene sitt fokus i møte med eleven. Nå settes enkelteleven i sentrum, relasjoner, tilpasset opplæring, motivasjon og mestring er nøkkelord, hvor målet er å utvikle og forme eleven som individ. Samtidig kan de virke som at retrospektive pedagogiske identiteten med sine grunnverdier er med å bygge opp under den terapeutiske pedagogiske identiteten sitt mål gjennom å ha et stort fokus på fellesskapsverdier i form av inkludering i klassen av elever med særskilte behov. En tradisjonell verdi som respekt for andre mennesker er også aktuell for den retrospektive- og den terapeutiske pedagogiske identiteten.

Den prospektive pedagogiske identiteten er også aktuell gjennom digitaliseringen av hjelpemidler og bruk av iPad og PC i skolen, som er med å gjenspeile at skolen forsøker å holde tritt med den digitale utviklingen i samfunnet. Spesialpedagogene drøfter selv møte mellom det nye og gamle i skolehverdagen, for eksempel det å skrive for hånd eller på iPad, noe som kan by på utfordringer i hverdagen gjennom konsentrasjon og konflikter. I skolen kan det oppstå et dilemma i møte mellom den retrospektive – og prospektive pedagogiske identiteten i forhold til hvilke verdier man skal prioritere, og hva som skal være dominerende i skolen.

Jeg finner også et tydelig spor på den markedspedagogiske identiteten gjennom de grunnleggende ferdighetene, men det er ikke det som kommer tydeligst frem i min analyse.

## 5. Drøfting

Videre vil jeg nå drøfte noen av de ulike funnene i analysen, for å forsøke å besvare min problemstilling: *Hvilke endringer er fremtredende i fem spesialpedagoger sin praksis? Og hvordan kan disse endringene på mikronivå sees i lys av hva som har skjedd på*

*makronivå i læreplanverket de siste 23 årene med hovedfokus på K06?* Jeg kommer i hovedsak til å ha fokus på de pedagogiske identitetene i denne delen av oppgaven når jeg drøfter opp mot problemstillingen for å kompromittere og avgrense denne oppgaven i henhold til dens rammer.

Jeg har valgt å unngå og dele opp kapitlet om drøfting av funn i ulike kategorier, da jeg tenker at det blir noe firkantet og rigid. Identitetene har en flytende relasjon mellom hverandre når de skal gjenkjennes i realiteten, og det vil heller være idealer som blir brukt som en teoretisk beskrivelse (Hovdenak, 2007b, s. 52). Derfor har jeg reflektert over at hvis jeg setter opp vegger i form av kategorier mellom de ulike identitetene i drøftingen skaper det en hindring for å drøfte korrelasjonene og de ulike påvirkningskreftene identitetene har på hverandre. Dette fordi jeg opplever at flere av de pedagogiske identitetene er med og påvirker og korrelerer med hverandre.

### 5.1. Drøfting av funn

Den pedagogiske identiteten som er dominant i min analyse er den terapeutiske pedagogiske identiteten. Dette kan tyde på at på mikronivå er det et større individualistisk fokus på enkeltelever i den spesialpedagogiske praksisen enn det er på makronivå gjennom K06. En slik påstand kan støttes opp ved at en endring som alle intervjupersonene opplever handler om deres fokus i møte med eleven. Fokuset deres er mer rettet mot enkeltindividet enn tidligere på grunn av en større tilrettelegging og tilpassing etter elevene sine behov og utgangspunkt. Intervjupersonene anser det å bygge relasjoner til elevene som noe av det mest avgjørende for å kunne lage undervisningsopplegg som legger til rette for utvikling og læring. Dette fordi de ønsker å skape en trygg læringsarena for eleven, samtidig som de bruker dens interesser som grunnlag for å skape motivasjon i møte med ulike oppgaver. Denne fremgangsmåten opplever intervjupersonene at kan være med å skape en større mestingsfølelse hos eleven, når de får muligheten til å skreddersy ulike undervisningsopplegg for enkeltelever.

Samtidig kan det virke som at den retrospektive pedagogiske identiteten er med å bygge opp under den terapeutiske identiteten sin dominans gjennom at ulike verdier kan føre til samme resultat og målsetning. En av nøkkelverdiene til den retrospektive pedagogiske identiteten er fellesskap, noe som har blitt et større fokusområde innenfor spesialpedagogikk ifølge flere av intervjupersonene. Målet er at også elever med særskilte behov, som er ute og har spesialundervisning skal føle en tilhørighet til klassen sin i form av inkludering. Dette møter den terapeutiske pedagogiske identiteten som verdsetter inkludering av enkeltelever høyt, hvor det er blitt et tydelig fokus for å unngå stigmatisering rundt elever med særskilte behov. Skolehverdagen hos intervjupersonene preges også gjennom at deres verdigrunnlag er i stor grad i tråd med den retrospektive pedagogiske identiteten. Et eksempel på en slik verdi som intervjupersonene prioriterer at skal prege deres undervisningsstil i møte med elevene er respekt og likeverd (Hovdenak, 2007b, s. 48-49).

Det finnes også spor etter den prospektive pedagogiske identiteten, hvor det spesielt blir fremtredende i form av at skolen gjennomgår en endring i arbeidsformer og verktøy. I motsetning til før er det nå mye digitale verktøy som kan benyttes i undervisningssammenheng og som kan brukes som hjelpemidler for elevene. Flere av intervjupersonene forteller om at det er vanlig at elevene har sin egen iPad som de bruker i undervisningssammenheng. Dette gjør at skolen er med på å utvikle seg i takt med samfunnet, hvor det hele tiden skjer en utvikling digitalt. Denne endringen i skolen

gjør at elevene blir mer forberedt på å komme ut i samfunnet senere i livet. Dette er i tråd med den prospektive pedagogiske identiteten, som ønsker at elevene skal utvikles til å kunne bidra til teknologisk og økonomisk utvikling i samfunnet når de kommer ut i arbeidslivet (Hovdenak, 2007b, s. 48). Naturlig nok kan ikke disse iPadene erstatte all form for aktivitet for eksempel håndskrift og manuelle arbeidsmetoder, men elevene selv ønsker å bruke dem mest mulig. Dette fordi det er mye mer fengende og motiverende å se på en skjerm som lyser, blinker og gir belønninger, enn for eksempel å skrive en tekst for hånd for mange av elevene. Dette eksemplifiserer en av intervjupersonene slik:

Marit: Ehm, men til nesten det store mulighetssamfunnet som vi konkurrerer litt med og, fordi elevene har blitt litt bortskjemt med at de alltid finner noe som fenger dem. Alle elever har firkantbrett og alle mulige signaler kommer inn. Så vi må utfordres litt på å ta konsentrasjonen og mestre på øving, noe må øves på og.

En av utfordringene med denne digitale utviklingen i skolen er å fange elevene sin konsentrasjon og oppmerksomhet lenge nok til å øve. Å øve på oppgaver, å repetere ofte og lenge nok til at de lærer seg den aktuelle kunnskapen og ferdigheten. Ikke alle oppgaver kan være like motiverende, noe elevene må lære seg etter hvert. Men når de har tilgang til iPad daglig på skolen, og mange av oppgavene utføres her kan det skape utfordringer og flere konflikter i hverdagen enn tidligere. Dette beskrives av en annen intervjuperson:

Ole Magnus: Og det kan være litt en konflikt i forhold til barn med atferdsvansker, for iPaden kan fort bli et slags forstyrrende element da. Så det er noe som vi ser at for noen elever har dette blitt et veldig forstyrrende element. Vi bruker veldig mye tid på å holde iPaden unna, når vi ikke skal bruke den, så det skaper mye konflikter. Men så vil vi jo ha iPaden, det er ikke det.

Denne utfordringen kan være et utspring fra et møte mellom den retrospektive pedagogiske identiteten og den prospektive pedagogiske identiteten i skolen, samtidig som det skal tilpasses elever med særskilte behov. Den retrospektive identiteten vil støtte arbeidsmåter som skolen tradisjonelt sett har verdsatt, samtidig som den prospektive pedagogiske identiteten sin ånd i hovedsak vil støtte den digitale utviklingen i skolen. I møte med elever som kan ha lav impuls kontroll, konsentrasjonsutfordringer og generelt utfordringer med atferd vil dermed tilgangen på iPad og graden av bruk av den i undervisning være en problemstilling som spesialpedagogen må ta stilling til.

Marit: Jeg tror på en kombinerings mellom det gamle og nye. Jeg tror vi må ha håndskrift, jeg tror vi gjerne må skrive på ark eller begge deler. Klippe og lime, selv om man kan legge puslespill på iPad, så tror jeg det med den taktile sansen, lukte og smake og høre. Jeg tror på totalpakke da.

Dette vil være en balansegang hvor de potensielt må velge arbeidsmetode flere ganger om dagen. Dermed vil det kanskje bli et mer og mer aktuelt dilemma i skolen, hvor man må velge om man bør holde tritt med digitaliseringen av samfunnet eller om man bør beholde noen arbeidsmetoder som er med på å utfordre og utvikle den taktile sansen hos elevene.

Denne utfordringen i skolen representerer et dilemma som man kan finne i skolen sitt samfunnsmandat. Skolen har et todelt samfunnsmandat, hvor de skal forme og utdanne elever i både et nytte- og dannelsesperspektiv. Noe som vil si at i nytteperspektivet har skolen som formål å utstyre elevene med samfunnsnyttige egenskaper, slik at de kan være med å bidra til å opprettholde og utvikle samfunnet videre (Hovdenak & Stray, 2015, s. 15-17). Dette kan tolkes til å representere makronivået i samfunnet, hvor det i

hovedsak tilrettelegges for at samfunnet sine behov skal bli oppfylt og utviklet. Et slikt formål vil være i takt med et politisk ønske om å kunne være konkurransedyktige i både næringsliv og på arbeidsmarkedet, ikke bare nasjonalt, men internasjonalt (Hovdenak & Stray, 2015, s. 140). Dette nytteperspektivet kan man knytte opp mot den prospektive pedagogiske identitet, hvor man ønsker at skolen skal holde tritt med utviklingen i samfunnet for å skape samfunnsnyttige medborgere, som kan være med å utvikle samfunnet videre. Spesielt med tanke på det teknologiske og økonomiske aspektet (Hovdenak, 2007b, s. 48). Dannelseperspektivet sitt formål er derimot å utvikle og forme individet, å få realisert drømmer og potensialet som ligger i hver enkelt elev uansett utfordringer og utgangspunkt (Hovdenak & Stray, 2015, s. 15-17). Dette perspektivet har en tydelig dreining mot individet, og kan dermed representere mikronivået i stor grad. Et slikt fokus mot individuell utvikling vil være i takt med en terapeutisk pedagogisk identitet, hvor målet er å realisere utvikling av det emosjonelle, kognitive og sosiale aspektet hos et individ.

Den prospektive pedagogiske identiteten er også med å dominere den nåværende læreplanen K06, som vil si at denne er dominerende også på makronivå (Hovdenak & Riksaasen, 2010, s. 206). I min analyse fant jeg at det var den terapeutiske pedagogiske identiteten som er dominerende på mikronivå. Dette begrunner jeg i hovedsak med den store endringen i mine intervjupersoner sitt fokus, som har dreid mot å ha eleven i sentrum og det å få en mye større forståelse for enkeltelevne sine behov. Dermed kan det tyde på at det oppstår et dilemma mellom makronivået og mikronivået sine ønsker om hvordan skolen skal forme elevene, og hvilke kunnskaper de skal sitte igjen med når de går ut av skolen. Dette kan gjenspeile seg i Thuen sin kommentar om skolen:

Enhetsskolen bar med seg det klassiske dilemma mellom individ og fellesskap, hensyn til enkeltelevnen versus fellesskapshensyn, medborgerdannelsen. Det såkalte «pedagogiske paradoks» - det å skulle utdanne eleven til et fritt og myndig menneske gjennom en pliktig, formynders institusjon – kom klarere til uttrykk enn tidligere (Thuen, 2010, s. 279).

Dette dilemmaet på mikronivå er noe lærerne selv må forholde seg til, å velge hva de prioriterer. Denne prioriteringen er en del av lærernes autonomi, som ble kraftig utvidet da K06 tredde i kraft (Hovdenak & Stray, 2015, s. 142-143). Det kan det virke som at spesialpedagogene har en enda større autonomi enn «ordinære» lærere. I praksis kan det virke som at de ikke er like bundet til læreplanen gjennom kompetansemålene, fordi deres elever ikke har et utgangspunkt som tilsier at de kan følge disse. Dermed er det spesialpedagogen sitt ansvar å tilrettelegge og formulere mål tilpasset eleven sitt utgangspunkt. Flere av intervjupersonene beskriver at dette utgangspunktet til eleven er så langt unna de opprinnelige kompetansemålene, at det ikke vil være mulig å ta utgangspunkt i disse når de skal lage mål for eleven i IOP.

Ole Magnus: Vi bruker ikke kompetansemålene til noe. Hadde vi kunnet bruke de, hadde man ikke trengt spes.ped. Altså, hvis vi kunne brukt kompetansemålene hadde de ikke hatt behov for spes.pedundervisning, hvis de kunne nådd disse målene.

Ole Magnus: Fordi det er jo et veldig trykk på lesing, fra de grunnleggende ferdighetene. Lese, regning, muntlig, skriving, digitale ferdigheter. Det er det et veldig fokus på. Også det å lære seg å bruke verktøy da. Elever skal lære seg å bruke metoder slik at de skal lære seg å lese for å lære. Å lære seg verktøy for å lære.

Dette kan tyde på en svak ekstern innramming fra læreplanen. Samtidig påpeker den samme intervjupersonen at det kommer et press ovenfra i forhold til de grunnleggende ferdighetene, spesielt lesing og det å lære seg å lære. Dette tyder igjen på en noe

tydeligere ekstern innramming, hvor det spesialpedagogiske feltet påvirkes av makronivået. De grunnleggende ferdighetene ble innført i K06 og var en faktor som gjorde at både den prospektive- og den terapeutiske pedagogiske identiteten fikk et solid fotfeste. Den terapeutiske pedagogiske identiteten i form av den muntlige ferdigheten, og den prospektive pedagogiske identiteten i form av skriving, lesing, regning og digitale ferdigheter (Hovdenak & Stray, 2015, s. 204-205). Det å lære å lære eller læringsstrategier er noe som OECD har frontet gjennom PISA-undersøkelsene, som en egen type ferdighet (Haugen, 2014a, s. 205). Dette viser hvilken innflytelse OECD har hatt på den norske utdanningspolitikken og hvilken påvirkning dette har hatt på makronivå gjennom læreplanreformer. Dermed kan det tyde på at bildet er noe nyansert, men at den spesialpedagogiske praksisen går noe utenfor de ordinære rammene. Dette fører til at den eksterne innrammingen ikke står like stødig, som i ordinær undervisning, men at den er tydelig til stede.

Som skrevet i det foregående avsnittet mener Hovdenak og Stray (2015, s. 204-205) at de grunnleggende ferdighetene i hovedsak er preget av den prospektive- og den terapeutiske pedagogiske identiteten. Denne oppfattelsen ønsker jeg å utfordre og drøfte. Jeg er enig i at den muntlige ferdigheten vil være et nyttig verktøy å utvikle med tanke på for eksempel sosial utvikling hos enkeltindividet. Jeg er også enig i at de andre fire grunnleggende ferdighetene kan være positivt fremmende for den prospektive pedagogiske identiteten i form av at det danner en solid grunnpakke for hvert enkelt individ å ha med seg ut i samfunnet etter endt skolegang. Samtidig er det også statlige føringer som har en langsiktig tankegang for hva elevene lærer på skolen. Det jeg vil argumentere for er at de grunnleggende ferdighetene også kan ha iboende tegn på den markedspedagogiske identiteten og at bilde er noe mer nyansert enn Hovdenak og Stray (2015) gir uttrykk for. Bernstein selv gir uttrykk for at det ikke er langt mellom den prospektive pedagogiske identiteten og den markedspedagogiske identiteten. Dette fordi de har det samme neoklassiske utspringet (Hovdenak, 2007b, s. 51). Hovedmålet med den markedspedagogiske identiteten i skolen er å skape samfunnsnyttige og fleksible borgere etter endt skolegang (Bernstein, 2000, s. 69; Hovdenak, 2007b, s. 49). De grunnleggende ferdighetene er ferdigheter som gjør at alle får muligheten til å kommunisere, utføre grunnleggende ting og samtidig inneha digitale ferdigheter som alltid vil være aktuelt i dagens samfunn. Samtidig er de med på å skape en fleksibilitet hos individet. Det kan være tenkelig at en styrkning av de klassiske fagene gjennom de grunnleggende ferdighetene, spesielt med tanke på lesing, skriving og regning kan være noe som har kommet i kjølvannet av PISA-undersøkelsene under påvirkning av OECD (Bø & Helle, 2012, s. 231). Dette er også uttalelsene til den ene intervjupersonen med å bygge opp under:

Ole Magnus: Faglig så er det lesing, og det kommer jo ovenfra, altså fra politikerne. Fordi det er jo et veldig trykk på lesing fra de grunnleggende ferdighetene. Lese, regning, muntlig, skriving, digitale ferdigheter. Det er det veldig fokus på. Også det å lære seg å bruke verktøy da. Elever skal lære seg å bruke metoder slik at de skal lære seg å lese for å lære. Å lære seg verktøy for å lære.

Denne uttalelsen er med på å vise trykket som ligger på skolen pålagt ovenfra, for å formidle og undervise i de grunnleggende ferdighetene. Derfor kan det tyde på at den markedspedagogiske identiteten ikke er fullstendig fraværende i norsk skole, og at inntreden til OECD i norsk skolepolitikk og den nyliberalistiske dreiningen har en større rolle enn man kan tro på overflaten. Men det er fremdeles slik at de grunnleggende ferdighetene også representerer både den prospektive- og den pedagogiske identiteten, noe som er med på å belyse hvor nyansert dette bilde er.

Da K06 ble innført hadde stortingsmelding nr. 30 allerede vedtatt at spesialundervisningen måtte styrkes ved flere områder, noe som gjorde at denne læreplanreformen skulle være med på å styrke kvaliteten på spesialundervisningen i den norske skolen. Blant annet skulle dette skje gjennom en heving i kompetanse hos de som utførte det spesialpedagogiske arbeidet, samarbeidet mellom skole og blant annet PPT og Statped skulle bedres og eleven skulle få et mye bedre tilpasset undervisningsopplegg enn tidligere. Eleven skulle oppleve en inkluderende skole for alle, for å unngå stigmatisering og samtidig få tilpasset etter sine særskilte behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85-92). Nå har det gått 14 år siden Kunnskapsløftet ble innført, og det står en ny læreplanreform på trappene. Gjenspeiles dermed denne styrkingen av spesialundervisningen på dagens mikronivå? Hvis man skal legge mine analytiske funn til grunn som svar på dette spørsmålet finner man en noe sprikende konklusjon. For det første kan man konkludere med en positiv utvikling som alle fem av mine intervjupersoner er med på å fremheve. Deres største fokus i spesialundervisningen er tilretteleggingen av opplæringen med eleven i sentrum. Dette betyr at de gjør deres ytterste for å tilrettelegge og skreddersy et optimalt tilbud for eleven som skal fremme utvikling, men ikke minst også motivasjon og mestring. Samtlige sier at de bruker eleven sitt funksjonsnivå og utgangspunkt som startsted når de skal igangsette en læringsprosess. Samtidig er de opptatte av å trekke eleven sine interesser som en motivasjonsfaktor inn i de daglige arbeidsoppgavene til eleven. Dette tyder på at tilpasningen av opplæringen av den enkelte elev forandret seg i positiv retning. Fra kun å ha de faglige målene i fokus, bygges nå de faglige målene opp etter eleven sitt nivå og utgangspunkt.

For det andre kan man trekke frem en annen positiv endring, nemlig en utviklet forståelse for ønske om å unngå stigmatisering av elever ved å ta de ut av ordinær undervisning. Samtidige av intervjupersonene trekker frem på et eller annet vis at tilhørighet til sin klasse, og at det å føle seg anerkjent og respektert som enkeltmenneske er avgjørende for eleven sitt læringsutbytte og selvbilde. Dette har også blitt fremhevet gjennom hvordan de sakkyndige vurderingene formuleres:

Marit: Når vedtakene og sakkyndighetsvurderingene skrives jo at det skal være ved inkluderende setting.

Samtidig så opplever flere av intervjupersonene at ikke alt av spesialundervisning kan skje i det ordinære klasserommet, og at dette kan ramme eleven hvis de ikke får noen avbrekk.

Linda: Og det at det står jo store guruer og forfekter det at vi skal ned og ned med spes.ped. Og jeg ser jo at det er en del elever som faller gjennom med tolærersystemet da. Selv om de deler opp i grupper, og i ei som er svak og ei som er sterk sånn periodevis. Så jeg opplever at noen trenger å ivareta de svakeste, fordi jeg tror ikke at man kan ta bort spesialpedagogikk utenfor klasserommet. Jeg har jo en del ADHD elever. Og de kan jo lage mye styr i en klasse og sånn, og jeg har jo hatt de mye i sos.pedtimer. Og jeg ser jo hvor stort behov de har for den ene timen i uka hvor de kommer for at vi skal prate. Og da kan de være så urolig at de ligger på pulten eller springer rundt i rommet, fordi de har behov for å få ut noe de ikke kan ta ut i et ordinært klasserom da.

Denne uttalelsen står noe i motsetning og er kritisk til at spesialundervisningen utenfor klasserommene og den ordinære undervisningen skal kuttes i og eventuelt forsvinne helt. Da ekspertutvalget, ledet av Nordahl, kom med en rapport i 2018 som beskrev kvaliteten på tilbudet på spesialundervisningen gitt i norske skolen, samtidig som det kom med noen forslag som kunne være med å bedre tilstanden (Nordahl et al, 2018). Et av disse

forslagene var å fjerne retten til spesialundervisning for enkelteleven, og erstatte det med noe annet som ikke var utarbeidet enda (Sandgrind, 2019). Flere av intervjupersonene er tydelige på at det er mange elever som nettopp har behov som tilsier at de trenger noen pauser utenfor den ordinære undervisningen. Dette på tross av at de også har behov for å føle en tilhørighet til sin klasse og ikke skal oppleve å bli stigmatisert. Dermed kan det virke som at det foreløpig er det mest optimale med en middelvei. Kanskje hvor elevene må få muligheten til å delta aktivt i klasserommet med støtte fra spesialpedagog gjennom undervisningsopplegg som gjør det mulig å tilpasse undervisningen også for elever med særskilte behov. Dette har intervjupersonene kommet med eksempel på:

Marit: Og når vi jobber med stasjonsundervisning så bruker vi det veldig spesielt med at jeg sitter på den ene stasjonen også har jeg bestandig den oppgave, enten følger jeg eleven rundt på stasjonen hvis det trengs, eller så har vi den hovedoppgaven i den timen er på min stasjon, hvor jeg har lagt opp oppgavene spesifikt etter hva «min» elev skal ha hovedfokus på. Også får vi med resten av klassen samtidig. Da får vi spesialundervisning og tilpasset opplæring under et den dagen, samtidig som vi har opprettholdt det her med inkludering i klassen.

Slike undervisningsopplegg krever at det er et godt og tilstedeværende samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer, hvor de må være godt forberedt.

Noe som trekkes frem i både stortingsmelding nr. 30 og ekspertgruppa sin rapport er samarbeidet med PPT, Statped og lignende instanser (Nordahl et al, 2018; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85-92). Det beskrives at PTT bruker for mye tid på papirarbeid, som det å skrive sakkyndige vurderinger og lignende, istedenfor å være ute i eller å ha annen kontakt med skolene for å gi rådgivning og en samtalepartner om ulike utfordringer og dilemma. Dette er noe det kan virke som at flere av intervjupersonene opplever at det har skjedd en bedring i etterkant av innføringen av tiltaksteam. Her får de drøftet enkeltelever med flere instanser samtidig som kan komme med rådgivning og tips til hva som bør gjøres.

Ole Magnus: Det kan være PPT og BUP som jeg jobber veldig mye med. Dem gir oss tips, og dem gir oss mål og tiltak, som vi må finne ut hvordan vi skal få det til innenfor våre rammer igjen.

Dette teamet har gjort både kommunikasjon og samarbeid om enkeltelever enklere. Samtidig trekkes det også frem noen eksempler som gjør at det kan tyde på at det er rom for utvikling og forbedring i samarbeidet mellom ulike instanser, for å skape kompetanseutvikling og ikke minst slik at eleven vil få et optimalt utbytte.

En annen ting som det settes fokus på i stortingsmelding nr. 30 er mangelen på kompetanse blant ansatte som utfører spesialundervisningen. Dette fordi det viste seg at mange av de som arbeidet som spesialpedagoger var ufaglærte. Gjennom innføringen av K06 skulle dette området styrkes, slik at spesialundervisningen skulle få en styrkning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85-92). Mitt datamateriale gjenspeiler ikke denne styrkning på dette området. Flere av intervjupersonene fremhever at det er mange ufaglærte voksne i skolen, noe som de selv betegner som uheldig.

John: Her for eksempel så har vi veldig lite folk som er spes.pedutdannede folk, og her sliter vi kanskje ikke med bemanninga, det kan være ganske mange hodet inne i et klasserom, men vi har ikke noen rom å ta dem ut i. [...] Også brenner jeg litt for at assistenter som går på enkeltunger, som har enorme utfordringer, som ikke er det minste utdannet. Kan være de får på en autist uten noe som helst spesialisering utenom et lite kurs. Det synes jeg er trist. Vi har

jo flere assistenter som jeg kanskje ikke synes er så gode på relasjoner, og de har jo de tøffeste ungene.

Dette kan tyde på at styrkingen av det spesialpedagogiske feltet gjennom læreplanreformen K06 ikke har hatt optimal virkning i alle skoler. Samtidig er dette et økonomisk spørsmål som intervjupersonen påpeker, noe som gjør at det kan være store forskjeller fra kommune til kommune og fylke til fylke. Men påstanden om at dette området ikke har blitt styrket sterkt nok kan støttes opp med ekspertgruppa sin rapport, hvor de også påpeker stor grad av ufaglært voksenpersonell som utfører det spesialpedagogiske arbeidet (Nordahl et al, 2018).



## 6. Avslutning

I dette forskningsprosjektet har jeg hatt som mål å besvare denne problemstillingen: *Hvilke endringer er fremtredende i fem spesialpedagoger sin praksis? Og hvordan kan disse endringene på mikronivå sees i lys av hva som har skjedd på makronivå i læreplanverket de siste 23 årene med hovedfokus på K06?*

Det som kommer tydeligst frem som den største endringen etter intervjuene med de fem spesialpedagogene er deres endring i fokus. Eleven og eleven sitt behov er i sentrum når de skal organisere spesialundervisningen, og de tilpasser tematikk etter eleven sine interesser for å skape motivasjon. Dette gjør de gjennom å bygge relasjon å bli kjent med eleven og den sitt utgangspunkt. Noe de trekker frem er at det har foregått en endring i organiseringen av spesialundervisningen, hvor det nå i større grad forventes at mye av spesialundervisningen foregår i inkluderende setting. Dette vil si i klasserommet hvor den ordinære undervisningen foregår. Samtidig opplever flere at dette kan være et dilemma mellom at eleven trenger noen avbrekk fra den ordinære undervisningen, og at de skal være mest mulig inne i klasserommet. Hvor enkelt dette er å gjennomføre avhenger ofte av samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer, hvor god kommunikasjon de har og hvordan de tilpasser undervisningen.

Det kan virke som at det er den terapeutiske pedagogiske identiteten som er mest dominerende i mitt datamateriale. Dette skyldes i størst grad denne endringen i fokus, hvor spesialpedagogen setter eleven sine behov i sentrum av sin undervisning og hvordan denne organiseres og utføres. Samtidig er den prospektive- og den retrospektive pedagogiske identiteten også høyst til stede, hvor de er med på å bygge opp under den terapeutiske pedagogiske identiteten. Den retrospektive pedagogiske identiteten kommer frem gjennom at det er tradisjonelle verdier som respekt og fellesskap som vektlegges høyt i hvordan den spesialpedagogiske praksisen utføres. Den prospektive pedagogiske identiteten blir tydelig gjennom at det legges vekt på både kulturell, teknologisk og økonomisk utvikling i opplæringa, som for eksempel det å lære digitale verktøy og å lære om det lokale næringslivet. Denne pedagogiske identiteten er også gjeldende når spesialpedagogene forholder seg til læreplan og kompetansemål, hvor det blir statlig styrt hva som skal læres bort av kunnskaper og ferdigheter hos elevene. Jeg vil også hevde at den markedspedagogiske identiteten er aktuell gjennom de grunnleggende ferdighetene, sammen med den prospektive- og den terapeutiske pedagogiske identiteten.

Det kan tyde på at mine funn viser til at mikronivået kan sees i sammenheng med noen tendenser på makronivå, men ikke alle. Samtidig skal det tas høyde for at mitt datamateriale ikke kan representere hele mikronivået, men kun mikronivået for de fem spesialpedagogene jeg har intervjuet. Det kan tenkes at tendensen fra denne analysen kan være retningsgivende for videre forskning på området, men kan ikke legges til grunnlag for noen større konklusjon på vegne av mikronivået. Men tendensene fra min analyse kan tyde på at satsningen og styrkingen på det spesialpedagogiske feltet ikke har ledet frem på mikronivå i like stor grad som var målsetningen i utgangspunktet.

## Referanseliste

- Beaumont, P. (2019, 27. desember). Løsningen er ikke å kun trekke seg ut av PISA, men å erstatte den med nasjonale studier. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/pisa-utdanningspolitikk/losningen-er-ikke-a-kun-trekke-seg-ut-av-pisa-men-a-erstatte-den-med-nasjonale-studier/225059>
- Beck, C. W. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, s. 245-256.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield Publishers. (Revised edition).
- Bjørge, G. (2019). Pedagogiske identiteter i fremtidens skole (*Masteroppgave, UiB*). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/20733/Masteroppgave-Guro-Bj-rge-V-ren-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carvalho, L. F. & Rodrigues, J. (2006). *On markets and morality: Revisiting Fred Hirsch*, *Review of Social Economy*, 64:3, 331-348. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00346760600892758>
- Close-Thomas, F. A. (1995). Connecting the Macro and the Micro perspectives: The significance of meaning. I A. R. Sadovnik (Red.), *Knowledge and pedagogy. The sociology of Basil Bernstein* (s. 97-109). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I R. Karllsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (1.utg, s. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Århus: Forlaget Klim.
- Haavelsrud, M. (2007). Klassifikasjoner og makt. I V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning* (1.utg., s. 17-29). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Haugen, C. R. (2014a). Høyt og lavt presterende elevers fortolkninger av et læringsstrategiprojekt. I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 204-235). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, C. R. (2014b). Resultatstyring – en motor for markedsretting og økende ulikhet? I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 70-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Riksaasen, R. (2010). Pedagogiske diskurser og identiteter. I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 194-209). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2014). Utdanningspolitikk, forskning og kunnskapsformer. Globale og nasjonale tilnærminger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, s. 395-409.  
[https://www.idunn.no/npt/2014/06/utdanningspolitikk\\_forskning\\_ogkunnskapsformer\\_-\\_globale](https://www.idunn.no/npt/2014/06/utdanningspolitikk_forskning_ogkunnskapsformer_-_globale)
- Hovdenak, S. S. (2007a). Introduksjon til Basil Bernsteins teoretiske rammeverk. I V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning* (1. utg., s. 9-16). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Hovdenak, S. S. (2007b). Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom: I ideologisk og eksistensielt perspektiv. I V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning* (1. utg., s. 47-66). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Karv, H. & Rødal, A. (2018). Dybdelæring og nye fag i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/innovasjonshistorier/dybdelering-fremtidens-skole.html>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innf-ring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteer: Oslo.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Eksepertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD. (2005). *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> Lastet ned 27.04.2020
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and School*. OECD, Publishing, <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> Lastet ned 27.04.2020.
- OECD. (2020). Who we are. Hentet fra <https://www.oecd.org/about/>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)
- Regjeringen.no. (2018, 16. September). For sen og for dårlig hjelp. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/for-sen-og-for-darlig-hjelp/id2610999/>
- Riksaasen, R. & Vigeland, B. (1994). *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Riksaasen, R. (2007). Basil Bernsteins kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning. I V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet*.

- Bernstein i norsk forskning* (1. utg., s. 31-46). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (Utg. 3). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandgrind, S. W. (2019, 17. september). Vi må gjennomføre endringer for å sikre at alle barn får den hjelpen de trenger. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/vi-ma-gjennomfore-endringer-for-a-sikre-at-alle-barn-far-den-hjelpen-de-trenger/474237>
- Sjøberg, S. (2014). PISA-SYNDROMET. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1, s. 30-43.  
[https://www.uis.no/getfile.php/13217918/HF/PISA-Syndromet Sjøberg Nytt Norsk Tidsskrift 1-2014.pdf](https://www.uis.no/getfile.php/13217918/HF/PISA-Syndromet%20Sjoberg%20Nytt%20Norsk%20Tidsskrift%201-2014.pdf)
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, s. 11-15.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- SSB. (2019). Elevar i grunnskolen. Hentet 29.04.2020 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>
- Tangen, R. (2016). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94(4), s. 273-287.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St.40 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***” Endringer i den spesialpedagogiske praksisen ”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva og hvordan ulike faktorer påvirker din spesialpedagogiske praksis. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Som sagt er målet å se hva som påvirker, og hvordan den spesialpedagogiske praksisen endrer seg hos en spesialpedagog. Her vil formålet være å få en beskrivelse av disse påvirkningsfaktorene og hvilken pedagogikk som det undervises i. Målet vil til slutt være å analysere datamaterialet som samles inn i intervjuet, for så å knytte dette opp mot relevant teori.

Spørsmål vil i hovedsak involvere:

- Erfaringer/refleksjoner rundt endringer i det spesialpedagogiske feltet
- Skolehverdagen og ulike påvirkningskilder
- Opplevelsen av det å være spesialpedagog, både positive/negative sider

Dette forskningsprosjektet skal ende i en master-studentoppgave i spesialpedagogikk.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er NTNU, Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet, som er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Til dette prosjektet er informantene valgt gjennom nettverket til intervjueren. Dette i hovedsak på grunn av at det er den enkleste måten å komme i kontakt med informanter, samtidig som man kan tilpasse utvelgelsen til de man oppfatter som representative for undersøkelsen sitt formål.

- Utvalgskriteriene har vært at de skal ha jobbet i skolen i 10 år som spesialpedagog. Dette for at de skal ha grunnlag for å kunne ha opplevd endringer i sin praksis, og muligens ha vært gjennom for eksempel en læreplanreform.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Metoden jeg skal bruke for å samle inn data er et semistrukturert, kvalitativt samtaleintervju.
- Omfanget av intervjuet vil variere, alt ettersom hvor mye informanten har å komme med. Muligens rundt 45 minutter. Dette kan avtales på forhånd med informantene, alt ettersom hvilke rammer de har for tidsbruk.
- Opplysningene vil i hovedsak dreie som om erfaringer, refleksjoner og opplevelser informantene sitter med om sin praksis og hvilke endringer de har opplevd i sin yrkeskarriere. Dette vil innebære refleksjon rundt hva som påvirker deres praksis,

hvilken pedagogikk de står for, hvordan de forholder seg til politiske og lokale føringer og eksempler på hvordan dette påvirker deres lærerhverdag i praksis.

- Opplysningene som blir gitt blir registrert med lydopptak, som vil transkriberes og anonymiseres i etterkant av intervjuet.

### **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. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det vil være den som gjennomfører intervjuet og veileder som får tilgang til opplysningene om deg, ingen andre.
- Navn og andre kontaktopplysninger vil bli anonymisert, og holdt sikkert gjennom pinkoder på mobil enhet.

Deltakere i prosjektet vil ikke kunne identifiseres i etterkant av prosjektet, og det vil derfor ikke kunne medføre noen konsekvenser i etterkant.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Da vil lydopptak og andre notater som kan være med å identifisere deltakere bli slettet/destruert.

### **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 Cecilie Haugen ([cecilie.haugen@ntnu.no](mailto:cecilie.haugen@ntnu.no)) eller Tonje Postholm Forsnes ([tonpofo@hotmail.com](mailto:tonpofo@hotmail.com) / 95008368).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) / 93079038)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Masterstudent

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Endringer i den spesialpedagogiske praksisen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et kvalitativt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Del 1: Rammesetting

-Uformell prat – Mitt første intervju, nervøs. Beklager hvis jeg bruker litt tid på å tenke meg om før jeg stiller nye spørsmål eller besvarer dine utsagn. Må bare bruke litt tid på å tenke/formulere meg og tenke gjennom hva du sier/tenke gjennom hvordan jeg skal fortsette.

-Informasjon om tematikk og hva intervjuet skal handle om – avklare formålet med intervjuet og hva tematikken dreier seg om slik at vi har en felles forståelse for hovedtematikken. – Endringer i det pedagogiske feltet. Belyse dette gjennom dine erfaringer og refleksjoner rundt egenerfarte endringer. Din lærerhverdag og hva som påvirker denne. Og hvordan din opplevelse av å være spesialpedagog er på denne skolen.

-Informere om taushetsplikt og anonymitet- Informert samtykke. Anonymitet og taushetsplikt. Hvis det eventuelt kommer opp noen navn eller lignende informasjon, kommer jeg til å anonymisere. Hvis du er interessert kan jeg sende deg transkripsjonen jeg foretar i etterkant, slik at du kan godkjenne? Jeg kommer til å skrive om til bokmål (anonymisering + sammenligning av materiale).

-Spør om noe er uklart og eventuelt om informanten har noen spørsmål- Noe du lurer på? Eller har spørsmål om før vi begynner? Hvis noe er uklart underveis er det ingen problemer å stille spørsmål tilbake, slik at vi får avklart dette.

-Informere om opptak av samtale, og samtykke til dette. Er det greit at jeg tar opp denne samtalen?

-Start opptaket

#### Del 2: Erfaringer/Refleksjoner rundt endringer i det spesialpedagogiske feltet

-Spør om alder, bakgrunn og utdanning.

Har informanten opplevd en læreplanreform? Hvordan opplevdes det, og hvordan påvirket dette generelt praksis i skolen? Overordnet.

#### Del 3: Undervisningsstil

(del 3 og 4 vil være fokusfasen i intervjuet)

-Hva er det som kjennetegner din «undervisningsstil»? Fx: hvordan kommer dette frem?



-Hva legger du vekt på i undervisningen når det gjelder utvelgelse av kunnskap? Hvordan gjør du denne utvelgelsen?

-Hvilken pedagogikk du bruker for å nå dette målet?

(Usynlig/synlig pedagogikk. Utforskende? Lek? Å lære å lære?)

-Hva er det som påvirker deg til å gjennomføre denne praksisen?

-Hvordan jobber du med ulike elever- individuelt, gruppe, inne i klassen/ute av klassen. Kan du gi eksempler?

-Har din undervisningsstil endret seg i løpet av din yrkeskarriere? Hva har dette blitt påvirket av?

-Hvor ligger hovedfokuset når du underviser elever? Kunnskapsinnlæring eller utvikling av individet? Eksemplifiser. Opplevs dette som et dilemma i skolehverdagen? I såfall hvorfor og hva er det som påvirker dette?

-Hva er viktige verdier og holdninger når du skal undervise? Hvorfor mener du dette er viktig?

-Har dere noen spesifikk måte å evaluere hvilke kunnskaper og ferdigheter en elev lærer? Har dere noen krav, en standard på skolen eller lignende?

- Når du skal lære bort kunnskap eller en kompetanse til en elev, starter du ofte med en teoretisk innføring? I så fall hvorfor eller hvorfor ikke?

-Hvordan opplever du at den pedagogiske koden på skolen er? Har dere et felles utgangspunkt?

-Hvordan foregår arbeidet med elever hos dere? Samarbeider dere om hvert kasus eller er dette ulikt? Det samme gjelder kanskje også om samarbeid med foreldre?

-I møte med elever - Hva føler du fungerer selv og hva fungerer ikke? Eksemplifiser. Hva er grunnen til dette tror du?

-Hvis du skulle ønske deg noen endringer på din skole, hva ville dette vært? Hvorfor?

#### **Del 4: Skolehverdagen og ulike påvirkningskilder**

-Hvilke faktorer er det som påvirker hvordan du legger opp din praksis i hverdagen? (politiske føringer, lokale føringer, egne holdninger og verdier o.l.) Og hvordan påvirker dette deg?

-Har en læreplanreform ført til noen endringer i din undervisningsstil?

-Hvor aktivt forholder du deg til læreplanen i din arbeidshverdag? Hvor ofte og i hvilke situasjoner? Hva tenker du om læreplanen som verktøy?

-Hvilken relasjon og påvirkningskraft opplever du at du har på eventuelle eksterne eller interne aktører? For eksempel skoleledelse, fagutvalg, politiske eller lokale føringer.

### **Del 5: Avslutningsvis**

-Oppsummere hovedpunktene i intervjuet/funn. Er dette i samsvar med hva du mente/står inne for?

-Åpne opp for noen spørsmål/refleksjoner/meninger om/rundt intervjuet.

-Er det noe mer du vil legge til?

Tusen takk for intervjuet.

Slå av båndopptaker.



