

Vidar Johansen

Spesialundervisning – skolens dårlige samvittighet?

En kvalitativ undersøkelse av skolens arbeid med spesialundervisning.

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Thomas Dahl

Juni 2023

Vidar Johansen

Spesialundervisning – skolens dårlige samvittighet?

En kvalitativ undersøkelse av skolens arbeid med spesialundervisning.

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Thomas Dahl
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne kvalitative studien undersøker hvordan skolen arbeider med spesialundervisning. Undersøkelser har vist at elever som mottar spesialundervisning møter lavere læringstrykk, lavere forventninger og enklere former for undervisning, gjerne utenfor klasserommets vegger.

Læreplanen av 2020 gir tydelige føringer og krav om at alle skolens ansatte må være aktive i skolens profesjonelle læringsfellesskap. Krav og forventninger til skoleledelsen er like tydelige, om ikke enda tydeligere. Spesialundervisning som utviklingsområde blir ikke nevnt eksplisitt i disse forventningene, noe det heller ikke er i teori om skoleledelse- og profesjonsfellesskap. Spesialundervisning er i det store og hele ikke omtalt i veldig stor grad i læreplanverket. Dette kan tolkes dithen at spesialundervisning skal ses på som andre områder i skolen, som en del av helheten i skolens oppdrag

Datainnsamling i denne oppgaven er i hovedsak gjort gjennom semi-strukturerte intervju med fire lærere og to rektorer fra to skoler i ulike kommuner, samt PPT-leder i en av kommunene. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan sikrer skolen kvalitet i spesialundervisningen?* Forskningsspørsmål tilknyttet problemstillingen dreier seg om hva som kjennetegner praksis deltakerskolene har, fra organisering, innhold og evaluering av spesialundervisningen, samt spesialundervisningens posisjon i lys av ordinær undervisning, tilpasset opplæring og LK20. I tillegg vil forskningsspørsmålene pendles inn mot hva som kjennetegner skolens interne samarbeid og samarbeid med PP-tjenesten i evaluering og forbedring av spesialundervisningen. Skolens lærende fellesskap og rektors rolle i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen vektlegges også i forskningsspørsmålene.

Funn i studien viser at skolene mangler en helhetlig tilnærming til kvalitetssikring av spesialundervisningen. Ressursmangel blir påpekt av alle som er intervjuet, men samtidig viser funn at det er potensial for forbedring, ressurser satt til side. Dette i form av skoleledelse og det profesjonelle læringsfellesskapet. Studien viser at lærere ikke vet hva andre lærere gjør og at rektorene ikke egentlig vet hva som foregår i selve undervisningen. Alle aktører har en intensjon om inkluderende praksis, men mye av undervisningen skjer utenfor fellesskapet og tilfældigheter avgjør hvordan undervisningen blir. Spesialundervisning ser ut til å bli en mekanisk øvelse i organisering der rektor skal gjøre noe (organisere timer), lærere skal gjøre noe (organisere undervisning) og elever gjøre noe (motta undervisning). Noen sentrale forutsetninger for et profesjonelt læringsfellesskap mangler når denne oppgaven skal løses. Samarbeid og kollektivt fokus på elevens læring ser ut til å mangle.

Funn i denne oppgaven forteller at skolen ikke bruker læreplanen bevisst i det spesialpedagogiske arbeidet. I tillegg antyder studien at dette også gjelder den ordinære undervisning. PPT forteller at de har en vei å gå når det gjelder læreplanverket. Her ligger det et potensial for godt faglig samarbeid mellom skole og PPT som samtidig kan løfte den generelle kvaliteten på undervisningen. Studien er gjort i to skoler og to kommuner. Den kan dermed ikke si hvor generelt den manglende integreringen og samhandlingen som studien viser i arbeidet med spesialundervisning er, men en kan anta at dette gjelder flere skoler da verken læreplanverket, teori om skoleledelse eller teori om profesjonsfellesskap er tydelige på det spesialpedagogiske. Det er et behov for ytterligere studier som undersøker skolens spesialpedagogiske utviklingsarbeid, gjerne sett i lys av læreplanen.

Forord

«Han kom, ble svett og dett var dett». Marve Fleksnes ord oppsummerer fint året som har vært. Månedene har passert med forrykende hastighet. På denne «masterferden» har jeg lest et titalls forord til de som har tråkket stien før meg og nesten samtlige har beskrevet et strabasiøst år. Strabasiøst har det nok vært innimellom, men arbeidet har gitt mer enn det har «røvet vekk». Et slikt arbeid burde vi skolefolk gjøre med jevne mellomrom. Her får man virkelig satt seg inn i tingenes tilstand.

Jeg vil benytte anledningen til å takke utvalget for at de ble med. I forarbeidet spurte jeg en rekke skoler, og når rektorene fikk høre at tematikken var praksis i spesialundervisningen, ble flere skeptiske. De kunne gjerne stille til intervju selv, men anså det som en umulig oppgave å rekruttere fra lærerstabene sine. Takk til ærlige og utviklingsorienterte rektorer som har sett på dette som en mulighet til å bruke oppgaven i videreutvikling av intern praksis. Takk til reflekterte lærere som åpent har delt både utfordringer og muligheter i spesialundervisningen og takk til PPT-leder som bidro til et mer helhetlig kunnskapsgrunnlag.

Takk til min veileder Thomas Dahl som ikke «bare» er forsker og professor. Han har i tillegg vært en glimrende pedagog på hele denne ferden og har bidratt med konkrete tilbakemeldinger og formativ vurdering av klasse.

Takk til «modern» som i vår oppvekst entusiastisk fortalte fra både utdanning og eget arbeid i skolen og med dette sådde frø for fremtidig yrkesretning. Takk til brødre som har bidratt med korrekturlesing, og til brødre som ikke har bidratt med konjunkturlesing [sic].

Til Inger Marie som uselvisk har tatt mye av både gleder og kamper med våre tre små når det har stått på som verst, gjort flere gjennomlesninger og gitt gode innspill, tusen hjertelig takk!

Innhold

Sammendrag	i
Forord	ii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Organisasjonslæring, samarbeid og betydningen av skoleledelse.....	2
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.5 Oppgavens oppbygging	3
2.0 Spesialundervisning i norsk skole	5
2.1 Spesialpedagogikk i Norge – en kort historisk bakgrunn	5
2.2 Spesialundervisningens plass i læreplanen	5
2.3 Utdanningspolitiske signaler på god spesialundervisning – en skole for alle	6
2.4 Oppsummering.....	7
3.0 Teori.....	8
3.1 Et lite innblikk i lærerutdanningene. Hva vektlegges i spesialundervisningen?	8
3.1.1 Prinsippet om inkludering	8
3.1.2 Innhold og arbeidsmåter i spesialundervisningen	9
3.1.3 Forholdet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning – utfordringer i spesialpedagogikken.....	11
3.2 Skoleledelsens betydning for (spesial)pedagogisk praksis.....	12
3.2.1 Utdanningspolitiske forventninger til skoleledelsen.....	12
3.2.2 Tett på praksis – perspektiv på skoleledelse med undervisning og eleven i sentrum	13
3.3 Et lærende fellesskap – samarbeid som nøkkelen til forbedring	15
3.4 Oppsummering.....	16
4.0 Metode	17
4.1 Forskningsdesign	17
4.1.1 Kvalitativ metode	17
4.1.2 Vitenskapelig forankring.....	17
4.1.3 Datainnsamling ved semistrukturerte dybdeintervju	18
4.1.4 Foreliggende dokumenter: Spesialundervisning i norsk skole.....	19
4.1.5 Utvalg intervjupersoner	19
4.1.6 Transkribering og analyse.....	20
4.2. Kvalitet i forskningen.....	21
4.2.1 Validitet	21

4.2.2 Reliabilitet.....	22
4.2.3 Overførbarhet og generalisering.....	23
4.2.3 Forskningsetikk.....	23
5.0 Resultater	25
5.1 Hva kjennetegner spesialundervisningen som gis ved skolen – fra organisering til innhold og læring.....	25
5.1.1 Fra bekymring til vedtak – sakkyndig vurdering, IOP og enkeltvedtak	25
5.1.3 Fysisk organisering og gjennomføring av spesialundervisning	26
5.1.4 Innhold og læring i spesialundervisningen.....	27
5.2 Hvilken posisjon har spesialundervisningen sett i lys av ordinær undervisning, tilpasset opplæring og LK20?	27
5.2.1 Inkludering - helhetlig syn på opplæringstilbudet?.....	27
5.2.2 Individorientert eller systemorientert.....	28
5.2.3 Ansvar for eleven	29
5.2.4 Læring på tvers av spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning	29
5.2.5 Spesialundervisning og LK20	31
5.3 Muligheter og utfordringer i arbeidet med spesialundervisning	32
5.4 Hvordan samarbeider skolen internt- og hvordan samarbeider skolen og PP-tjenesten med evaluering og forbedring av spesialpedagogisk praksis?	34
5.4.1 Felles forståelse og praksis.....	34
5.4.2 Samarbeid internt og med PP-tjenesten i evaluering- og forbedringsarbeidet.....	34
5.5 Hvilken rolle har skoleleder i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen?	35
5.5 Oppsummering.....	35
6.0 Drøfting.....	36
6.1 Hva kjennetegner spesialundervisningen som gis ved skolen – fra organisering til innhold og læring?.....	36
6.1.1 Spesialundervisning fra bekymring til vedtak og IOP – en øvelse i organisering og ressursstyring?.....	36
6.1.2 Innhold og læring i spesialundervisningen?	37
6.2 Hvilken posisjon har spesialundervisning sett i lys av ordinær undervisning, tilpasset opplæring og LK20?	37
6.2.1 Inkludering – helhetlig syn på opplæringstilbudet?	37
6.2.2 Individorientert eller systemorientert.....	38
6.2.3 Ansvar for eleven	38
6.2.4 Læring på tvers av spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning	39
6.2.5 Spesialundervisning og LK20	40
6.3 Muligheter og utfordringer i arbeidet med spesialundervisning.....	40

6.4 Hvordan samarbeider skolen internt- og hvordan samarbeider skolen og PP-tjenesten med evaluering og forbedring av praksis	42
6.4.1 Felles forståelse og praksis	42
6.4.2 Samarbeid internt og med PP-tjenesten i evaluering- og forbedringsarbeidet – hvor er profesjonsfellesskapet i arbeidet med spesialundervisningen?	43
6.5 Skolelederens rolle i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen	43
7.0 Oppsummering og konklusjon – Velkommen til «gjøreskolen». Ledere gjør, lærere gjør, elever gjør, men hva gjør vi, hvordan gjør vi det og hvorfor gjør vi det?	45
7.1 Hva kjennetegner spesialundervisningen som gis ved skolen – fra organisering til innhold og læring?	45
7.2 Hvilken posisjon har spesialundervisningen sett i lys av ordinær undervisning, tilpasset opplæring og LK20?	45
7.3 Muligheter og utfordringer i arbeidet med spesialundervisning	45
7.4 Hvordan samarbeider skolen internt og hvordan samarbeider skolen og PP-tjenesten med evaluering og forbedring av spesialpedagogisk praksis?	46
7.5 Hvilken rolle har skoleleder i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen?	46
7.6 Hvordan sikrer skolen kvalitet i spesialundervisningen?	47
7.7 Veien videre	48
8.0 Litteratur:	50
Vedlegg 1. Samtykkeerklæring	55
Vedlegg 2. Informasjon til skoleledere per epost (videresendt til lærere)	56
Vedlegg 3. Vurdering av behandling av personopplysninger	57
Vedlegg 4. Intervjuguide	58

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Læringsutbyttet til barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er ikke tilfredsstillende og står ikke i samsvar med den betydelige ressursinnsatsen. (Nordahl et al., 2018, s. 7)

Overnevnte sitat er hentet fra en rapport skrevet av ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, med rapporttittel *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Rapporten er kritisk til hvordan skolen løser oppgaven med særskilt tilrettelegging for elever som sliter. Punkter som trekkes frem er at det ventes for lenge før tiltak iverksettes, at barn og unge møter ansatte uten pedagogisk kompetanse, at det er lave kognitive og faglige forventinger til elever som mottar spesialundervisning og at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende (Nordahl et al., 2018, s. 7).

Innhold fra rapporten har vært av betydning for både meldinger til stortinget og i arbeidet med ny opplæringslov som innføres senere dette året, 2023. I rapporten foreslår ekspertgruppa at retten til spesialundervisning fjernes med bakgrunn iblant annet et for tett forhold mellom spesialundervisning og spesialpedagogikk. Det blir beskrevet at den tradisjonelle spesialundervisningen har fått en organisatorisk differensierende funksjon ved at undervisningen ofte foregår utenfor fellesskapet i den allmenne undervisningen. Elevenes utfordringer forstås og analyseres i liten grad som et allmennpedagogisk spørsmål (Nordahl et al., 2018, s. 221). Høringsresultater knyttet til både Meld.St.6 (2019 – 2020) og den nye opplæringsloven viser at det er enighet om de utfordringene ekspertgruppen tar opp, men det støttes ikke en fjerning av den spesialpedagogiske retten (Meld. St. 6 2019 – 2020, s. 77: Prop.57 L, 2022 – 2023, s. 193). Kritiske røster har kommet med innvendinger til rapportens innhold som da Utdanningsforbundet gjennomførte et seminar med «Nordahl-rapporten» som tema. Kritikken pekte blant annet på at rapporten er urealistisk i hvordan skolen skal klare å kartlegge elevene og at den er urealistisk på vegne av skolens evne til å implementere tiltak (Ghosh, 2018).

Overordnet vil denne oppgaven kvalitativt undersøke hvordan skolen arbeider med å sikre spesialundervisning av god kvalitet. Tidlig i oppgaven, gjennom planlegging og utarbeidelse av intervjuguide, var det tiltenkt å se på hva som møtte elever med relativt få årstimer spesialundervisning i alle deler av opplæringa. Dette for å avgrense undersøkelsen, i tillegg til at elever som har få årstimer, 1 – 7 timer per uke, har storparten av fagtimene i ordinær undervisning. Rundt 50.000 elever mottar spesialundervisning i dag, med noe årlig variasjon. 75% av elevene med vedtak spesialundervisning har ukentlig syv timer eller mindre vedtaksfestet (Haug, 2018b, s. 386). Denne avgrensningen åpnet for å kunne undersøke hva av skolens pedagogiske og didaktiske innhold som går på tvers av spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning. Det var utfordrende å holde søkelyset på elevene med mindre omfattende vedtak i intervjusituasjonene. Spesialundervisning ble framstilt som noe eget og avgrenset av intervjupersonene, uavhengig timetall. Dette avgrensede fokuset falt derfor bort som overordnet tema, men er synlig i deler av undersøkelsen og det er greit å presisere at det er denne gruppen elever det er spurt om i intervjuene.

Tanken om spesialundervisning som tematikk dukket opp på ei samling med skoleledere fra hele landet ved masterprogrammet i skoleutvikling og utdanningsledelse, i regi NTNU. Spesialundervisning var tema for en uformell plenumssamtale og det virket som alle på

en eller annen måte hadde dårlig samvittighet for måten skolene løste oppgaven på. I stor grad preget manglende timer for elever med spesialpedagog samtalen, altså at elevene ikke fikk timene de hadde vedtak på. Et ønske om å kvalitativt undersøke hvordan skolene sikrer kvalitet i spesialundervisningen hadde vokst frem.

I forarbeidet fokuserte jeg på å danne meg et kunnskapsgrunnlag over det spesialpedagogiske feltet i norsk skolesammenheng. Et utdrag av dette arbeidet vises i kapittel 2.0 *Spesialundervisning i norsk skole*. Kapitlet viser et empirisk forarbeid i utarbeidelse av undersøkelsen. Spesialundervisning må forstås som en måte for skolen å løse oppdraget sitt på, og kan derfor ikke skilles fra helheten (Haug, 2018, s. 17). Det er klare forventninger til at både skolens lærere og ledere samarbeider i et fellesskap med å utvikle praksis, og dermed helheten, spesialundervisningen inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

1.2 Organisasjonslæring, samarbeid og betydningen av skoleledelse

Forventninger til skolen som en lærende organisasjon er eksplisitt trukket fram i både meldinger til stortinget, lovverk og i læreplaner. LK20 sier i overordnet del følgende: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). I samme avsnitt siktes det til læreprofesjonens felles verdier og kunnskapsgrunnlag samt en oppfordring til lærere om å tenke over læringssyn i fellesskap:

Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20)

God ledelse trekkes videre frem som en forutsetning for å lykkes med det profesjonelle samarbeidet i skolen. Sentrale lederkvaliteter vil ifølge LK20 blant annet innebære ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse for pedagogiske utfordringer. Læreplanen legger videre føringer for at alle ansatte må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Videreutviklingen innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov. Avslutningsvis i avsnittet står det følgende: «Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). PP-tjenesten er ofte sentrale i det spesialpedagogiske arbeidet i kommunen og i skoler. Ifølge opplæringsloven skal PPT hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov (Opplæringslova, 1998, § 5-6).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hele veien har min forskningsinteresse gått ut ifra et ønske om å finne ut hvordan skolen arbeider for å sikre kvalitet i spesialundervisningen. I løpet av arbeidet har det utviklet seg flere tilleggsspørsmål og punkter for diskusjon som alle kan knyttes direkte til problemstillingen og til hverandre. Den overordnede problemstillingen lyder som følger:

Hvordan sikrer skolen kvalitet i spesialundervisningen?

Problemstillingen er generell og bred i tilnærmingen. Det er formulert fem forskningsspørsmål som treffer de ulike aspektene ved skolens arbeid, vektlagt i undersøkelsen. Disse spørsmålene bidrar til å strukturere teksten gjennom det som i denne oppgaven defineres som kvalitet i spesialundervisningen og gjør seg synlig i resultatdelen, drøfting og oppsummering/konklusjon. Kvalitet i spesialundervisningen defineres implisitt gjennom teorikapittelet. Som allerede nevnt skal ikke spesialundervisningen ses på som en segregert del av opplæringen (Rygvold & Ogden, 2017, s. 12). Det vil derfor være nødvendig å knytte praksis i planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen opp mot innhold, læring, ordinær undervisning, tilpasset opplæring, til læreplanen og selvfølgelig de ulike aktørene involvert i arbeidet.

Forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner spesialundervisningen som gis ved skolen – fra organisering til innhold og læring?
2. Hvilken posisjon har spesialundervisningen sett i lys av ordinær undervisning, tilpasset opplæring og LK20?
3. Hvilke muligheter og hvilke utfordringer beskriver de ulike aktørene i organisering og gjennomføring av spesialundervisning?
4. Hvordan samarbeider skolen internt og hvordan samarbeider skolen og PP-tjenesten med evaluering og forbedring av spesialpedagogisk praksis?
5. Hvilken rolle har skoleleder i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen?

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygd opp av syv kapitler. Innledningsvis i kapittel 1, viser oppgaven til bakgrunnen for valgt tema og en kort innføring i den spesialpedagogiske diskusjonen som er til stede i skolen. I tillegg vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål legges frem i dette kapittelet.

Kapittel 2 presenterer oppgavens foreliggende dokumenter under tittelen *Spesialundervisning i norsk skole*. Kapitelet er av empirisk karakter og vil beskrive spesialundervisning i norsk skole, historisk bakgrunn, spesialundervisningens plass i læreplanen og videre til det utdanningspolitiske landskapet gjeldende spesialundervisning. Kapitelet er viet plass i oppgaven, men på bakgrunn av oppgavens omfang, kraftig kortet ned. For leseren vil det gi et oppsummert kunnskapsgrunnlag for spesialundervisning i Norge og ikke minst gi et åpent innblikk i konteksten dette arbeidet har tatt form.

Videre følger teorikapittelet, kapittel 3, som kan beskrives som todelt. I den første delen vil et teoretisk rammeverk for å forstå skolens spesialpedagogiske praksis fra lærerskolen og ut i klasserommene presenteres. I den andre delen vil innholdet rette seg mot betydningen skoleledelsen og skolen som lærende organisasjon har for praksis.

I kapittel 4 redegjøres det for oppgavens metode og forskningsdesign.

I kapittel 5 presenteres resultatene fra undersøkelsen. Resultatene forsøkes å gjengis så objektivt som mulig, og jeg har derfor valgt å knytte en anseelig mengde sitater til presentasjonen.

I kapittel 6 drøftes resultatene med bakgrunn i teori om spesialundervisning, læringsfellesskap/organisasjonslæring og oppgavens foreliggende dokumenter. Funn drøftes innenfor samme ramme som resultatene, presentert i kapittel 5.

I kapittel 7 oppsummeres funn og drøfting fra kapittel 6. I tillegg vil kapitlet presentere en konklusjon som svar på oppgavens hovedproblemstilling.

Fra innledning til konklusjon vil arbeidet utgå fra forskningsspørsmålene. Områdene ut fra forskningsspørsmålene vil være lett gjenkjennelig i både resultater, drøfting og oppsummering/konklusjon. I hermeneutisk ånd vil de ulike delene av teksten kunne ses opp mot hverandre og opp mot oppgavens hovedproblemstilling.

2.0 Spesialundervisning i norsk skole

Spesialundervisningen som fagområde er komplisert og rommer mye. Perspektivene er mange og spesialundervisningen blir påvirket av holdninger, ressurser, kompetanse, kunnskaper og prioriteringer fra det politiske og ut til kommuner, skolene og støttetjenestene (Haug, 2018b, s.386). En av de sentrale undersøkelsene på fagområdet i norsk skole bærer navnet SPEED-prosjektet, en forkortelse av *The function of special education*, et samarbeidsprosjekt mellom forskere ved Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar og forskere fra Høgskolen i Volda (Haug, 2018, s. 7). Prosjektet strakte seg fra 2012 til 2017, og datamaterialet fra undersøkelsen er stort. Deler av materialet er gjengitt i boka *Spesialundervisning – Innhold og funksjon (2018)* av Peder Haug (red.) med medforfattere. Oppgaven vil benytte seg av dette materialet empirisk for å gi et innblikk i spesialundervisningens tilstand i norsk skole, i tillegg til annen litteratur på området. Dette kapittelet viser også til dokumentasjon gjort i læreplanen og til evalueringer av fagfornyelsen.

Den spesialpedagogiske prosessen starter ofte med at lærere blir oppmerksomme på at elever ikke har forventet progresjon faglig og sosialt på trinnet de underviser. Dette kan bygge på kartleggingsprøver, men også på observasjoner læreren gjør seg i undervisningen (Rygvdal & Ogden, 2017, s. 13). Videre vil skolen, i form av lærer, spesialpedagogisk koordinator og/eller skoleledelsen ha et samarbeid med foresatte om videre saksgang, tiltak og eventuell involvering av PPT. PPT kan benyttes til kartlegging, veiledning og observasjon, men har et lovpålagt mandat for å utarbeide sakkyndig vurdering (Moen, 2021, s. 35). Denne benyttes som grunnlag for enkeltvedtak om tilrådning av spesialundervisning. Hvis sakkyndig vurdering tilråder spesialundervisning vil skolen ved Rektor, fatte et enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering. Ut fra enkeltvedtaket følger en individuell opplæringsplan (Haug, 2021, s. 42).

2.1 Spesialpedagogikk i Norge – en kort historisk bakgrunn

I arbeidet med å skape oversikt over emnet ble det dukket inn i det spesialpedagogiske fagfeltets utvikling i norsk skolesammenheng. I den forbindelse er det sett på utviklingen fra abnormskoleloven av 1881, lov om spesialskolene av 1951 og fram mot nåværende strukturer (NOU 1995: s. 119; NOU 2004:23, s. 26; Lov om spesialskolene, 1951, § 1). Veldig kort og grovt skissert har det spesialpedagogiske feltet gått fra totalt segregerte tilbud, senere over i integreringsperspektivet og frem mot inkluderingsprinsippet som preger spesialpedagogikken og spesialundervisningen i dag. På veien har ny lovgivning, endring i menneskesynet og et nytt syn på inkludering som fellesskapets ideal vært toneangivende i det som etter hvert ble enhetsskolen i Norge (Simonsen & Befring, 2022, s. 145). Også internasjonalt, med drahjelp av blant annet Salamancaerklæringen har inkluderingsperspektivet fått solid fotfeste i skolen (Haug, 2021, s. 38). Spesialpedagogisk utdanning og utdanningstilbud fikk en ekspansiv vekst, fra tidlig 1960-tall og fremover, etter hvert som lovgivningen ga etter for en nærscole som skulle tilfalle flere og mer mangfoldige elevmiljøer enn tidligere.

2.2 Spesialundervisningens plass i læreplanen

Fra høsten 2020 var det tid for innføring av nye læreplaner i den norske skolen. Intensjonen var blant annet å skape en større sammenheng mellom de ulike delene i ny læreplan. Samtidig ble kompetansemålene revidert (Meld. St. 28 (2015 – 2016), s. 7: Kunnskapsdepartementet, 2019). Det ble gjennomført en nedskalering av antall kompetansemål, nye prioriteringsområder ble på samme tid ført inn i, blant annet med

tverrfaglige emner, dybdelæring og kjerneelementer og sosial læring og utvikling skal ses i en sammenheng med fag (Utdanningsdirektoratet, 2020) .

Omtale av spesialundervisning i læreplanen kan beskrives som mangelfull (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 248). Spesialundervisning er søkbart kun to steder i overordnet del av læreplanverket, den ene gangen i *Om overordnet del*, den andre gangen i kap. 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ingen av omtalene gir særlig innblikk i hva spesialundervisningen skal inneholde eller bety, men viser til retten til spesialundervisning fra lovgivningen.

Parallelt med innføringen av LK20 evalueres de ulike delene av prosessen i læreplanarbeidet, noe som vil pågå frem til 2025 (Utdanningsdirektoratet, u.å). En av rapportene, *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1* konkluderer foreløpig med at det er bedre sammenheng mellom læreplanens ulike deler, enn i tidligere læreplan (Karseth et al., 2020, s. 3). Spesialundervisning er ikke nevnt med et ord i denne delrapporten, ei heller i de foreløpig ni rapportene som er publisert på Utdanningsdirektoratets sider, per 24.04.2023 (Utdanningsdirektoratet, u.å). Til sammenligning er «opplæring» nevnt 121 ganger i delrapporten og «kompetanse», i ulike former, 435 ganger. De gjør oppmerksomme på at konklusjoner gjort i delrapporten er av tentativ art (Karseth et al., 2020, s. 153).

2.3 Utdanningspolitiske signaler på god spesialundervisning – en skole for alle

Med innføringen av LK06 var det et klart politisk ønske at andelen spesialundervisning skulle ned. Tilpasset opplæring og tidlig innsats ble sett på som verktøyet for å nå denne intensjonen. St.meld.nr.16 (2006-2007) understreket dette (St.meld.nr.16 (2006-2007), s. 60). En rapport ført i pennen av Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätter (2009) konkluderte, tre år inn i ny læreplan, at andelen som mottok spesialundervisning, til tross for økt trykk på tidlig innsats og tilpasset opplæring gradvis steg. Rapporten viste til resultater som tilsa at skoler som generelt hadde lavere kvalitet på undervisningen hadde sammenheng med en høyere andel spesialundervisning. Vurdering av resultatene spesialundervisningen ga elevene ble i rapporten beskrevet som subjektive og «preget av synsing» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 4, Nordahl et al., 2018, s. 129).

I Meld.St.nr.21, *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2016 – 2017, s. 48) pekes det på et behov for å øke både kompetansen og kunnskapsgrunnlaget til både læreren, skolen og lærerutdanningene. I meldingen blir det trukket frem at ansvaret for videre læring og oppdatering i stor grad ser ut til å være overlatt til læreren og at kollegiale og muntlige råd er den viktigste kunnskapskilden (Meld. St. 21 (2016 – 2017), s. 33). Etter denne meldingen er det kommet en melding til som omfatter skole, Meld.St.6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019 – 2020).

Meldingen er skrevet med resultater fra ulike rapporter fra skoleforskning som kunnskapsbakgrunn. Resultater fra blant annet rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018) av Thomas Nordahl mfl., under navnet Nordahl-gruppen og Nordahl-rapporten vektlegges i meldingen (Meld. St. 6 (2019 – 2020), s. 11). Om lag 8% prosent av elevmassen mottar spesialundervisning. Ifølge Nordahl-rapporten er det langt flere, opptil 25% av elevene som har utfordringer. Dette betyr at skolen ikke fanger opp alle elever som sliter innenfor nåværende system. I tillegg peker rapporten på at elever

som mottar spesialundervisning trives dårligere og at spesialundervisning fører til segregering for mange elever. En stor del av fagpersonellet bruker mye av tiden sin til sakkyndighetsarbeid. PP-tjeneste og Statped blir vurdert å ha for stor avstand til den daglige praksisen i barnehage og skole (Nordahl et al., 2018, s. 238).

Meld.St.6 (2019 – 2020) gjengir mye av det Nordahl-gruppen kommer frem til og drøfter dette. Et forslag om omfattende endring og fjerning av den spesialpedagogiske rettigheten ble møtt med skepsis av mange, via hørings svar. Likevel var det bred enighet om utfordringsbildet Nordahl-gruppen tegnet (Meld. St. 6 (2019 – 2020), s. 47).

Regjeringen vurderer dagens regelverk som godt nok, men foreslår en rekke tiltak som bøtemiddel på problematikken. Tiltak og satsingsområder trukket frem i meldingen er blant annet en styrking av spesialpedagogikk i lærerutdanningene, formell kompetanse for gjennomføring av spesialpedagogisk undervisning, styrke kompetansen i PP-tjenesten, vurdere å endre kravet til sakkyndig vurdering slik at skolen kan gjøre vedtak i samråd med foreldrene (under visse forutsetninger) og på samme tid gjøre kravene til forebyggende arbeid PP-tjenesten skal utføre tydeligere (Meld. St. 6 (2019 – 2020), s. 77).

2.4 Oppsummering

Dette kapitlet har gitt en kort oversikt over saksgang, fra bekymring til enkeltvedtak, samt et kort historisk innblikk i spesialpedagogikk som fagfelt i Norge. Videre har teksten vist til en litteraturanalyse som gjelder spesialundervisningens posisjon i den nye læreplanen, LK20. Spesialundervisning er ikke veldig synlig i verken læreplanen, eller i rapporter tilknyttet læreplanen. Avsnittet som følger viser til noe av analysen som er gjort i denne undersøkelsen, i meldinger til stortinget og tilhørende undersøkelser som er benyttet som kunnskapsgrunnlag i utforming av politikk gjeldende skolen og spesialundervisning. Utfordringsbildet Thomas Nordahl med kolleger tegner for spesialpedagogikk og spesialundervisning er tatt inn i de to siste meldingene til stortinget som omhandler skole (Meld. St. 21 (2016 – 2017); Meld. St. 6 (2019 – 2020)). Samlet belyser kapitlet, og de litteraturanalyser som er foretatt, spesialundervisning i den norske skole for leseren. Både resultater og drøfting knyttes opp mot innholdet i dette kapitlet. Samtidig er kapitlet en fin inngang til neste kapittel som viser noe av det som møter lærere under utdanning i spesialpedagogisk faglitteratur. I tillegg vil teorikapitlet gjøre rede for perspektiver innen skoleledelse og lærende fellesskap i skolen.

3.0 Teori

Som et tillegg til å se på føringer fra det politiske nivået, har jeg valgt å se på noe av litteraturen som benyttes i lærerutdanningen og i videreutdanning av lærere innenfor spesialpedagogikk. Videre går teorikapittelet over i skoleledelse og det lærende fellesskap i tråd med oppgavens forskningsspørsmål.

3.1 Et lite innblikk i lærerutdanningene. Hva vektlegges i spesialundervisningen?

I arbeidet med å få innblikk i rådende tanker og teorier som presenteres for ferske (og erfarne) lærere har jeg tatt kontakt med flere universiteter i Norge for å få oversikt over pensum. En digital pensumsøkeportal med navnet «Leganto» gjorde etter hvert dette arbeidet enklere. Befring og Næss *Spesialpedagogikk* (2017) var en gjenganger ved de aller fleste læresteder. Inkludering var et av emnene som preget titler på flere av lærebøkene. I tillegg var litteratur på forholdet mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning godt dekt, samt utfordringsspesifikk litteratur. Utvalget av emner og pensum på fagfeltet er omfattende. Dette lille utdraget av litteratur vil på ingen måte være representativt for det som møter alle i lærerutdanningene, likevel er det en del av det som møter noen lærere i utdanning og videreutdanning.

3.1.1 Prinsippet om inkludering

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig [...] faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10)

Mye av litteraturen som også meldinger til Stortinget og lovforslag, viser til at spesialundervisningen bør utgå fra et prinsipp om inkludering. Inkludering som begrep kan forstås på flere måter og er oppfattet og praktisert ulikt i de forskjellige skolene (Haug, 2021, s. 50). Bakgrunnen for innføringen av begrepet inkludering, blant annet gjennom Salamanca-erklæringen i 1994, var et opplevd behov for å lage avstand til en praksis preget av integreringsbegrepet som gjerne ble oppfattet som en tilstand der elever som strevde måtte tilpasse seg skolens undervisning, fremfor at skolen tilpasset seg elevene og elevgruppens ulike behov (Haug, 2021, s. 38). Deklarasjonen av 1994 vektlegger at skolene må være i stand til å møte mangfoldet, interesser, evner og behov hos elevene. Dette for å øke kvaliteten i undervisningen for alle elever, ikke bare for elever med spesielle behov (UNESCO, 1994, s. 21). Etter hvert har det kommet en noenlunde lik teoretisk forståelse av begrepet inkludering i litteraturen som støtter tilnærmingen i erklæringen (Haug, 2021, s. 49).

I boka *Spesialundervisning – Ei innføring*, skriver forsker og forfatter Peder Haug (2017) om to måter å forstå inkludering på, en *endimensjonal* måte og en *flerdimensjonal* måte. Den endimensjonale måten å forstå inkludering på forteller at inkludering av elevene foregår ved at elevene som mottar spesialundervisning er plassert i vanlige klasser i lokalskolen sammen med elever fra nærområdet. Innenfor dette rammeverket skal elevene ha tilgang på ei differensiert tilpasset opplæring. Her skal de få den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Innenfor denne tilnærmingen er det ikke uvanlig at det praktiseres et organisatorisk skille mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, og kan med andre ord beskrives som organisatorisk inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 55). Mye av spesialundervisningen blir gitt i mindre grupper

eller individuelt, samtidig som de får den ordinære opplæringen i vanlig klasse. Konsekvensen av en endimensjonal forståelse av inkluderingsbegrepet er at inkludering først og fremst handler om hvordan en organiserer opplæringen (Haug, 2021, s. 52).

Det flerdimensjonale perspektivet på inkludering tar høyde for kompleksiteten av utfordringene med det å skape trivsel, læring, fellesskap og det å unngå segregering. Haug (2021) har utviklet en modell for å forklare inkludering ut fra et flerdimensjonalt perspektiv som han kaller «En flerdimensjonal modell». Her bryter Haug ned og konstruerer to dimensjoner, en vertikal og en horisontal. Den vertikale dimensjonen viser de ulike forvaltningsnivåene i utdanningssystemet, fra statlig politikk til elevene i skolen. Den horisontale dimensjonen omfatter fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2021, s. 54). Ut fra denne modellen kan en se flere nyanser av hva som skal til før en kan kalle undervisningen og skolehverdagen inkluderende (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 57 og 59).

Det endimensjonale perspektivet vil, spissformulert, være lettere å forholde seg til. Enten er eleven inne i klasserommet og inkludert, eller ikke. Utfordringen er at perspektivet ikke tar hensyn til elevenes ulike behov. I det flerdimensjonale perspektivet vil flere aspekter enn plassering være sentralt for å avklare om målet med inkludering er nådd. I enkelte tilfeller vil full deltakelse og plassering i vanlig klasse virke mot sin hensikt og sementere avstanden fra elever med spesialundervisning fra de andre elevene i klassen. Tas elever ut fra klassen på bakgrunn av argumentet om at eleven skal rustes til deltakelse i fellesskapet i større grad, kan plassering vekk fra klasserommet også sies å være inkluderende (Festhøy & Haug, 2018, s. 70).

I boka *Innføring i spesialundervisning* av Anne-Lise Rygvold og Terje Ogden (2017) viser de til at spesialpedagogiske tiltak der det meste av undervisningen blir gitt i eneundervisning kan gi negative effekter på elevens selvoppfatning og føre til en sosial stigmatisering. Videre skriver de at spesialpedagogisk praksis kan ses på som komplementært, overlappende eller supplerende til ordinær pedagogisk praksis i skolen (Rygvold & Ogden, 2017, s. 12). Som nevnt er inkluderingsbegrepet både sentralt og omdiskutert i skolesammenheng. Hvis inkluderingsbegrepet skal favne bredt med etnisitet, kjønn, seksuell legning og lignende viser forskning at de som har behov for spesialundervisning i verste fall blir oversett. I motsatt tilfelle hevder andre at inkluderende opplæring i for stor grad retter seg mot fåtallet og ikke vil gagne alle. Kvaliteten på det totale opplæringstilbudet vil være avgjørende for utbytte av opplæringen for elever med spesialundervisning. Spesialundervisning må derfor ses i sammenheng med all opplæring eleven deltar i (Haug, 2021, s. 48 – 49.).

3.1.2 Innhold og arbeidsmåter i spesialundervisningen

Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16)

Et av kjennetegnene på aktiviteter og innhold i utførelsen av spesialundervisning er at det er store forskjeller mellom skoler, elever og lærere (Haug, 2021, s. 133). Studier har vist at så mye som 90% av spesialundervisningen er knyttet til enten faget norsk, matematikk eller engelsk. En del av elevene får spesialundervisning med bakgrunn i adferdsvansker og psykiske- og sosiale vansker. Det er ingen forskjell i de generelle didaktiske prinsippene for undervisning i spesialpedagogikken og den allmenne

pedagogikken (Hausstätter, 2012, s.27). Likevel har undersøkelser av spesialundervisningens innhold vist at den kan ha store brudd og mangler opp mot den ordinære undervisningen. To ulike teoretiske perspektiver som kan bidra med forståelse av særskilte behov som fenomen de siste 150 årene er det individorienterte perspektivet og det systemorienterte perspektivet (Uthus, 2020, s. 18). Det individorienterte perspektivet vil praksis i stor grad være knyttet til tilrettelegging på prioriterte områder for bestemte elever. Her vil det vektlegges å forstå enkeltelevers behov og læringsforutsetninger (Håstein & Werner, 2021, s. 140). I det systemorienterte eller fellesskapsorienterte perspektivet vil praksis dreie seg om hva en kan gjøre for å få bedre kvalitet og mer variasjon innenfor fellesskapet. Her vil styrking av skolens kapasitet for å kunne inkludere elever med ulikt utgangspunkt for læring være sentralt (Håstein & Werner, 2021, s. 141).

Ofte kan organiseringen av spesialundervisning bære preg av at lærere og spesialpedagoger ikke vet hva de andre gjør, og omvendt. Som forklaring kan det være mangel på tid som skaper disse bruddene mellom de ulike delene av undervisningen, men også at organiseringen blir av mekanisk art, «du gjør ditt – jeg gjør mitt. Og så legger vi oss ikke opp i det den andre gjør» (Haug, 2021, s. 134). Mye av spesialundervisningen foregår som gruppeundervisning eller enetimer utenfor klasserommet, og ofte med bruk av assistenter som «spesialpedagog» (Nordahl et al., 2018, s. 216).

«Losing» er observert mye i spesialundervisningen i undersøkelser på fagfeltet i norsk skole. Det vil si at læreren «loser» elevene frem til riktig svar. Denne formen for undervisning vektlegger instrumentelle fremgangsmåter som algoritmisk undervisning i matematikkfaget, fremfor forståelse. Å lose eller veilede elevene frem til riktig svar, uavhengig av forståelse, kan sies å være en ekstrem instrumentell tilnærming til problemløsning (Haug, 2021, s. 135). Mye av undervisningen observert gjennom SPEED-prosjektet hadde instrumentell tilnærming. Dette gir en tilsynelatende effektivisering av resultatoppnåelse, men elevene oppnår ikke faktisk innsikt i hva som kreves for å løse de ulike oppgavene (Haug, 2018b, s. 395). Spesialundervisning er ingen bestemt eller spesiell måte å gjennomføre undervisning på, men er undervisning som igangsettes for elever som har fått innvilget rett til ekstra bistand (Håstein & Werner, 2014, s. 140). I undersøkelser av spesialundervisning kommer det frem at lærerens forventninger til elevene som mottar spesialundervisning er lave, og videre at lærerne rapporterer elevene som mottar spesialundervisning betydelig lavere på motivasjon og arbeidsinnsats (Haug, 2021, s. 137). Læreres subjektive inntrykk av innsats og motivasjon vil ofte være feil og kan i enkelte sammenhenger heller forklares av dårlig tilpasning av fagstoff og arbeidsmetoder enn av elevens dårlige innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 211).

Ut over dette peker flere av fagbøkene utvalgt til dette teorikapitlet på viktigheten av å se spesialundervisningen som del av helheten, noe som også samsvarer med Salamanca-erklæringen som målsetter høy kvalitet på all undervisning som et virkemiddel i spesialundervisningen (Uthus, 2022, s.169; Haug, 2018, s.17). Haug formulerer seg slik:

For å forstå spesialundervisninga kan ikkje diskusjonen avgrensast til den åleine. Den er bare del av noko større. Ordinær opplæring og spesialundervisning må sjåast i sammanheng. Spesialundervisninga er ein del av skulen sin måte å løyse oppdraget sitt på, og må difor settast inn i den heilskapen. (Haug, 2018, s. 17)

Likevel finnes fag- og utfordringsspesifikk litteratur til alle utfordringer som måtte dukke opp i skolen. Eksempelvis vil Befring, E., Næss, K, A. og Tangen, R. (red.) fagbok,

Spesialpedagogikk (2022) vie fagspesifikke utfordringer som lese- og skrivevansker, matematikkvansker, språkforstyrrelser og ulike funksjonsnedsettelse egne kapitler med forslag til innhold og arbeidsmetoder. Med tanke på at spesialundervisningen ikke skal ses på som noe som går parallelt og på siden av skolens «egentlige» oppdrag vil oppgaven nå gå inn i forholdet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

3.1.3 Forholdet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning – utfordringer i spesialpedagogikken

Litteraturen beskriver viktigheten av god undervisning som et generelt prinsipp for all undervisning, enten det er i grupper, alene eller i klasserommet. Det å ha en klar målsetting og en klar struktur for innhold og gjennomføring vil være av betydning for positive læringsresultater (Rygvoild & Ogden, 2017, s. 21). Flere av fagbøkene rettet mot studentene tar for seg forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning (Hvidsten et al., 2020, s.19: Håstein & Werner, 2021, s. 136: Hanssen, 2021, s. 243: Haug, 2021, s. 71: Festøy & Haug, 2018, s. 52).

Tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp siden lovendringen i 1975. Som med flere termer og begreper i skolefaget kan tilpasset opplæring tolkes forskjellig. I et bredt perspektiv kan det rettes mot de generelle kvalitetene i all opplæring for alle elever. I et smalt perspektiv kan det rettes mot den enkelte, og hva læreren må gjøre for å imøtekomme akkurat den eleven. Nasjonale styringsdokumenter innehar både et bredt og smalt perspektiv på tilpasset opplæring (Hanssen, 2021, s. 251). Tilpasset opplæring må ses i sammenheng med det å skape et læringsmiljø der alle elevene utvikler seg innenfor det ordinære klassefellesskapet. En forutsetning for dette er et godt samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger. Tidligere forskning har vist at samarbeidet er av stor betydning for kvaliteten på undervisningen (Hannås & Sundqvist, 2021, s. 134). For å få til god og inkluderende undervisning, gjerne preget av flere ulike kunnskap, kompetanse- og ferdighetsnivåer i ett og samme klasserom, peker enkelte læreren og skolen i retning av en velkjent pedagogisk Goliat, Vygotski. For å kjenne elevenes proksimale utviklingszone og læringspotensial er en avhengig av å kontinuerlig kartlegge og utforske både elevenes prestasjoner og forståelse (Hannås & Sundqvist, 2021, s. 135). Disse prinsippene fra allmennpedagogikken gjelder alle elever, ikke bare elever som mottar spesialundervisning. Undersøkelser har vist at det er en tydelig sammenheng mellom omfang spesialundervisning og kvaliteten av undervisningen på generelt grunnlag ved skolene (Haug, 2018b, s. 387).

De mange ulike nivåene en må forholde seg til i et klasserom kan skape nattlige svettetokter for læreren. Likevel trekker litteraturen frem, i likhet med det utdanningspolitiske landskapet gjennom lovendringer og meldinger til Stortinget, at en fellesskapsorientert pedagogikk preget av inkludering er veien til Rom (Nordahl, 2021, s. 132: Haug, 2021, s. 48 – 49). For mange vil nok dette bety at det må tas andre pedagogiske og didaktiske vendinger i arbeidet. Å benytte seg av metoder fra spesialundervisningen kan gi fordeler for alle, og visa versa, det handler om å se potensialet i handlingsrommet (Håstein & Werner, 2021, s. 156). Ut fra et inkluderingshensyn er det viktig at klasselærer/kontaktlærer har ansvar for elevene som mottar spesialundervisning og har herunder muligheten til å lage en ukeplan/klasseplan som vektlegger aktiviteter alle kan delta i (Håstein & Werner, 2021, s. 145).

Utfordringsbildet i spesialpedagogikken og i spesialundervisningen i norsk skole er allerede nevnt i de ulike delene av teorikapitlet. Kortfattet kan det oppsummeres slik:

elevene med vedtak om spesialundervisning møter lavere forventninger, lavere læringstrykk og enklere former for undervisning, gjerne med en instrumentell tilnærming og er ekskludert i større eller mindre grad fra fellesskapet (Haug, 2018b, s. 403). I tillegg er det vist til at spesialundervisninga ikke nødvendigvis henger sammen med resten av opplæringen (Haug, 2018b, s. 394). Ledelsen i skolen skal gi retning for og tilrettelegge for lærernes og elevenes læring og utvikling, samtidig som den skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Noe av faglitteraturen innen spesialpedagogikk innlemmer skoleleder og læringsfellesskapets ansvar og oppgaver i det spesialpedagogiske arbeidet. Det trekkes frem at skoleleder skal sørge for evaluering, samarbeid og kontinuerlig forbedring i en lærende organisasjon, samt en faglig-pedagogisk tilnærming som krever god kunnskap og kompetanse på fagfeltet (Skogen, 2022, s. 674).

3.2 Skoleledelsens betydning for (spesial)pedagogisk praksis

Tidligere sentral forskning forteller at skoleledelse har betydning for elevenes resultater. Av det som er trukket frem som mest betydningsfullt kommer skoleledelse på plassen bak læreren, og spesielt stor er effekten av ledelse i skoler «som sliter» (Leithwood et al., 2004, s. 70). Nyere forskning konkluderer med det samme, at effekten av skoleledelse er betydningsfull, men også at feltet krever mer forskning, da resultatene er sprikende. Kompleksiteten i skoleledelsens arbeidsoppgaver gjør forskning på området utfordrende (Grissom et al., 2021, s. 90-94). Avsnittene som følger vil forsøke å skape en sammenheng mellom forventningene det utdanningspolitiske landskapet viser skoleleder, og videre presentere en mulig vei til å svare på disse forventningene via perspektiver fra teori på skoleledelse, selv om perspektivene ikke nevner spesialundervisning eksplisitt.

3.2.1 Utdanningspolitiske forventninger til skoleledelsen

Melding til stortinget, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019 – 2020) fremhever viktigheten av gode skoleledere (Meld. St. 6 (2019 – 2020), s. 74). Også tidligere melding til stortinget, *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2016 – 2017) vier plass til skoleledelsen og forventninger til skoleledelsen. Viktige oppgaver som blir trukket frem er å legge til rette for samarbeid i egen organisasjon og at i dette ligger det en forventning om at skoleleder er opptatt av det faglige arbeidet som lærere utfører i klasserommet (Meld. St. 21 (2016 – 2017), s. 30).

Formell lederkompetanse til norske rektorer har økt siden innføringen av den nasjonale rektorutdanningen. 80% av rektorene har formell utdanning innen organisasjon og ledelse. Selv om Norge ikke har et lovkrav om kompetanse til skolelederne, slik Sverige har, er andelen altså såpass høy. Likevel er det mange som mangler formell kompetanse (Meld. St. 21 (2016 – 2017), s. 36).

I rapporten *Lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag* (2016) drøftes resultater av en reanalyse av TALIS-data fra 2009 og 2013 (Dahl et al., 2016, s. 17 og s. 158). Rapporten viser til at norske rektorer i noe mindre grad er aktive i det pedagogiske utviklingsarbeidet og observerer sjeldnere undervisningen. Norske skoleledere støtter i mindre grad samarbeid mellom lærere om å utvikle ny praksis (Dahl et al., 2016, s. 165: Meld. St. 21 (2016 – 2017), s. 30). Undersøkelsen har også funn som forteller at rektorer ønsker å øke sin kunnskap og kompetanse når det gjelder god undervisning til elever som har særskilte opplæringsbehov (Lekang, 2021, s. 50). Videre sier rapporten følgende i

oppsummeringskapittelet om lederrollen i skolen: «Skoleledere bør i større grad enn det tilfellet er i dag, være faglige/pedagogiske ledere og ha et klarere ansvar for å styrke skolens profesjonsfellesskap» (Dahl et al., 2016, s. 209). Overordnet del av LK20 viser også forventninger til skolens ledelse. I teksten finner en følgende:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20)

Overordnet del vier profesjonsfellesskap og skoleutvikling det avsluttende punktet i prinsipper for skolens praksis. Som nevnt i innledningen er det en ansvarliggjøring av alle ansatte knyttet til refleksjon og utvikling av skolens praksis. Tilhørende ressurser i den digitale læreplanvisningen gir en mer dyptgående innføring i hva det vil si å skape et lærende profesjonsfellesskap og setter samtidig opp fem kjennetegn på lærende fellesskap: *støttende og aktiv ledelse, felles verdier og felles mål, kollektive læringsprosesser, utvikling av praksis og støttende omgivelser*. Store deler av innholdet på siden vies til ledelsens oppgaver i arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Med bakgrunn i tidligere omtalt empiri som antyder at norske skoleledere i mindre grad enn kollegaer fra andre land observerer undervisning og er delaktig i pedagogisk utviklingsarbeid vil oppgavens neste del legge søkelyset på teori om skoleledelse som tar utgangspunktet i en skoleleder tett på pedagogisk praksis.

3.2.2 Tett på praksis – perspektiv på skoleledelse med undervisning og eleven i sentrum

Ulike lederroller, modeller og ulike perspektiver på ledelse (og skoleledelse) er mangfoldig (Irgens, 2020, s. 203 – 257; Postholm, 2014, s. 5). Med tanke på denne oppgavens begrensede omfang passer det godt å benytte seg av Eirik Irgens oppsummerende kategorisering av de dominerende retningene innenfor ledelsesteori fra boken *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring* (2020). I «grove trekk» fordeles ledelseperspektivene «høyst forenklet» i to grupper, der den ene fylles av de instrumentelle teoriene i en strukturell og positivistisk retning og den andre av ledelse sett på som noe som utvikles i et samspill med andre, referert til som konstruktivistiske og fortolkende motstrømsperspektiv (Irgens, 2020, s. 242). En annen skillelinje mellom disse to perspektivene er kunnskapssynet, der det i det instrumentelle kan være definert som objektivistisk og i motstrømsperspektivene være definert som prosessuelle (Irgens, 2020, s. 284). Annen norsk litteratur på skoleledelse benytter seg av begrepet *læringscentrert ledelse* for de instrumentelle teoriene, og *transformasjonsledelse* for de teoriene som trekker frem samspill og demokratiske prosesser (Brandmo & Aas, 2017, 2017, s. 55). I de senere år er disse hovedgruppene, eller hovedperspektivene, selvsagt blitt moderert i flere nyanser og retninger og begge har også overlappende komponenter, blant annet en orientering mot mål (Brandmo & Aas, 2017, s. 66-67).

I de instrumentelle teoriene vil et fokus ligge på å optimalisere egen lederrolle for å lede andre til å effektivt levere på gitte mål. Perspektivet er preget av strukturell kontroll der resultater på kvantifiserbare mål og fokus på konkrete overflatefenomener vektlegges. Endring blir sett på som en teknisk utfordring (Irgens, 2020, s. 242-243). De instrumentelle teoriene vil i tillegg være preget av en «top – down»-styring der ledelse som helhet blir sett på som teknikk. I motstrømsperspektivet vil ledelse ha preg av «bottom – up». Studier på ledelse av og i skole viser at top-down-hierarkisk styring av

endringsprosesser ikke gir like gode resultater som adaptive ledelsesformer som vektlegger læring og tilpasning (Irgens, 2020, s. 324). Bakgrunnen for at denne oppgaven velger å se på handlingsrommet i det Irgens kaller motstrømsperspektivene tar utgangspunkt i akkurat det overnevnte, i tillegg til at den utdanningspolitiske dimensjonen etterspør, som vist tidligere i kapitlet, en ledelse som er tett på praksis (Dahl et al., 2016, s.209: Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20: Meld.St.nr.21, 2016 – 2017, s. 30).

Viviane Robinson viser i boka *Elevsentrert skoleledelse* (2017) til resultater på undersøkelser i skolen der det kommer frem at i skoler som presterer godt over det forventede nivået utøves ledelsen ganske annerledes enn på andre skoler. I høyt-presterende skoler fokuserer lederne i langt større grad på det å forbedre læring og undervisning (Robinson, 2017. s. 14). Elevsentrert ledelse tar utgangspunkt i om ledelsen gjennom ledelsespraksis evner å gjøre elevenes skolerresultater bedre, fremfor en noe abstrakt søken etter lederstil, noe ledelsestenkningen tidligere har vært mer opptatt av (Robinson, 2017, s. 15). I boka ønsker Robinson å utfordre synet på at det som er bra for voksne, må være bra for elevene. En veladministrert skole drevet av en innovasjonsvillig rektor med god relasjonell kompetanse til voksne samsvarer ikke nødvendigvis med gode elevresultater (Robinson, 2017.s 15-16). Det løftes frem fem dimensjoner som har størst effekt på elevenes læring, *1. Fastsette mål og forventninger, 2. Strategisk bruk av ressurser, 3. Sørge for høy kvalitet på undervisningen, 4. Lede læreres læring og utvikling og 5. Etablere et trygt og velordnet læringsmiljø for elever og personalet* (Robinson, 2017, s. 23 – 24). Videre trekkes det frem tre lederferdigheter som er sentrale for å lykkes innenfor de fem nevnte dimensjonene, *anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner*. Ledelse må ses i sammenheng med landskapet det ledes i. I de nordiske landene er arbeidslivet preget av en relativ flat struktur preget av medbestemmelse og demokratiske prosesser på alle nivåer (Irgens, 2017, s. 281).

En skoleleder vil ikke nødvendigvis inneha god kompetanse og ferdigheter på alle områdene som perspektivet elevsentrert skoleledelse beskriver. I dette perspektivet ligger det altså til grunn at ledelse i skolen må ses på som distribuert (Robinson, 2017, s.25). Hvilken dimensjon som bør prioriteres før andre er avhengig av hvor skolen er i utviklingen. Å finne ut hvordan dimensjonene virker i en spesiell kontekst fordrer kompetanse i bruk av pedagogisk- og situasjonsforankret kunnskap til å engasjere i gjentatte problemløsningsløyper, kalt blant annet dobbelkretslæring og dobbeltløkket læring i annen skolefaglig ledelseslitteratur (Robinson, 2017, s. 139: Klev og Levin, 2018, s. 95).

I elevsentrert ledelse nevnes flere konkrete verktøy for å få til ønsket praksis, blant annet *åpen-for-læring*-tilnærminger i kommunikasjonen. Denne tilnærmingen er basert på gyldig informasjon, gjensidig respekt og det å øke den interne forpliktelsen lærere har til beslutninger som tas (Robinson, 2017, s. 45). Det holder ikke å bare ønske fornyet praksis, hvis kunnskapsgrunnlaget til skoleleder er feil. Det er derfor viktig at skolelederen er godt oppdatert pedagogisk. Et viktig premiss for elevsentrert ledelse vil være at lederen lærer sammen med ansatte, noe flere i litteraturen på skoleledelse trekker frem (Robinson, 2017, s. 115: Fullan, 2019, s. 36).). Irgens sier følgende om læring i skolen som organisasjon: «Læring kan ikke styres, men fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres av samarbeid (Irgens, 2014, s. 229).

Denne redegjørelse har tatt utgangspunkt i hvordan skoleleder kan få kunnskap om- og være en del av skolens praksis, altså undervisningen som gis ved skolen. Selv om det praksisnære prioriteres i dette avsnittet, betyr ikke det at en eventuell skoleleder som i større grad vil involvere seg i praksis bør la være å se på alle dimensjonene og ferdighetene som er bakgrunnen for dette perspektivet på skoleledelse. Ei heller at skolelederen bør overse bredden i fagfeltet, på tvers av perspektiver og teorier. Dette leder oss videre til fellesskapet skolelederen skal lære sammen med og samtidig lede frem til god praksis.

3.3 Et lærende fellesskap – samarbeid som nøkkelen til forbedring

Som vi skal se, er det et av våre hovedpoeng at forandringer hos den enkelte lærer skjer best via lærergruppen. Dette avhenger til dels av graden av samarbeid og samspill innen denne gruppen. (Ebeltoft, 1971. s.27)

Sitatet er hentet fra Arne Ebeltofts bok *Nye samarbeidsformer i skolen* fra 1971. Mye har endret seg siden den gang, blant annet avsatt tid til samarbeid og fellestid som trekkes frem som ikke tilstedeværende i datiden (Ebeltoft, 1971, s.27-28). I boka beskrives det et skille mellom et mekanisk organisasjonssystem og et organisk organisasjonssystem. I et «mekanisk organisasjonssystem» vil kjennetegnes av en permanent arbeidsfordeling, avgrensede oppgaver for den enkelte, overordnede samordner folks innsats, ansvar utledes av skrevne rettigheter og plikter og kommunikasjon hovedsakelig skjer vertikalt mellom overordnet og underordnet. Det organiske systemet kjennetegnes ved at arbeidsdelingen er skiftende ut fra aktuelle problemer og den enkelte har et bredt virkefelt og bidrar på flere måter. Kontroll vil her utøves i fellesskap av overordnede og underordnede og den enkeltes ansvar er ikke formelt avgrenset. I tillegg vil kommunikasjonen dreie seg om utveksling av opplysninger og gjensidig rådslagning heller enn instruksjoner (Ebeltoft, 1971, s.14-15).

Tilbake i 1971 beskrives læreren å være sentral. Undervisningen var stort sett lagt opp til at elevene ble passive mottakere i et klima der eleven naturlig lærte seg å finne måter de kunne stimulere de «godartede sider ved lærerne» på, noe som i boken blir diskutert som uheldig for elevene (Ebeltoft, 1971, s. 28).

Læring er komplisert nok, selv på individnivå. Enda mer komplisert ser det ut til å være for profesjonsutøvere i skolen som skal lære i fellesskap (Postholm & Rokkones, 2014, s. 29; Irgens, 2007, s. 215; Aas, 2020, s. 34). Ideen om at organisasjoner lærer har fått fotfeste i teori om organisasjonskultur- og læring, også i skolefaglig litteratur (Klev & Levin, 2018, s. 36). Arbeidet til læreren har tradisjonelt vært individualisert og graden av autonomi har vært og er stor. Tidligere undersøkelser i den norske grunnskolen viste at lærere i kollektivt orienterte skoler i større grad mente at lærerne og skolens ledelse hadde en felles oppfatning av hvilken retning skolen skal utvikles, sett i forhold til de individorienterte skolene. Samtidig viste samme undersøkelse at skoleledelsens initiativ i langt større grad hadde medvirket til endringer i lærerens bruk av arbeidsmetoder i de kollektivt orienterte skolene (Irgens, 2007, s.216; Irgens, 2014, s.132). Spørsmålet vil være, hvordan komme dit at skolen blir kollektivt orientert?

Det er mange veier til paradiset. I boka *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2018) beskriver forfatterne Roger Klev og Morten Levin en modell med navnet *den samskapte læringsmodellen*. Modellen bygger på et grunnleggende syn om at utvikling og læring gjennomføres i et samspill mellom problemeiere og noen som kan tilrettelegge for endringsprosesser, eksterne eller ledere. Grunnen til at denne

modellen kort presenteres i denne oppgaven er at den vektlegger aktiv deltakelse og læring fra leder, selv om leder nødvendigvis ikke «eier» problemet like direkte som lærerne, ofte definert som problemeierne (Klev & Levin, 2018, s.81).

Et lærende fellesskap i en lærende organisasjon betegnes av flere forfattere innen litteratur på skoleledelsesfeltet som en organisasjon i kontinuerlig forbedring og som reflekterer over egen praksis og egne handlingsteorier (Klev & Levin, 2018, s.92: Postholm, 2010, s. 205: Aas, 2020, s.31). Handlingsteorier, det å forstå hvorfor personer handler som de gjør og det som er bakenforliggende for handlingene er fremtreden i mye av litteraturen. I dypdykket gjort i ledelse- og skolefaglig litteratur trekkes forskerne Chris Argyris og Donald Schön fram i henseendet dobbelkretslæring og handlingsteorier (Irgens, 2020, s.165: Robinson, 2017, s.147: Klev & Levin, 2018, s.41: Postholm, 2014, s. 205). I tilfeller der spenninger mellom de eksisterende og de alternative handlingsteoriene kan dobbelkretslæring være en nødvendighet (Robinson, 2018, s. 50). I dobbelkretslæring vil vi sette spørsmålstegn ved de grunnleggende oppfatningene som ligger til grunn for det vi gjør og utfordre praksis og resultater i et kretsløp (Klev & Levin, 2018, s. 59). Handlingsteorier i denne undersøkelsen vil ta utgangspunkt i uttrykte handlingsteorier, det vi sier vi gjør, fremfor bruksteorier som viser måten det gjøres i praksis (Robinson, 2018, s. 40).

Kunnskap og innsikt er selvsagte kriterier for å faktisk kunne reflektere over egne handlingsteorier og praksis (Klev & Levin, 2018, s.92: Irgens, 2020, s. 164: Robinson, 2018, s.111). I kapittelet *Ledelse i utfordrende omgivelser* i boka *Ledelse i fremtidens skole* trekker forfatterne frem Karen Seashore Louis fem hovedpunkter som kjennetegn på det profesjonelle læringsfellesskapet: nivå 1. delte normer og ideer, nivå 2. kollektivt fokus på elevenes læring, nivå 3. samarbeid, nivå 4. reflekterende dialog og nivå 5. avprivatisert praksis. Dette kan ses på som en organisatorisk læringsssyklus der avprivatisert praksis er det høyeste nivået (Aas et al., 2017, s. 176). Ikke ulikt forventningene overordnet del har til profesjonsfellesskapet.

Et poeng vektlagt i lærende organisasjoner er at læringen som foregår dreier seg om noe mer enn enkeltlærerens læring. Her er det et potensial i samarbeid med eksterne, utover problemeierne i klasserommet, ved eksempelvis PPT og skoleeier (Irgens, 2020, s. 164). I profesjonelle læringsfellesskap vil ulikheter, uenigheter og debatt ses på som kilde til forbedring og utvikling, ikke som kilde til konflikt (Aas, 2020, s. 31). Robinson trekker frem det samme i sitt perspektiv på elevsentrert ledelse, at organisasjonsteoriens tradisjonelle «motstandskategorisering» heller skal ses på som teoretisk uenighet (Robinson, 2017, s. 111).

3.4 Oppsummering

Teorikapittelet har presentert både utdanningspolitiske og teoretiske innblikk fra faglitteratur i lærerutdanninger på hva som kjennetegner spesialundervisning som fagfelt. Feltet er preget av inkludering som verdi for opplæringen, i tillegg til at spesialundervisningen må ses på som en del av helheten i skolens samfunnsoppdrag. Forventninger til det lærende profesjonsfellesskapet og til skoleleder er til stede i både styringsdokumenter og i LK20. I disse dokumentene er ikke spesialundervisning nevnt som noe eget. Spesialundervisning kan i så måte tolkes å være et utviklingsområde på lik linje med andre områder av skolen, samtidig som det skal ses på som en del av helheten (Haug, 2018b, s. 394). Kapittelet har derfor vist til generell teori knyttet til skoleledelse, samarbeid, lærende fellesskap og organisasjonslæring som kan være relevant for sikring av kvalitet i spesialundervisningen.

4.0 Metode

4.1 Forskningsdesign

Dette kapitlet vil redegjøre for forskningsdesign og den metodiske fremgangsmåten som er valgt for å undersøke og finne svar på problemstillingen: *Hvordan sikrer skolen kvalitet i spesialundervisningen?*

En kvalitativ metodisk tilnærming er valgt for denne undersøkelsen. Kvalitativ metode er godt egnet der det stilles krav til åpenhet og fleksibilitet og metoden har som mål om å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2021, s. 11–12). Denne undersøkelsen har som mål å utforske holdninger, meninger og intensjoner lærere, rektorer og PPT har i arbeidet med å sikre kvalitet i spesialundervisningen.

Utvikling av data for denne undersøkelsen vil i hovedsak basere seg på semistrukturerte intervju som metode, men vil også vise til innhenting av annen empiri innen spesialundervisning og spesialpedagogikk som områder. Analyse og drøfting av resultater tar utgangspunkt i teori om organisasjoner, lærende felleskap, teori om spesialundervisning, styringsdokumenter og teori fra skoleledelse som fagfelt. Den hermeneutiske spiral gjør seg gjeldende i oppgaven, der tekstens ulike deler står i et syklisk forhold til hverandre. Kapitlet viser hvordan de ulike faser er gjennomført, fra planlegging til analyse og drøfting. Avslutningsvis i metodekapitlet vil arbeidet sees i lys av kvalitet, overførbarhet, validitet, generalisering og forskningsetikk.

4.1.1 Kvalitativ metode

Arbeidet i denne undersøkelsen vil i stor grad være knyttet til kvalitativ empirisk forskning. Grunnlaget for dette valget er at jeg ønsker å undersøke skolen og PP-tjenestens meninger, holdninger og intensjoner knyttet til spesialundervisning. Med bakgrunn i dette ønsket er kvalitative metoder hensiktsmessige (Thagaard, 2021, s.11–12). Kvalitativ forskning kjennetegnes gjerne ved at datainnsamling i hovedsak foregår i form av innsamlet data ved intervju. Empirisk forskningstradisjon kjennetegnes ved at forsker forholder seg til primærdata innsamlet ved spørreskjema, intervju eller ved observasjon og vil i så måte sammenfalle med valgt tilnærming (Befring, 2010, s.29). I tilfeller der det er lite tilgjengelig forskning vil kvalitative metoder være hensiktsmessig (Thagaard, 2020, s. 12). Selv om det er forsket på mye av tematikken tidligere har jeg funnet lite som beskriver skoleledelsens deltakelse og kjennskap til det som skjer i spesialundervisningen. Analyser av data fra TALIS-undersøkelser har konkludert med at skoleledelsen i mindre grad enn skoleledere fra andre land observerer undervisning (Dahl et al., 2016, s. 165: Meld. St. 21 (2016 – 2017), s. 30). Vil dette også gjelde spesialundervisningen? Og i hvilket omfang snakker vi?

4.1.2 Vitenskapelig forankring

Studien vil ta utgangspunkt i både et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn. I fenomenologisk ånd vil en ved å benytte seg av intervju som metode for datainnsamling søke forståelse ut fra respondentens subjektive opplevelser, erfaringer, holdninger og intensjoner (Thagaard, 2021, s.36). Spørsmålenes egenart er viktig i fenomenologiske undersøkelser, og bør ha som mål å begi seg inn i informantenes levde erfaringer. Oppbygging av spørsmål bør unngå å feste seg ved overflatiske meninger som enhver har, til de som orker å høre på (Jacobsen et al., 2020, s. 298). Fenomenologisk orienterte forskere søker å beskrive de trekk som er felles ved de erfaringer de som deltar gir uttrykk for (Thagaard, 2021, s.36). Utarbeidelse av intervjuguide er

gjennomført med dette i tankene. Hermeneutikken legger til grunn at en ikke kan forstå verden uten en form for forforståelse (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 43). Et sentralt premiss for hermeneutikken er at observerte «sannheter» ikke gir objektive og absolutte uttrykk for fenomenene som undersøkes. Det er behov for en fortolkningsprosess for å skape helhetlig forståelse (Befring, 2010, s. 226). Den hermeneutiske spiral, eller sirkel, gjør seg gjeldende i dette arbeidet. Her vil forståelsen av teksten baseres på et sirkulært avhengighetsforhold mellom tekstens ulike deler, og helheten. Som vist vil spesialundervisningens historiske bakgrunn og utdanningspolitiske føringer være empiri som sammen med teori gir bakgrunn til fortolkning og forståelse for resultatdelen, analysedelen, drøftingsdelen og teoridelen, og visa versa. Resultater og drøfting vil stå i egne kapitler og det er valgt den *realistiske fortellingen* som metode for formidling. Det vil si en mer eller mindre objektiv og direkte fremstilling av de tema undersøkelsen går inn i (Brandt & Sprogø, 2019, s. 124; Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 685).

4.1.3 Datainnsamling ved semistrukturerte dybdeintervju

I forkant av arbeidet med intervjuguide og utvalg ble det lest litteratur på området spesialundervisning og spesialpedagogikk. Teorikapittelet vil vise til litteratur som både er undersøkt før gjennomføringen av intervju, men også til litteratur som et produkt av det resultatene brakte på banen. Blant annet hadde jeg i forkant av intervjuene ikke i særlig grad vektlagt rektor eller skoleledelsen nærhet til undervisning, eller fraværet av nærhet til undervisning.

Med bakgrunn i litteraturen, samt egen interesse og kunnskap om spesialundervisning i norsk skole ble intervjuguiden utarbeidet. Som nevnt tidligere, med referanse til det fenomenologiske, var et av målene å komme under overflaten med spørsmålene. I intervjusituasjonen ble intervjuguiden fulgt, i tillegg til en rekke spørsmål som ikke var tiltenkt i utgangspunktet, basert på hvor intervjupersonene tok svarene. Intervjuguiden ble utformet slik at de ulike delene av intervjuet skulle få frem helhetsbildet, fra bekymring til gjennomføring av det som står i vedtaket og alt det som er imellom dette, via en tematisering. Ved bruk av intervjuguide vil en atmosfære av seriøsitet være en ønsket effekt. Ved å forberede seg på at det dukker opp spørsmål og vendinger en nødvendigvis ikke har tenkt på før gjennomføringen, legger en opp til en viss form for balanse, fremfor en helt og holdent asymmetrisk interaksjon (Tjora, 2010, s. 119).

Innledningsvis ble gruppeintervju vurdert som en praktisk og effektiv metode for datainnsamling, men gruppeintervjuets svakhet kan være at «den sterkeste» stemme er den som kommer frem (Thagaard, 2020, s. 92). Jeg valgte å foreta intervju med enkeltpersoner, etter å ha vektet risiko for å gå glipp av viktig materiale. Som nevnt er det forsket i «eget fagfelt» her, men likevel kom opplevelsen av ulike forståelsesrammer frem, her og der, i intervjusituasjonene. Her måtte jeg ta i bruk flere innfallsvinkler og begreper. I så måte ble også intervjuene preget av det interaksjonistiske perspektivet, der forsker og intervjuperson samhandler om å forstå intervjupersonens synspunkter (Brinkmann, 2020, s. 587). En viss forforståelse, erfaring og kunnskap på området det forskes på vil nok i slike tilfeller være av verdi, slik at ikke intervjuet går videre uten å fange opp det en ønsker å få synspunkter på (Jacobsen et al., 2020, s. 302).

Av praktiske hensyn ble det forsøkt å gjennomføre intervjuene på intervjupersonenes arbeidsplass, med den bieffekten at det er der intervjupersonene utøver sitt daglige virke, og det er der det kanskje føles mest naturlig å utbrodere om eget fag og arbeid (Thagaard, 2020, s. 100). Det ble benyttet lydopptaker til formålet. To av intervjuene ble foretatt over Teams grunnet flere avlysninger og liv og «skoleliv» som skjedde for

deltakerne. Det følte ikke fra min side som om en plutselig digital løsning gjorde noe med kvaliteten på intervjuet. Kvaliteten i intervjuet kan måles ut fra flyten i intervjuet og at en registrerer dårlig kontakt med intervjupersonene (Thagaard, 2020, s.109). Intervjuene hadde lik varighet som de lengste intervjuene som ble gjort fysisk og avsluttet med at begge intervjupersonene sa noe i form av «Det var artig å snakke med deg». Utstrakt bruk av Teams i skolen i og etter pandemien har nok gjort sitt til at dette ble en «naturlig hendelse». I intervjuene ble ikke forskerens synspunkter og eventuelle hypoteser trukket frem. Ei heller ble en spissformulert foreløpig problemstilling fremsatt for intervjupersonene. Dette med utgangspunkt i ønsket om en mest mulig åpen og objektiv undersøkelse med fleksibilitet.

Intervjupersonene fikk kjennskap til at prosjektet undersøkte hva som ventet elever med mindre (i omfang årstimer) vedtak spesialundervisning i skolen. Spørsmålene videre ble også formulert åpne og inviterende samtidig som både spørsmål og oppfølgingsspørsmål var konkrete og knyttet til det de har erfart (Thagaard, 2020, s. 97). I intervjuene ble det forsøkt å finne balansen mellom å stille spørsmål, være lyttende og oppmuntrende, samtidig som unnlattelse av kritiske refleksjoner på intervjupersonenes uttalelser ble hensyntatt (Thagaard, 2020, s.100: Befring, 2010, s.126: Tjora, 2010, s.104). Intervjuene tok mellom 45 minutter og 105 minutter å gjennomføre, med en snitt-tid på rundt 70 minutter.

4.1.4 Foreliggende dokumenter: Spesialundervisning i norsk skole

Offentlige dokumenter, tidligere og nyere lovgivning er benyttet som foreliggende dokumenter i arbeidet. Foreliggende tekster som denne oppgaven presenterer er benyttet som supplement til intervju (Thagaard, 2020, s. 13). Dette datamaterialet har en sekundærfunksjon i dette forskningsarbeidet (Befring, 2010, s.120). I denne oppgavens foreliggende dokumenter, kalt *spesialundervisning i norsk skole*, finnes meldinger til stortinget, lovproposisjoner, lover og tidligere forskning. Der det har vært relevant er det også foretatt søk i dokumentene etter utvalgte koder, deriblant *spesialundervisning, rektor, skoleled(er/else/elsen)*. Bakgrunnen for dette er, som nevnt tidligere, knyttet til den hermeneutiske sirkel. I tillegg vil dette føre til triangulering, det vil si at det innhentes data eller empiri fra flere kilder og ved forskjellige metoder. Intervjupersonene representerte to nivåer i skoleorganisasjonen, og ett eksternt, ved PPT, samt to separate skoler i to forskjellige kommuner. Dette kan også diskuteres å ha en triangulerende effekt (Ramian, 2012, s. 95).

4.1.5 Utvalg intervjupersoner

Undersøkelsen gjennomføres ved to skoler i to kommuner, samt PPT i en av kommunene. Frivillig deltakelse i undersøkelsen var av høy viktighet. I undersøkelser av en slik art og omfang kan det være hensiktsmessig å gjennomføre analyser av få personer eller få institusjoner (Befring, 2010, s.40). Det kan være usikkert å benytte seg av bare en datakilde i undersøkelser. Det kan derfor være klokt å benytte seg av både samtaler, observasjoner og dokumenter som datakilder (Ramian, 2012, s. 19). I dette arbeidet vil både samtaler og dokumenter være kilde til data. Studien har et fleksibelt forskningsdesign, det vil si at det var åpent for å endre på blant annet forskningsspørsmål og datainnsamlingsmetoder underveis i undersøkelsen, i samspill med økt innsikt i det jeg undersøkte (Ramian, 2012, s.30).

Et mål i denne studien har vært å finne et utvalg som kan være med på å belyse problemstillingen godt. Det er forsøkt etter beste evne å foreta et strategisk utvalg. Det

vil si at en systematisk utvelger personer eller enheter som oppleves som strategiske for problemstillingen (Thagaard, 2021, s.54). Tanken var å gjøre datainnsamling fra én og samme kommune, det vil si datautvikling fra to ulike skoler i samme kommune, samt PPT som tjener begge skolene og kommunen som helhet, dette for å ha muligheten til å sammenligne i og mellom de ulike variablene som måtte gi seg til syne, selv under samme kommunale føringer. Dette skulle vise seg mer utfordrende å få til enn først antatt. Flere rektorer mente det var en umulig oppgave å få til samtaler med lærere i deres skoler, men de kunne gjerne stille opp på intervju selv. Med bakgrunn i dette ble det to utvalgskommuner.

Det er valgt å gjøre undersøkelsen i andre kommuner enn egen arbeidskommune. Det kan være utfordrende å stille de riktige spørsmålene i en kjent kultur. På den måten vil flere nyanser gå tapt, fordi det fremstår som selvsagt både for forsker og deltaker (Thagaard, 2021, s.80). Selv om skolekultur i generell form er kjent for forsker i dette tilfellet, vil det være forskjeller i hvordan kommuner og skoler løser oppgaver (Haug, 2021, s. 50).

Det er gjennomført semistrukturerte dybdeintervju med rektorer fra to skoler, samt kontaktlærere fra ulike trinn ved to skoler. Grunnlaget for å ta med kontaktlærere er for å søke et mer helhetlig bilde av hvordan skolen sikrer kvalitet i undervisningen, og et bredere syn på hvilke intensjoner, holdninger og praksis skolen har, enn om bare skolelederperspektivet ble undersøkt. Hensikten med et utvalg av to deltakerskoler, er i hovedsak å skape et større datagrunnlag. Det komparative elementet er ikke vektlagt i særlig grad i undersøkelsen. Likevel fikk det en verdi i analysen da forskjeller, spesielt gjeldende skoleledelse, synliggjorde seg i resultatene. Skole A er en 1.-7. skole med i overkant av 300 elever. Skole B er en skole med 150 elever på 1. – 10. trinn. Det var vurdert å beskrive utvalget med alder, kjønn og stilling i tabell for å øke lesbarheten, men med bakgrunn i at det er lovet anonymisering til intervjupersonene ble denne ideen forkastet. I tillegg er det egentlig ikke av særlig betydning for undersøkelsen som helhet.

PPT fra kun en av kommunene hadde tid og mulighet til å delta. Intervjupersonen fra PPT vil kunne fortelle om overordnede intensjoner for det spesialpedagogiske arbeidet i en kommune. (Opplæringslova, 1998, § 5-6).

Av hensyn til elevenes personvern og derav etiske årsaker vil ikke elevstemmen være representert i denne undersøkelsen, selv om det helt klart hadde styrket undersøkelsen i sin helhet. Undersøkelsen er av begrenset omfang. Det vil derfor være vanskeligere å sikre at elevene unngår eventuelle negative effekter av dette arbeidet enn det er i større undersøkelser. Det var utelukkende kvinnelige lærere med i undersøkelsen. Rektorene var menn. Med tanke på alder representerer utvalget nært det SSB har av tallmateriale på landsbasis. I og med at det kun er 25% mannlige lærere i grunnskolen i Norge er det heller ikke overraskende at utvalget består av kvinnelige lærere (Statistisk sentralbyrå, 2023).

4.1.6 Transkribering og analyse

Metodelitteratur anbefaler at transkriberingen er detaljert. Dette for å få et mer helhetlig inntrykk av det som kom frem i intervjuet. Lange pauser kan for eksempel indikere at intervjupersonen er enten usikker eller at hen må tenke seg om. I enkelte systemer for transkribering vil en gå enda lenger ved å transkribere toneleie, tonefall, stemmевolum og mer (Tjora, 2010, s. 126; Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 50). I transkriberingen

valgte jeg å notere ned pauser, noe som skjedde et fåtall ganger. Ut over dette kan nok tonefall og stemmeleie ha påvirket analysen ubevisst.

Teknologi har åpnet for muligheten til å transkribere raskt og effektivt ved hjelp av programmer. Dette ble forsøkt på et av intervjuene. Kvaliteten ble heller slett. I tillegg følte jeg at jeg mistet helt kontrollen på meningsinnholdet. Det verdifulle analysearbeidet jeg fikk gjort i de andre transkripsjonene glimret med sitt fravær. Den digitale prøvetranskriberingen ble derfor gjort på nytt, på «gammelmåten», ord for ord, og jeg ville nok ikke gjort det digitalt i et nytt arbeide heller. Lydopptakene var av god kvalitet. Transkriberingen ble foretatt raskt etter intervjuene slik at inntrykket av å vite hva som faktisk ble omtalt var god (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 51).

Den kvalitative analysen har som mål å gi leseren av forskningen innsikt over saksområdet det forskes på, uten å måtte gå gjennom de data som er skapt i løpet av undersøkelsen. Analyse vil dermed være å bryte det en analyserer ned i mindre deler for så å bygge det opp slik at det gir mening (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s.54). Analysearbeidet begynte allerede i utarbeidelsen av intervjuguide, ved å kategorisere spørsmålene, som nevnt i avsnittet som omhandler intervju.

En systematisk organisering av dataene er viktig (Thagaard, 2020, s.152). I transkriberingen ble de ulike avsnittene kodet underveis og kodene ble ført i kommentarfeltet i tekstbehandlingsprogrammet benyttet til formålet. Koding innebærer at en deler opp teksten i mindre deler som gir tekstens ulike deler passende uttrykk, altså ord som beskriver utsnittene i teksten og skaper mening. Slik kan en senere lett identifisere de ulike uttalelsene (Tjora, 2010, s.160: Thagaard, 2020, s.153: Brandi & Sprogøe, 2019, s. 40).

En kan trå to ulike veier i arbeid med koder, såkalt åpen koding og teoridrevet koding, også kalt fokusert koding. I den åpne kodingen vil det ikke på forhånd være bestemt hva en ser etter, noe det vil være i teoretisk koding. Åpen koding vil svare til det oppdagelsessøkende i det induktive der det skapes empiri før det er lest teori. Motsatt vil teoridrevet koding ta utgangspunkt i det deduktive der generelle teorier og slutninger blir gjenstand for testing i empirien (Brandi & Sprogøe, 2019, s.29).

Det ble benyttet «åpen koding» i dette arbeidet. Det vil si at jeg ikke søkte etter forutbestemte koder. Noe som kjennetegner åpen koding er at kodene er fra intervjupersonenes eget språk, det var det ikke i denne undersøkelsen. En kan driste seg til å si at det i så måte ble «bommet» noe på kodeteknikk i en ellers deduktiv tilnærming.

Videre ble meningsinnholdet, nå ferdigkodet, fordelt ved hjelp av kategorisering. I kategoriseringen grupperer forskeren kodene i temaer som er relevante for problemstillingen og har i denne undersøkelsen forholdt seg til forskningsspørsmålene (Tjora, 2010, s. 160).

4.2. Kvalitet i forskningen

4.2.1 Validitet

Validitet forteller om i hvor stor grad forskningen er gyldig. Det vurderer om svarene i forskningen er svar på de spørsmål en faktisk forsøker å stille, altså hvor gyldig resultatet vil være (Befring, 2010, s. 114). I hermeneutisk kontekst, hvor denne undersøkelsen befinner seg, vil det være stort rom for det subjektive og det relative (Befring, 2010, s. 227). Validiteten kan styrkes ved å være åpen på hvordan forskningen

gjennomføres og ved å redegjøre for de valg en tar underveis (Tjora, 2010, s. 179: Tanggaard & Brinkmann, 2020, s.50). I boka *Det magiske øjeblik. Kvalitativ analyse skritt for skritt*, (2019), refererer forfatterne Ulrik Brandi og Jonas Sprogøe til Dahler Larsens fire validitetskriterier, *håndverksmessig validitet, kommunikativ validitet, gjennomsiktighet i den analytiske prosess og heuristisk validitet*. Dette omhandler undersøkelsens interne validitet, altså, i hvor stor grad resultatene er gyldige for utvalget som er undersøkt. I det håndverksmessige kriteriet tar for seg i hvor stor grad forskeren klarer å demonstrere at hen kan sitt håndverk. Kommunikativ validitet skapes hvis arbeidet utsettes for en «reality check» ved å eksempelvis sende utsagn tilbake til intervjupersonene. Gjennomsiktighet i analysen handler om å tydelig og åpent beskrive det en gjør i analysearbeidet. Heuristisk validitet dreier seg om hvorvidt forskeren klarer å skape ny innsikt og ny viten med undersøkelsen (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 119-120).

Det er etter beste evne forsøkt å gi en så åpen og inkluderende fremstilling av hva som er gjort, hvordan det er gjort og hvorfor det er gjort i arbeidet med denne oppgaven. Det er pekt på områder som kunne ha vært gjort annerledes, samtidig som undersøkelsens resultat må være forstått i den kontekst den er blitt til. Ved hjelp av å beskrive både teori og empiri så grundig som formatet tillater, er det også forsøkt å gi leseren et balansert innsyn i de fortolkningsrammer og forutsetninger materialet er arbeidet ut fra (Thagaard, 2021, s.189).

Opgavens heuristiske validitet, om oppgaven skaper ny innsikt og ny viten, er for så vidt utfordrende å vurdere selv. Mye forskning, undersøkelser og rapporter konkluderer med mye av det samme som kommer frem i denne undersøkelsen, men undersøkelsen bidrar med å knytte noe av tidligere resultater, deriblant skoleledelsens tilstedeværelse i undervisning og pedagogisk praksis opp mot beskrivelser av hvordan to skoler faktisk gjennomfører spesialundervisning. I tillegg forteller undersøkelsen hva som kan møte elever med enkeltvedtak i spesialundervisningen, men også hva som ligger i det bakenforliggende, med planlegging, didaktiske- og pedagogiske valg og sammenheng i opplæringen. Dermed kan det nok sies at resultatene fra undersøkelsen er av konservativ art. I så måte passer det godt med et sitat av Aksel Tjora avslutningsvis i avsnittet: «Men det er nettopp for å opprettholde høy kvalitet at forskningen er konservativ; kunnskap utvikles i små skritt» (Tjora, 2010, s. 169).

4.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet i kvalitativ forskning forteller typisk om hvor transparent fremgangsmåten i forskningen er, og om det er anvendt konsistente og forsvarlige metoder for datainnsamling og analyse (Kristiansen, 2020, s. 616). Reliabilitet kan også knyttes til hvordan inntrykkene i forkant av feltarbeidet og kontakten med deltakerne i feltet beskrives (Thagaard, 2021, s.181). Innenfor positivisme vil det nøytrale og objektive være idealet. Forskerens ståsted i tematikken og erfaringer fra fagfeltet vil da kunne betraktes som forstyrrelser i prosjektet. For å styrke påliteligheten er det viktig å reflektere om man har noe til felles med intervjupersonene, eller om en har kunnskap og engasjement som kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultater. Kunnskap om fagfeltet det forskes på kan være nødvendig for å stille spissede spørsmål, men kan også være en begrensning ved at en har med seg mange forutinntattheter (Tjora, 2010, s. 176).

Noen vil hevde at god kjennskap til det som skal undersøkes kan svekke objektiviteten til forskeren, andre hevder at god kjennskap til det som studeres er en uomtvistelig forutsetning for arbeidet (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s.43). God kjennskap til

kontekst føltes underveis i arbeidet, spesielt i intervjusituasjonen, som en styrke. Samtidig er det forsøkt å være bevisst egen erfaring i utarbeidelsen av intervjuguider, ved å stille spørsmål som fanger skolens egenopplevde gode løsninger innenfor spesialundervisning. Det kan være at undersøkelsen og det som kommer ut av den hadde føltes mer objektiv og nøytral hvis jeg som forsker ikke hadde hatt såpass nærhet til praksis på temaer i søkelyset. På en annen side er det nok mye som hadde gått «tapt» på samme tid. Når det gjelder tilgang til utvalg, vil nok egen skolelederrolle ha vært av betydning. Kanskje det også hadde betydning da flere rektorer avsto å stille med lærere til intervju, selv om de godt kunne stille selv.

4.2.3 Overførbarhet og generalisering

I kvalitative studier er målet å oppnå forståelse for de fenomener som studeres og det er tolkningen av resultatene som legger føringer for prosjektets overførbarhet og knyttes til den eksterne validiteten. Overførbarhet forteller om tolkningen som utvikles i et prosjekt vil ha relevans i andre sammenhenger. Det er av viktighet at tolkninger som utvikles i arbeidet med et prosjekt kan videreutvikles i nye undersøkelser (Thagaard, 2021, s. 194). Overførbarhet handler også om hvorvidt leseren kan identifisere og forstå tolkningene undersøkelsen gjør. En stor del av samfunnsforskningen handler om fenomener som leseren ikke kan kjenne igjen fra egne erfaringer. Desto mer dyptgående og prinsipielt det teoretiske innholdet er, desto større muligheter har leseren for å knytte det teoretiske perspektivet til egne erfaringer. Forskjellige fenomener kan ha ulike nyanser av de samme grunnprinsippene (Thagaard, 2021, s. 195).

Kvalitative forskere har ofte hatt utfordringer med å levere generaliserbare og objektive resultater (Kristensen, 2020, s. 616). Likevel er en eller annen form for generalisering et mål for mye av samfunnsforskningen. Overførbarhet, som nevnt over, er av flere forfattere forslått som kvalitetsbegrep i kvalitativ forskning. Mye av det som kommer frem i resultatene kan være direkte overførbart til andre områder skolen skal løse. Utvalget og studiets omfang er ikke veldig stort. I så måte kan kritikk som tradisjonelt følger kvalitativ forskning også gjøre seg synlig her, at generalisering vil være vanskelig med bakgrunn i utvalgets subjektive natur og relasjonen mellom forsker og utvalg (Karpachof, 2020, s.569). Samtidig er det vist til empiri og foreliggende dokumenter som underbygger undersøkelsens resultater. Sett fra et annet perspektiv vil denne undersøkelsen på noen områder være et bidrag i retning å forklare tidligere forskning, kvalitativt (Karpachof, 2020, s. 577).

4.2.3 Forskningsetikk

Et etisk utfordringsbilde i kvalitativ forskning vil være at kvalitativ forskning ofte omhandler menneskers personlige liv og erfaringer. Forskningen vil også plassere intervjupersoners ytringer i offentligheten (Brinkmann, 2020, s.581). Tillit, respekt, konfidensialitet og gjensidighet bør ligge til grunn for kvalitativ forskning (Tjora, 2010, s.31). Forskningsetiske retningslinjer innebærer at vi utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer forskningsresultatene og hvordan vi vurderer andre forskeres arbeid. Plagiering skal unngås og det kreves god kildehåndtering og henvisningsskikk, dette også for at arbeidet skal være etterprøvbart. I studier som innebærer nær kontakt mellom forsker og de personer forskeren studerer, som i denne undersøkelsen, må en forholde seg til særskilte etiske forholdsregler. En grunnleggende respekt for menneskeverdet skal ligge til grunn, og forskningsdeltakerens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse skal respekteres. Det skal foreligge et informert samtykke der det gis tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har

finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan informasjonen vil bli brukt og om følgene ved å delta i forskningsprosjektet. Konfidensialitet er også et grunnprinsipp. Overnevnte er basert på definering fra «De nasjonale forskningsetiske komiteer», referert til i Tove Thagaards bok *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (Thagaard, 2021, s. 20 – 26).

Alle som var med i undersøkelsen ga eksplisitt uttrykk for at de stod inne for det de hadde sagt, og det ble opplyst om at transkriberingen ville foregå ordrett, så lenge kvaliteten på intervjuene ga det mulighetsrommet, noe det gjorde. Likevel har det vært et klart mål å anonymisere undersøkelsen, og det vil derfor ikke bli gitt en systematisk oversikt over hvem som arbeider hvor i metodedelen av arbeidet. Resultatdelen ble sendt til gjennomgang til deltakerne i prosjektet, uten anmerkninger (Thagaard, 2021, s27). Det er benyttet informert samtykke i forbindelse med prosjektet og det er uttrykt i forkant både via epost og muntlig før og etter intervju hvordan videre prosess skulle bli, og samtykket ligger som vedlegg til oppgaven. Lagring og deling av forskningsmateriale er gjort i henhold til forskningsetiske retningslinjer og meldt inn til Sikt (Nesh, 2021, s. 25).

5.0 Resultater

Resultatdelen er strukturert etter forskningsspørsmålene vist i innledningen. Senere drøfting tar også utgangspunkt i den samme strukturen. Lærere har fått betegnelsene G1 – G4. Rektorer er gitt betegnelsene Rektor A og Rektor B. Skolene har fått betegnelsen skole A og skole B. Anonymisering og at undersøkelsen skal unngå å gi negative implikasjoner for intervjupersonene er bakgrunnen for at det er gjort slik. I utsagn fra lærere som kan tolkes som «kritikk» av andre eller nåværende ledelse er det unnlatt å bruke betegnelsen G1-G4.

5.1 Hva kjennetegner spesialundervisningen som gis ved skolen – fra organisering til innhold og læring

Underavsnitt i 5.1 vil ta leseren fra bekymring til innhold og praksis i spesialundervisningen, og vil med det favne bredt. Dette for å gi et inntrykk av spesialundervisningen som en del av helheten i skolens opplæringstilbud.

5.1.1 Fra bekymring til vedtak – sakkyndig vurdering, IOP og enkeltvedtak

Lærere: Lærere ved begge skolene forteller om en lik saksgang, fra bekymring, sakkyndig arbeid, vedtak og gjennomføring av spesialundervisning. Begge skolene har PPT på jevnlig planlagte besøksdager. Lærer G1 forteller at hun er usikker på hva som foregår på disse møtene.

«Det er jo spes.ped-team. Det er det vel nå og, tror jeg. Ja, nei, er usikker altså. Det skal være spes.ped-eh. Hvordan vi gjør det. Det er jo kartlegginga da. Nei, det er nesten vanskelig å svare på. Jeg har liten innsikt i den der spes.ped biten. Men det er jo ledelsen som har ansvar for den ja, det sakkyndige og. Det er jo han som skriver sakkyndig vurdering da. Fra det som kommer fra PPT.»

Lærere ved skole B forteller at det har vært en gjennomgang av prosedyrer med PPT på fellestid en uke tilbake i tid. Før henvisning til PPT forklarer lærere ved begge skoler at det foretas samtaler mellom kollegaer der elevene og tiltak drøftes. Gir ikke tiltakene effekt vil PPT i større grad benyttes. Flere lærere forteller at det systemet er litt uklart, lærer G3 forteller:

Den er nok ikke godt nok implementert. Vi ønsker å få systemet bedre. At rutiner blir godt innarbeidet hos oss alle, kanskje et årshjul. At alle får en felles enighet i gangen i det. Vi har fått avdekt at dette mangler.

Lærerne beskriver sakkyndige vurderinger som gode til å se helheten i opplæringen og at de legger opp til at elevene skal være inne i klasserommet. En lærer forteller at sakkyndige vurderinger ikke er fysisk tilgjengelig for lærerne etter det er laget IOP, og den «glemmes» etter dette. Læreren hevder dette er ei utfordring for alle lærerne ved skolen. Kjennskap til innholdet i IOP, på tvers av ansatte, beskrives som tilfeldig. Lærer G1 forteller: «Det er stor forskjell på hvordan systemet rundt er laget og hvordan en får til samarbeid. Hvor mye faglærere og kontaktlærer vet om opplegget rundt eleven». Flere forteller det samme, og at det aldri har vært et systematisk møtepunkt for å sikre at alle kjenner til elevenes utfordringsbilde og mål som beskrevet i IOP.

Rektorer: Begge rektorer forteller om samme saksgang som det lærerne sier. Bekymringer skal drøftes internt, eller med PPT, før det settes i gang tiltak og kartlegginger i skolen. Begge rektorene forteller om at praksis har endret seg siden de

begynte på skolen. Rektor A har ikke jobbet lenge ved skolen og vet at praksis har vært annerledes tidligere: «... Det har ikke bestandig vært sånn, det har vært skrevet pedagogiske rapporter her tidligere, som Rektor ikke har visst om».

PPT-leder: PPT forteller om prosedyrer som skal følges som er gjeldende i hele kommunen. Det skal settes i gang et arbeid internt innenfor det ordinære opplæringstilbudet. På spørsmål om det er lik praksis på alle skoler i kommunen svarer PPT-leder: «Jeg kan ikke 100% garantere for hvordan skolene løser de ulike oppgavene, men det er intensjonen at foresatte skal være med på hele prosessen». Lederen beskriver enkeltvedtakene som nesten «for gode», da de på mange måter «skriver opp» alt som står i sakkyndig vurdering.

5.1.3 Fysisk organisering og gjennomføring av spesialundervisning

Lærere: Sakkyndige vurderinger er fleksible i forhold til hvordan spesialundervisningen kan organiseres. Den kan gis i klasserom, alene eller i grupper med pedagog. Alle lærere forteller at det har vært et større fokus på inkludering, at alle skal høre til et klassemiljø. I praksis kommer det flere ulike fortellinger om hvordan dette gjøres. Lærer G2 forteller:

Vi prøver å tenke helhetlig og på tvers av trinn. Det er ikke heldig å sitte alene med én elev heller, men der merker jeg motstand fra spes.ped-lærere. Det er enkelt, lett vint og trygt å sitte med kun én elev.

Lærer G3 sier følgende: «Vil ikke eleven ut av undervisningen så prøver vi å tilrettelegge i for at eleven er i klasserommet. Jeg har ikke innblikk på hvordan det er gjort i de andre klassene». Lærer G4 forteller:

I klassen min så har jeg som kontaktlærer fått ansvaret for spes.ped i min klasse, samtidig som jeg har ungene....Så sånn som det er nå så er det ikke noe spes.ped, men vi har fått et menneske (koordinator) som er ganske flink til å ta ansvar hvis vi melder. Det er vanskelig å si dette her, men vi har ikke hatt noe hjelp egentlig. Veldig dårlig fram til nå, når han (Rektor) kom.

Videre forteller lærer G4: «Spesialpedagogikk løses så forskjellig på vår skole. Jeg vil ikke si det er en felles mal. Noen sitter på enerom hver dag, noen har assistent med seg». Lærer G2 hevder at: «Vi gjør dem nok en bjørnetjeneste med å gi de for mye enkelttimer utenfor klasserommet. Det skjer nå også. Jeg tror det skjer på gammel vane».

Rektorer: Rektor B forteller at vanlig organisering er individuell oppfølging med pedagog/spesialpedagog. «Om det er i klasserommet, eller i et rom rett utenfor klasserommet på et bord sammen med en klassekamerat eller alene er alt etter oppgavene som skal løses». Rektor A forteller at spesialundervisning for de med 1 – 7 timer per uke i all hovedsak løses ved at det er en voksen i klassen i vedtakfestede timer. «Det er nok ikke pedagog i alle timer, selv om det er vedtatt pedagogtimer. Og så forsøker vi å løse det med å få til mer lærertetthet og voksetetthet, ved at vi slår sammen flere grupper».

PPT-leder: Leder for PPT forteller at de forsøker å legge opp til en fleksibel tilråding, som nok ikke er helt tydelig etter lovverket. Flexibiliteten går på om eleven skal motta spesialundervisning alene, i klassen eller i grupper. PPT presiserer at dette skal gjøres i samsvar med elevens eget ønske underveis. Hun forteller videre: «Før var det kanskje faglærere som hadde ansvaret i hvert enkelt fag. Nå er det i langt større grad kontaktlærer som har ansvaret».

5.1.4 Innhold og læring i spesialundervisningen

Lærere: Ingen klarer helt å svare på hva som kjennetegner undervisninga elevene mottar med pedagog/spesialpedagog. Med noen kontrollspørsmål svarer de at det blant annet er trening, lesetrening, lesekurs, mengdedifferensiering og oppgaver på deres nivå. Lærer G4 svarer på spørsmål om hva som kjennetegner den spesialpedagogiske undervisningen: «Det er ingen spes.ped (pedagog med spesialpedagogisk kompetanse) inne i klasserommet. Det er fagarbeidere. Nei. Spes.ped er et fremmedord, ja».

Lærer G3 svarer dette på spørsmål om innholdet i opplæringa for elev hun er kontaktlærer for: «Det har spesialpedagogisk koordinator kunne svart mye bedre på enn meg da, men det er lesing og automasjon av matematikk. Den eleven har syv timer enkeltvedtak». Lærer G2 svarer dette på spørsmål om hva slags lesetrening som foregår «ute» (fra klasserommet): «Nei. De leser. Det er for dårlig, det å vite hva slags metode. De trenger trening. Hvis det står lesetrening i sakkyndig vurdering, så har vi det. Lesetrening. Slik som vi vil.».

Rektorer: Begge rektorer sier at det veldig læreravhengig hva som møter eleven, men at det arbeides med helheten ved begge skoler. Rektor B sier: «Det er vanskelig å identifisere, «slik jobber vi på skolen vår», den finnes ikke. Vi er ikke der enda» og fortsetter «Det er mye bra, sluttresultatene er mye bra, men det er jammen mye ulik praksis for å komme dit». På spørsmål om de vet hvordan det arbeides med lesetrening sier de at det er forskjellig. Rektor B sier: «Med så mange elever som har noe, så tror jeg det skal holde hardt å ha den oversikten. Da må jeg stole på koordinator og lærere». Rektor A forteller at han har en klar formening om hvordan det skal bli, men at det tar tid å komme dit.

PPT-leder: Hun forteller at hun tror det er fryktelig stor forskjell på lærere om metoder og tilrådninger fra PPT benyttes i det ordinære. Lederen forteller om at tiden til å følge opp ute i «felten» er begrenset:

Vi skulle hatt enda mer oversikt og mer ute i felten, men vi har ikke sjans til å få det til. Skriveoppgavene har blitt fryktelig stor. Vi er ikke med på teammøter og fanger ikke opp alt, men det skal vi jo ikke heller. Blir vi for tett på, blir vi heller ikke stemmen utenfra.

5.2 Hvilken posisjon har spesialundervisningen sett i lys av ordinær undervisning, tilpasset opplæring og LK20?

5.2.1 Inkludering - helhetlig syn på opplæringstilbudet?

Alle intervjupersonene nevner uoppfordret målet om inkludering, fellesskap og det å være en del av en gruppe. Lærere ved begge skolene forteller at rektor ved skolen har dette som et uttalt og klart mål. Det samme sies om sakkyndige vurderinger og tilrådninger fra PPT.

Lærere: Alle lærere forteller at de i størst mulig grad ønsker å inkludere alle elever i klassen og i klassemiljøet. Utfordringer knyttet til dette oppstår med atferdsproblematikk. Likevel peker flere på at det foregår mye undervisning «ute», det vil si ute fra klasserommet. Sitat fra G2 tidligere i resultatkapitlet sier noe om dette også: «Vi gjør dem nok en bjørnetjeneste med å gi de for mye enkelttimer ute av klasserommet. Det skjer nå også. Jeg tror det skjer på gammel vane». Lærer G4 sier etter å ha fortalt om uteskole; «Alle blir inkludert da, vi har jo mye forskjellig». På

spørsmål om hva en kunne gjort bedre for elever med enkeltvedtak i ordinærundervisninga sier lærer G2 med bakgrunn i eksempel om spilleaktiviteter i matematikk:

De med spesialundervisning kunne like glatt blitt med på dette. Selv om de ikke reflekterer på samme nivå med de andre. Vi må være mer bevisst tror jeg. Vi driver god undervisning, men bevisstheten på at vi kan inkludere må være, ja mye mer. Vi ekskluderer ikke, men det er forskjell på det og det å inkludere. Ha det foran i panna.

Flere lærere forteller om at de forsøker å forholde seg til elevstemmen i organiseringen. Hvis de ikke vil ut av klasserommet forsøkes det å tilrettelegges for dette, men noen av intervjupersonene er inne på «de stille elevene». Lærer G2 sier:

Men vi har elever som sier «nei, jeg vil ikke ut». Da slipper de det. Det har vi hatt flere elever som har sagt, og foreldre også. Da kan vi jo ikke det. Når eleven er tydelig og de klarer, når de roper, så hører vi de. De som ikke tør å si noe? Der er vi ikke gode..

Lærer G3 sier dette: «Vil ikke eleven ut av undervisninga så prøver vi å tilrettelegge for at eleven er i klasserommet. Jeg har ikke innblikk i hvordan de gjør det i andre klasser».

Rektorer: Rektorer fra begge skoler har det som et uttalt mål, at alle elever skal inkluderes, slik avsnitt over viser. Rektor fra skole A er inne på noe i den samme retningen som det lærer G2 fra skole B forteller:

De fleste som snakker jo om adferds-elevne fordi at det er de som utfordrer mest. De snille, stille som har noen språkvansker eller lignende, de blir det ikke snakket så mye om. De er jo kanskje også den avglemte gruppen da. Og der kommer du til én til syv-elevne dine (elever med 1-7 timer per uke).

PPT-leder: Som vist tidligere i resultatene opplever PPT-leder at inkluderingen av elever i klasserommene er bedre enn den var før.

5.2.2 Individorientert eller systemorientert

Lærere: Lærere gir inntrykk av at spesialundervisningen i sin helhet, fra bekymring til gjennomføring har elementer av det å være både individorientert og systemorientert. Lærerne påpeker at det er fokus på å se på helheten. Lærer G3 sier følgende:

Jeg tror vi begynner å bli systemorientert. Jeg mener at vi må se på rammene på det rundt, før vi ser på eleven. Jeg tror det er mange (på skolen) som ønsker ekstern hjelp før de ser på det i rundt (rammene).

Lærer G4 sier: «Det er individorientert, ja. Hva trenger han? Hva trenger hun? Prøve å finne tid og rom for å gjøre noe ekstra da, og få tatt en liten økt». Lærer G2 uttrykker: «Det å se helheten i klassen er det pedagog og lærer som må passe på at det blir gjort. Jeg tror ikke det blir gjort over alt».

Rektorer: Begge rektorer gir uttrykk for at spesialundervisningen, fra sakkyndig vurdering til gjennomføring innehar deler av både individorientering og systemorientering. Begge forteller at lærerne er delt i hvor individorienterte eller systemorienterte de er. Noen lærere i kollegiet klarer å se helheten og det å se nytten av det å legge til rette for klassen i større grad. Rektor B forteller at det blir mer individfokus hvis det kun er en elev som sliter i en klasse, mer system hvis flere sliter og forteller: «På x-trinnet deler de ut 8 ukeplaner på 13 elever.».

PPT-leder: I forbindelse med sakkyndigarbeid inn mot klasser som er ekstra krevende vil sakkyndig vurdering og tilrådninger være systemorienterte. Hvis dette ikke er tilfelle vil det ha litt annet fokus: «Det er jo det som er litt dumt, vet du. Når det kommer til oss blir det raskt individfokusert, men nå vurderer vi hele situasjonen rundt barnet. Før kunne vi vurdere kun hvilke vansker barnet hadde. Tiltakene er både individorienterte og systemorienterte».

5.2.3 Ansvar for eleven

I løpet av intervjuene kom det også frem fra flere intervjupersoner at det tenkes ulikt om hvor ansvaret for opplæringa skal ligge. Koden «Ansvaret» er å finne i de fleste transkriberinger som er gjort i denne undersøkelsen. Det lærerne forteller bekrefter at kontaktlærer i større grad er gjort ansvarlig, slik PPT-leder også hevder.

Lærere: Oppgaven å tilpasse til det nivået elever med enkeltvedtak har beskrives på følgende måte for lærer G4: «Fordi når jeg får oppgaven (spesialundervisning) samtidig med resten av klassen, så går det ikke an å løse det». Lærer G2 svarer slik: «Mange tenker slik at eleven har timer (spesialundervisning). Da er det noen andre som har ansvar for det, men flertallet har nok helhetsblikket for eleven». Lærer G2 sier videre: «Det må være en bevisstgjøring til oss faglærere. At vi faktisk har ansvar for alle elever. Selv om han/hun har vedtak om spesialundervisning».

På oppfølgingsspørsmål om «ansvaret faller bort når elevene får vedtak» svarer intervjupersonen:

Ja, ja! Det har jeg kjent på selv også. Da er det godt å tenke at «eleven får sitt», da trenger jeg ikke å tenke på det. Dette tror jeg gjelder i timer utenfor enkeltvedtaket også. Av og til må elever ha matematikk ute mens klassen har samfunnsfag. . . Og da tror jeg det er lett for faglærer å tenke at noen andre har ansvaret for eleven.

Rektorer: Rektorene forteller at ansvaret er klarere nå, enn det kanskje har vært før. Nå skal kontaktlærer være mer involvert. Samtidig forteller begge om at kollegiet på begge skolene er splittet. Det er fremdeles de som tenker at elever med enkeltvedtak er andres ansvar. Rektor A utdyper i forklaringen av «rop etter ressurser» som ble nevnt tidligere i resultatkapittelet:

Ja, løs dette her, slik at eleven ikke deltar på min undervisning. For da kan jeg drive min undervisning. Da er det jo «Tilpasset opplæring – for hvem?». Er det da eleven som tilpasser seg læreren? Lærerens opplæring? Eller læreren som tilpasser seg elevens opplæring? For det opplever jeg i altfor stor grad, at det forventes at eleven skal tilpasse seg lærerens opplæring.

5.2.4 Læring på tvers av spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning

I intervjuene benyttet jeg flere inngangsporter for å få tak i læringssynet til ansatte for å se om synet på læring gikk på tvers av de ulike delene av opplæringa, deriblant via betegnelser som «synet på læring», «læringsteori», «kjennetegn på god undervisning», «perspektiv på læring» og «hvordan lærer elevene best?». Et av oppfølgingsspørsmålene tok utgangspunkt i fagfornyelsen begreper «lære å lære», «dybdelæring» og «Sosial læring og utvikling gjennom arbeid med fagene». Etter denne sekvensen med spørsmål knyttet til egen undervisning ble det stilt spørsmål om sammenhengen mellom ordinærundervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Lærere: Alle lærere er inne på at elever lærer forskjellig. Noen er visuelle, andre auditive mens andre lærer bedre praktisk. Flere er inne på at læringssituasjon er av betydning, om det er høy lyd eller uro i timene. For å få til gode læringssituasjoner forteller alle lærerne at eleven må bli engasjert i det de holder på med. En av lærerne nevner «det at de arbeider sammen om noe, av og til alene». Flere nevner viktigheten av at elevene tolererer hverandre og at vi er forskjellige. På spørsmål om hva som preger undervisningen svarer de at de prøver å få til varierte oppgaver tilpasset den enkelte. Likevel fremmer flere lærere utfordringer med dette i praksis. Lærer G2 forklarer utfordringer med elever med enkeltvedtak i klasserommet slik: «Dette er jo det som er utfordrende med elever med enkeltvedtak. De har utfordring med felles gjennomgang og går glipp av mye da.» På spørsmål om undervisningen er preget av læreplanen eller læreverk svarer Lærer G1:

Det er fort gjort det blir tavleundervisning. Det kan hende vi er dyktige i perioder, men så kommer vi tilbake til den gamle tralten når det er travelt igjen. Det er jo raskt at det blir lærebokstyrt, egentlig. Det er vanskelig å svare på. Det er raskt at en følger boka. Det er en pluss at det blir rutinepreget. Minuset er at de gjør ting, men så blir det ikke noe mer med det. Jeg vet ikke. At de bare har gjort noe.

Lærer på ungdomstrinnet kan fortelle på spørsmål om hvordan fellesundervisning (aktivitetsdager, matematikkens dag etc.) planlegges ut ifra læreplanen:

Nei, altså. Vi vet jo at opplegget vil treffe mye av det som står i læreplanen, men vi tar jo ikke opp læreplan og begynner i den retningen. Fordel med å ha snudd dette ville spesielt vist seg i vurderingssituasjonen. Når du bare gjør, så gjør du bare. Men hvis du planlegger ut ifra kompetansemål, så må du ha vurdert hvor eleven skal og hvordan vurdere om eleven har kommet dit.

Videre forteller alle lærere at de hele tiden arbeider med å tilpasse opplæringa. Lærer G4 utdyper:

Tilpasset opplæring gjør vi over hele fjøla, med de her nivådelte gruppene eller når vi lager lekser, eller når vi lager arbeidsplaner eller når vi lager leseoppgaver, ja, så lager vi jo tilpasset oppgaver. Men, spes.ped, det er jo egentlig et litt blødende sår. Det fungerer ikke.

En annen lærer på den andre skolen forteller om tilpasninger i planer, lekser og mengde. Et eksempel er en av klassene på trinnet, med ti elever. Der er det tilpasset med fem ulike ukeplaner.

I den spesialpedagogiske undervisningen vil oppgaver tilpasses den enkeltes nivå, kan lærerne berette. Hva som kjennetegner oppgavetyper og metoder svarer de mindre utfyllende på. De har lite kjennskap til det som skjer «ute». Inne i klasserommet er det differensiering på tekster og oppgavetyper. På spørsmål om det er metoder og innhold fra spesialundervisningen som har endret undervisningen de gir i det ordinære til alle svarer de ulikt. Ingen forteller at den preger ordinær undervisning og tilpasset undervisning i stor grad. Lærer G1 sier: «Nei. Den er vel med på å påvirke. Jeg tenker nok mer på hvordan jeg strukturerer timene mine, slik at jeg når alle». Lærer på ungdomskolen hevder at karakterer legger begrensinger på undervisninga: «Selv om jeg vet at det er mye bedre å snakke matematikk med elevene, så blir det ikke prioritert, for jeg vet de skal ha eksamen.»

Rektorer: Begge rektorer forteller at sakkyndige vurderinger også gir veiledning som skal være gjeldende i undervisning gitt utenfor enkeltvedtaket. Rektor A forteller om et lærerkollegium der mange ikke visste hva IOP var før han begynte. Han reflekterer over dette slik: «Du har jo ikke tilpasset opplæringa, hvis du ikke kjenner vanskene elevene dine har? Eller aldri har lest sakkyndig vurdering eller IOP? Hvordan skal du da kunne legge til rette for eleven?» Videre forteller han på spørsmål om det blir tilpasset i eksempelvis naturfag med bakgrunn i vedtak i norsk:

Jeg opplever ikke at det blir lagt til rette for det nei. Det er her det kommer inn, det å skrike etter ressurser og timer, Det tror jeg er en av grunnene. I tillegg tror jeg det er for liten grad av selvransakelse på egne opplegg (tenkepause). Vi som ledere setter nok av for lite tid til det, og lærere tar seg for dårlig tid til det.

Rektor A sier: «Det som møter eleven av læringssyn er egentlig læreravhengig. Det kan du bruke som et direkte sitat, for det er akkurat det det er». Rektor B svarer dette på spørsmål om forholdet mellom ordinærundervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning:

Det foregår utrolig mye tilpasset opplæring. I og med at vi har såpass mye spesialundervisning og vedtak. De har jo tilpasset opplæring i resten av skoledagen. Det er jo ikke sånn at, ligger du etter i basisfagene så er du en racer i alle de andre fagene.

På oppfølgingsspørsmål om hvordan dette arbeidet blir sikret ved skolen svarer rektoren: «Gjennom møter på trinn og mellom lærermøter. Ikke godt nok systematisert. Vi jobber med et prosjekt innenfor tidlig innsats nå. Vi er ikke der vi skal være, men er godt på vei».

PPT-leder: Hun forteller at det hele tiden har vært drømmen «at vi skal hjelpe elevene langt mer i det ordinære, men så klarer vi ikke helt å lykkes med dette». «Skulle jo ønske de brukte metoder, for eksempel helhetslesing på alle i klassen, før de kommer til oss. Det handler jo om ledelsen og oss dette. Hvorfor har vi ikke lært bort disse metodene? Slik at alle kunne anvendt det innenfor det ordinære». Om tilrådninger benyttes i klassen som helhet svarer PPT-leder: «Det tror jeg det er stor forskjell på lærere, og hvor mye tid de bruker».

5.2.5 Spesialundervisning og LK20

Flere av intervjupersonene nevner at ny læreplan (LK20) er blitt åpnere, spesielt med tanke på kompetansemål. Det skal være mulig for flere å nå flere kompetansemål slik ny læreplan gir rom for, blant annet gjennom at elevene kan vise oppnådd kompetanse på varierte måter.

Lærere: På spørsmål om forholdet mellom LK20 og sakkyndig vurdering, og LK20 og spesialundervisninga forteller lærerne på begge skoler at det ble jobbet med MOOC (Utdanningsdirektoratets digitale kompetansepakke på innføring av ny læreplan i skoler) før Covid-pandemien. Lærer G4 sier: «Alle har samme plattformen. Alle har diskutert de samme spørsmålene, uten at vi har kommet i mål med hva vi skal gjøre og når vi skal gjøre det». Lærer G3 og G2 bekrefter litt av det samme. Lærer G3 forteller: «Vi har arbeidet en god del med læreplanen. Når kom Corona? Men så kom hverdagen og tok oss litt».

Når det gjelder LK20 og det spesialpedagogiske arbeidet er lærerne litt mer usikker på hvordan ny læreplan er innarbeidet i undervisningen. Lærer G3 sier: «Jeg tror ikke

læreplanen har påvirket oss i det spesialpedagogiske. Det er sikkert ikke lov å si dette, men». På spørsmål om elementet «Sosial læring og utvikling gjennom arbeid med fagene» er tatt stilling til i det spesialpedagogiske arbeidet forteller lærerne at det ikke er drøftet i det spesialpedagogiske. Lærer G3 sier: «Det er både og. Av og til arbeider de med det samme som de andre».

Alle lærere kjenner igjen at det er sosiale mål i sakkyndige vurderinger og nevner sosial trening. Dette er flere inne på når «Sosial læring og utvikling gjennom arbeid med fagene» blir nevnt. Lærer G1 sier: «Det er jo det sosiale vi holder på med. Vi er jo mest på det sosiale enn vi er på fag».

Rektorer: Rektorene viser til endret syn på mål, og hvordan elevene kan nå og vise kompetanse. Rektor A sier: «En må ikke på død og liv lære om Hamsun for å gå i dybden på en tekst». På spørsmål om hvordan «sosial læring og utvikling gjennom arbeid med fagene» gjør seg gjeldende i spesialundervisningen forteller rektor A: «Jeg mener å ha lest det i den siste (sakkyndige vurderingen), men jeg kjenner ikke det igjen i måten vi driver spesialundervisning på». Rektor B sier: «Jeg har ikke fagkunnskapen til å svare på dette». Jeg regner med det er innafør, ut ifra årsrapporter». Videre forteller rektor at han ikke vet hvordan dybdelæring blir iverksatt i spesialundervisningen og utdyper: «Jeg tror ikke det er felles læreplanforståelse i kollegiet vårt».

PPT-leder: Leder forteller følgende: «Vi har hatt samtaler med Statsforvalteren. Her sies det (Statsforvalter), at på en skole med 400 elever så skal kanskje så få som to eller tre elever ha avvik fra de ordinære målene». Videre i avsnittet om forholdet mellom LK20 og PPT sier hun:

Vi har nok en lang vei å gå i forhold til læreplanen. Kanskje vi gjør det for gammeldags? Det med karakterer også. Selv om det er blitt bedre enn det var før. Men vi kan ikke skrive om alt det ordinære i sakkyndige vurderinger. Vi skal jo skrive det som er litt spesielt. Det er bedre enn før. Vi ser at de er inkludert.

5.3 Muligheter og utfordringer i arbeidet med spesialundervisning

Lærere: På spørsmål om hva som løses godt trekker alle lærere frem ting som burde vært gjort bedre, og her er koden «Ressurser» velbrukt i transkriberingene. To av lærerne trekker frem fleksible kollegaer som positivt og at de forsøker å benytte seg av de med gode relasjoner til de ulike elevene. På spørsmål om hva som kunne vært løst bedre sier lærer G3: «Jeg skulle ønske det var mer støtte inn i klassen og at det hadde vært god nok tid slik at vi kunne tilrettelagt med gode oppgaver».

Flere lærere nevner at spesialundervisning burde blitt gitt i mindre bolker. På den måten kunne de fått til «de små dryppene» uten at eleven mister fokus og blir lei. En av lærerne peker på tidsbruk og lærernes syn på utfordringene som en helhet. Lærer G3 sier: «Vi bruker mye tid på å finne opplegg. Etter innføring av ny læreplan forventet vi å kjøpe nytt. Mye av det vi har er utdatert. Også tror vi at det er bare i vår klasse det er utfordringer».

Flere lærere sier at spesialundervisningspersonalet, spesielt på de med få årstimer, er det første som «ryker» til fordel for de med større hjelpebehov, hvis det oppstår sykdom og fravær i lærerkollegiet. Lærer G1 sier: «Det er det første som blir tatt vekk, slik var det i den andre kommunen jeg jobbet i også». Lærer G3 beretter:

«Hvis en ser på planene så er de fine. De følger enkeltvedtak og sakkyndig vurdering. I praksis, når vi har sykdom, glipper de (spesialpedagogiske timer) hver dag. Og da blir jo elevene sittende inne i klasserommet».

Lærer G4 sier følgende:

Det kan være noe sykdom. Da er spes.ped det første som ryker da. Vi har jo på en måte fått noen timer siden vi har tredeling. Da velger vi å ha musikk, i den ene gruppa, egentlig alle grupper. Det er en måte å organisere på slik at en får mindre grupper.

Rektorer: Begge trekker fram PPT sin rolle i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolene som noe positivt. Samarbeidet fungerer godt og tilrådingene fra PPT er veldig gode. Begge rektorer forteller at de har måttet være premissleverandør sammen med PPT på hvordan spesialundervisningen organiseres, men at det har vært en positiv utvikling. Begge beskriver et kollegium der 70/30 på den ene skolen og 50/50 av lærere klarer å se helheten i undervisningen på skolen. Som Rektor A sier:

«Inkludering skal kjennetegne undervisninga på skolen. Vi jobber veldig for at elevene skal ha sin plass på klasserommet, men samtidig har jeg en opplevelse at vi i alt for stor grad tar elevene ut av det læringsmiljøet og bruker grupperom som opplæringsarena.»

Rektor B forteller at de prøver å legge til rette for rom i nærheten av klasserommet for å sørge for inkludering, selv om det skal gis spesialundervisning. Begge rektorer er inne på at den «tradisjonelle» løsningen med eneundervisning i spesialundervisningen er veldig ressurskrevende og at dette synet er en utfordring for leder å snu. Flere lærere begynner å vise forståelse for dette, men «du har fremdeles de som skriker etter ressurser».

PPT-leder: PPT forteller om skoleledere som skriver gode enkeltvedtak. Kontaktlærer er i langt større grad enn tidligere tilknyttet elever med store enkeltvedtak. Dette hadde PPT i kommunen diskutert seg frem til å være det beste. PPT-leder forteller at det tidligere var mer slik «Kom og hjelp oss. Ta denne ungen. Så var ansvaret flyttet bort. Slik er det ikke lenger». Angående ressurser sier lederen: «Jeg tenker jo det mange ganger når jeg skriver sakkyndig vurdering. At dette er ikke overkommelig for en lærer. Mange hadde ikke hatt behov for spesialundervisning, hadde det vært litt flere hender».

Videre forteller lederen for PPT at det er svært personavhengig om læreren lykkes med undervisning og tilrettelegging: «Jeg vet jo det, når jeg sitter og skriver, at neste år, når den og den eleven får den (bestemte) læreren, så vet jeg at det ordner seg». På oppfølgingsspørsmål om hva som kjennetegner denne læreren svarer PPT-leder: «De har god relasjonskompetanse, god ledelse og klasseledelse. De er den autoritative lederen. De går inn for å bry seg om den enkelte elev». På spørsmål om hva som blir gjort med lærere som ikke lykkes, år etter år, svarer lederen:

«De får konkrete råd, men trenger ikke være gode til å ta til seg rådene. Vi rapporterer videre til ledelsen, mer kan vi ikke gjøre. Noen ganger tenker jeg slik, at dette er bare å gi opp. Her kommer vi ingen vei»

5.4 Hvordan samarbeider skolen internt- og hvordan samarbeider skolen og PP-tjenesten med evaluering og forbedring av spesialpedagogisk praksis?

5.4.1 Felles forståelse og praksis

Lærere: Det er flere ganger lærerne ikke opplever å vite hva de andre gjør eller hva som skjer i andres undervisning. Blant annet nevner lærere i den ene kommunen at prosedyrene er gode, og at de blir gjort kjent for lærerne ved at de gjennomgås av PPT på fellestid, men dette handler i hovedsak om aspektet «fra bekymring til vedtak».

Rektorer: Som nevnt i forrige underkapittel har rektorene en prosentvis fordeling i kollegiet på hvordan det tenkes rundt spesialundervisning, og endring av praksis. Dette ser i stor grad ut til å være knyttet opp mot inkludering i klassen og fellesskapet. Finner ikke mye på akkurat innhold, men begge rektorer vektlegger elevens mestring i de oppgavene de møter. Når det gjelder rutiner er begge klare på at rutinene i kommunen er gode for oppmelding og skriving av vedtak. Hovedutfordringen begge trekker frem er synet på at spesialundervisning skal foregå utenfor klassemiljøet.

PPT-leder: Lederen forteller om felles rutiner som gjeldende for alle skoler i kommunen. Når det gjelder metoder, pedagogisk og didaktisk, er det forskjell i hva slags kompetanse skolene har tilgjengelig for å løse oppgaven.

5.4.2 Samarbeid internt og med PP-tjenesten i evaluering- og forbedringsarbeidet

Lærere: Alle lærere peker på at det mangler systematisk evaluering av den spesialpedagogiske praksisen slik det er nå, men at mye av samarbeidet foregår enten uformelt mellom kollegaer på team. Lærere fra begge skoler sier at det er skoleledelsen som tar ansvar for organiseringa for elevene med vedtak, og at dette skjer i starten på skoleåret og underveis hvis det oppstår behov. Lærer G2 kommer med følgende retoriske spørsmål underveis: «Kanskje vi skulle begynt med disse elevene i stedet. Når vi planlegger nytt skoleår?» og «Spesialundervisningen blir jo aldri avsluttet. Hvorfor er det slik?». Når det gjelder eventuelle forbedringer eller videreutvikling av praksis trekker lærerne frem, tid (til planlegging, samarbeid og strukturerte møter), ressurser (nok folk til å løse oppgaven), pedagogens viktige rolle og at skoleledelsen er sentral i dette arbeidet.

Lærere, sett bort i fra en, og begge rektorer forteller om et godt samarbeid med PPT. De er fornøyde med veiledningen PPT gir skolen, men skulle gjerne ønske at det var enda mer samarbeid med PPT.

Rektorer: Som resultatene viser tidligere i kapittelet, forteller begge om at det gjøres et stykke arbeid på å «samle laget» til å dra i samme retning. På spørsmål om hvordan spesialpedagogisk praksis evalueres ved skolen svarer Rektor A: «Gjennom årsrapporter i møte med PPT og koordinator. Jeg har ingen rolle i denne evalueringen, så lenge alt går på skinner». Begge rektorer forteller at spesialpedagogisk praksis til dels er oppe i rektornettverk, men kan ikke fortelle noe om praksisen på andre skoler i kommunene. Rektor B forteller: «Vi samarbeider, men ikke på småvedtakene. Ikke på helheten heller egentlig». Begge mener det hadde vært fornuftig å samarbeide med PPT om LK20. Rektorene påpeker at mye av praksis er avhengig av enkeltlæreren.

PPT-leder: PPT-leder forteller at det hadde vært ønskelig fra PPT sin side å få være mere ute i skolen, men at tiden ikke strekker til. Lederen opplever det som et ønske fra skolene også. Angående resultater av spesialundervisningen sier leder: «Vi får jo aldri målt dette heller vet du. At det fungerer det som er gjort. For vi vet jo ikke hvor eleven hadde vært, hadde han vært med på alt annet i klasserommet».

5.5 Hvilken rolle har skoleleder i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen?

Lærere: Flere lærere trekker frem skoleledelsen som viktig og retningsanivende. I samtale om inkludering i klasserommet sier en lærer: «Det er der jeg mener ledelsen burde si «Jo, forskning sier at eleven bør være mer inne i klasserommet. Vi er nødt til å ta det igjen flere ganger, det blir ikke av seg selv.». Lærere ved begge skoler beskriver ledere de har hatt tidligere som ikke har vært interessert i det som skjer i klasserommene. En av lærerne har et ønske om at leder i enda større grad ser hva som skjer i klasserommene:

Det er litt for mye opp til læreren nå. Ledelsen skulle vært enda mer, fått lærere til å heve blikket. Dette er ikke kritikk av ledelsen. Jeg vet hvor vanskelig det er å få lærere til å heve blikket. Hverdagen fanger oss. Skoleledelsen kjenner ikke det vi gjør i undervisninga.

En av lærerne har veldig tro på at den nye rektoren på skolen med tiden vil få til en spesialundervisning som fungerer. Per nå spriker kollegiet. Hun trekker frem lederens beslutningskraft og beskriver hva lederen ønsker for elevene i møte med undervisning:

Han mener elevene skal være aktive i undervisninga. Han ser den enkelte elev. Han kan ta med elever som har det vanskelig på tur for å se etter beverspor. Han kan mye om barn som har det vanskelig også.

Rektorer: Begge rektorer forteller at de er ansvarlige for skriving av enkeltvedtak og organisering av pedagogisk personell. Ingen viser oversikt over hva som faktisk skjer i spesialundervisningen, men begge arbeider med et holdningsarbeid ved skolen der målet er å sikre helheten i opplæringen. Begge beskriver deres ansvar for å få til retning og skape gode rammer i tillegg til å systematisere arbeidet i større grad enn hva som blir gjort nå. Rektor B sier følgende om det å skape en helhetlig og inkluderende undervisning:

Jeg blir jo da motivatoren. Den som skaper engasjement, som drar fram de gode historiene, viser frem de som lykkes og veileder de som synes dette er vanskelig. Men de skal oppleve voldsom støtte fra en samlet ledelse i å prøve nye opplegg. I å kjenne på mestringen. Det er ikke verre enn å trene et fotballag på G9 dette her, sånn sett

PPT: Lederen trekker frem følgende om rektorene i kommunen: «Alle har målet om å klare og hjelpe alle best mulig innenfor det ordinære og det å være inkludert».

5.5 Oppsummering

Dette kapittelet har presentert resultatene fra intervjuene med lærere og rektorer ved to skoler, samt PPT-leder i en av kommunene undersøkelsen er gjennomført i. Resultatene ble strukturert i hovedavsnitt ut fra forskningsspørsmålene. Samlet skal resultatene forsøke å gi et fortellende og helhetlig grunnlag for drøftingen som kommer i neste kapittel.

6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil resultatene drøftes med bakgrunn i spesialpedagogisk teori, teori om skoleledelse og organisasjonsteori. I tillegg vil resultatene drøftes ut fra opplæringsloven og LK20, som er føringer skolen *skal* forholde seg til i løsningen av samfunnsoppdraget. I tillegg vil oppgavens *foreliggende dokumenter* trekkes inn der det er naturlig. Sitater som benyttes i dette kapitlet er hentet fra resultatkapitlet og benyttes for å forsterke diskusjonen. Avsnittene følger strukturen fra resultatdelen.

6.1 Hva kjennetegner spesialundervisningen som gis ved skolen – fra organisering til innhold og læring?

6.1.1 Spesialundervisning fra bekymring til vedtak og IOP – en øvelse i organisering og ressursstyring?

Skolene har rutiner som forteller hvordan bekymringer skal håndteres. Det vektlegges internt arbeid og tiltak før eventuelle henvisninger til PPT for sakkyndige vurderinger. De fleste av lærerne er kjent med saksgang. Drøfting av bekymringer er stort sett gjort i uformelle samtaler mellom kollegaer, men skolene har et system for å ta bekymringer videre der PPT er inkludert. Lærerne forteller om dette systemet slik at det forstås som litt ustrukturert.

Sakkyndige vurderinger er fleksible på hvordan spesialundervisningen skal organiseres, både fysisk, men også med tanke på kompetanse. Dette forteller samtlige intervjupersoner. Flere, både lærere, rektorer og PPT trekker frem mangel på ressurser og «flere hender» i håndtering av oppgaven som hindring. Rektorene er mer optimistiske når de beskriver tilbudet de klarer å gi med hensyn til timer, undervisning og gjennomføring enn det lærerne er. Flere nevner at spesialundervisning, spesielt for de med få årstimer, som er 75% av alle som får spesialundervisning, er det første som ryker ved sykdom og annet fravær. Dette for å dekke opp de med større hjelpebehov. Alle intervjupersonene er innom ressurser, og mangelen av dette. Det virker som om det er en endimensjonal tilnærming til organiseringen av spesialundervisningen. I det endimensjonale perspektivet på organisering forklares inkludering som en fysisk øvelse hvor det ikke er uvanlig at det praktiseres et organisatorisk skille mellom ordinær undervisning og spesialundervisning (Haug, 2021, s. 52). Drøftingskapitlet vil komme tilbake til i hvor stor grad det legges til rette for inkludering i undervisningen.

Organiseringen ser ut til å være gjort av ledelsen, men også av lærerne på ulike vis i de ulike klasserommene. Inntrykket etter å ha gjennomført alle intervjuene er at det gis mye eneundervisning der de faktisk gjennomfører spesialundervisning. Assistenten er også trukket frem som sentrale for gjennomføring av spesialundervisning. For andre elever er kontaktlærer ansvarlig for spesialundervisningen i tillegg til resten av klassen, men spesialundervisning gjennomføres ikke. Systematisk arbeid og prioritering av spesialundervisning ser ut til å mangle ved begge skoler, selv om ambisjonene er til stede i begge skoler for akkurat det. Haug (2021) refererer til undersøkelser som viser at organiseringen av spesialundervisning bærer preg av at lærere og spesialpedagoger ikke vet hva de andre gjør, og omvendt, og at organiseringen blir mekanisk, «Du gjør ditt – og jeg gjør mitt» (Haug, 2021, s.134). Resultatene fra denne undersøkelsen viser samme tendenser. De fleste vet hvilke rutiner som gjelder når det går fra bekymring til vedtak i spesialundervisning. Likevel er det noen som glipper her også. Ved bekymringer nevner flere at tilfellene drøftes kollegialt heller enn satt i et system, i hvert fall innledningsvis.

6.1.2 Innhold og læring i spesialundervisningen?

Alle intervjupersonene i skolen har bemerkelsesverdig liten oversikt over *hva* som foregår metode- og innholdsmessig i spesialundervisningen. PPT tror at de arbeider etter tilrådninger fra sakkyndige vurderinger, men kan ikke garantere 100% for hvordan skolene løser de ulike oppgavene. I tillegg påpeker PPT at tilrådingene nok er for omfattende for skolen og læreren. På oppfølgingsspørsmål om hva som vektlegges nevner enkelte trening, lesetrening og automasjon av matematikk. I følge Hausstätter (2012) er det ingen forskjell i de generelle didaktiske prinsippene for spesialundervisning og den allmenne pedagogikken (Hausstätter, 2012, s. 27). Dette kan jo være en forklaring, at lærere og rektorer antar at det foregår undervisning ut fra generelle didaktiske prinsipper. Likevel forteller manglende oversikt noe om hvor prioritert spesialundervisningen er. Det å ha en klar målsetting og en klar struktur for innhold og gjennomføring vil ha betydning for om det oppnås positive læringsresultater (Rygvo & Ogden, 2017, s. 21). Her ser det ut til at både målsetting og klar struktur for innhold og gjennomføring mangler.

Fokuset på trening som intervjupersonene forteller om kan vitne om et instrumentelt preg på undervisningen, slik andre undersøkelser også har kommet frem til (Haug, 2018b, s. 395). Differensiering på oppgavetyper og mengde trekkes frem som spesialpedagogiske tiltak i undervisningen. Flere nevner at spesialundervisning burde gis i korte bolker for å holde på motivasjon og fokus og at det brukes mye tid på å finne opplegg. Kanskje vitner dette om et statisk og objektivt kunnskapssyn i forbindelse med spesialundervisning, noe som igjen fører til formidlingspedagogikk (Irgens, 2020, s. 238). Her kan ny opplæringslov bli en god hjelp for skolene i tiden som kommer. Lovforslaget legger en forventning om at PPT skal utarbeide læremidler til spesialundervisningen (Prop.57. L, 2022 – 2023, s. 684).

Alle som ble intervjuet kan fortelle om læring hos elevene som mangfoldig. Noen lærer best visuelt og auditivt, andre lærer best gjennom praktiske oppgaver. At elevene mestret og at undervisninga fikk elevene engasjert var forutsetninger flere var opptatt av. Inntrykket etter alle intervjuene er at innholdet i spesialundervisningen ikke er en prioritet. Noe skal utføres og «gjøres». Hva, hvordan og hvorfor det blir gjort virker ikke å være av særlig betydning. Det som virker å være av betydning er at det blir færre nivå og færre utfordringer å forholde seg til i klasserommet for læreren. Teorikapittelet viser til holdningen om at en fellesskapsorientert pedagogikk er veien fram mot bedre resultater, noe som vil bli drøftet i neste avsnitt (Nordahl, 2021, s. 132; Haug, 2021, s. 48 – 49). Resultatene viser at spesialundervisningen for elevene med få årstimer er det første som «ryker» ved sykdom og fravær, til fordel for de med større hjelpebehov. Dette er realiteten slik det er nå, og bekreftes av samtlige. Dette betyr vel strengt tatt at det er behov for å se på en bedre fellesskapsorientert pedagogikk der disse elevene i likhet med «ordinæreleven» møter godt tilpassede oppgaver, ikke bare en lukket dør til rommet der spesialundervisningen foregår (Håstein & Werner, 2021, s.156).

6.2 Hvilken posisjon har spesialundervisning sett i lys av ordinær undervisning, tilpasset opplæring og LK20?

6.2.1 Inkludering – helhetlig syn på opplæringstilbudet?

Inkludering som verdi og prinsipp for skolen finner vi i svar hos intervjupersonene i denne undersøkelsen også. Alle trekker fram målet om inkludering ved flere anledninger i undersøkelsen. Både litteraturen og det politiske vektlegger inkludering, men peker på at

inkludering kan forstås på ulike vis, blant annet gjennom et endimensjonalt perspektiv og et flerdimensjonalt perspektiv, som beskrevet i teorikapittelet (Haug, 2021, s. 50).

Som teorikapittelet og foreliggende dokumenter viste hadde både den politiske dimensjonen og faglitteraturen en overbevisning om at spesialundervisning må ses på som komplementært, overlappende og supplerende til ordinær praksis på skolen (Rygvold & Ogden, 2017, s. 12; Haug, 2021, s.48). Det virker som om inkludering på mange blir forstått som et rent fysisk prosjekt for skolene. Hvem og når de skal ut av klasserommet virker å være tilfeldig, men for de elevene som ikke er stand til å si ifra selv, de «snille og stille», de må finne seg i å være mye ute på eneundervisning. En av rektorene forteller om at de har anordnet rom «ved siden av klasserommene» som en inkluderende løsning for elevene som mottar spesialundervisning. Hvis du ikke er inne på klasserommet, er du da inkludert? Som vist til i teoridelen, kan timer ute av klasserommet forsvares ut fra et inkluderingsprinsipp hvis undervisningen ute har som mål å gjøre eleven i større grad klar for deltakelse i fellesskapet (Festhøy & Haug, 2018, s. 70), likevel kom ikke dette frem i forklaringen av hvorfor det ble tenkt i slike baner. Inkludering anses som viktig, men hva *god* inkludering betyr for intervjupersonene, sett bort i fra fysisk inkludering, kommer ikke frem i særlig grad. PPT-leder forteller om en inkludering som er bedre enn før. Samlet beskriver intervjupersonenes svar et endimensjonalt syn på inkludering, der fysisk organisering er målet. Nyansene det flerdimensjonale synet bidrar med og som fanger kompleksiteten av utfordringene med det å skape trivsel, læring, fellesskap og det å unngå segregering ser ut til å mangle (Haug, 2021, s. 54).

6.2.2 Individorientert eller systemorientert

Tilpasninger virker å være individorienterte, selv om skolen og PPT forsøker å tenke systematisk. Det at undervisning kan treffe flere, også de med utfordringer, ser ikke ut til å være tilfellet i skolene. Ønsket om mer ressurser, en praksis der mye av spesialundervisningen skjer utenfor klasserommet og en spesialundervisning som i liten grad preger det generelle og omvendt, taler for at skolen først og fremst ser på elevenes utfordringer som et individbasert problem, ikke en utfordring der skolen tenker på hva som kan gjøres for å skape bedre kvalitet og mer variasjon innenfor fellesskapet (Håstein & Werner, 2021, s. 141).

6.2.3 Ansvar for eleven

Både svar fra rektorer, lærere og PPT-leder bekrefter at ansvaret for spesialundervisning i større grad ligger på kontaktlærere. Ut fra et inkluderingshensyn er dette positivt (Håstein & Werner, 2021, s. 145). Dette vises i form av at kontaktlærere oftere møter opp på det som gjelder elevene med enkeltvedtak. Om dette oppleves udelt positivt for lærere har jeg ingen tydelige svar på, men flere nevner at det er utfordrende å ta hensyn til alle nivåer i klasserommet.

Selv med et økt kontaktlæreransvar kan resultatene tolkes dithen at ansvaret for spesialundervisningen, planlegging og kvalitetsevaluering inkludert, er i en gråsoner hvor skolens ansatte av tradisjon, som både en lærer og rektor var inne på, skyver ansvaret for elevenes læring vekk fra seg selv. «Da er det godt å tenke på at eleven får sitt», som en av lærerne sa i forbindelse med ansvarsdimensjonen. Manglende ressurser var tema for alle intervjupersoner. Dette kan også tolkes dit at det er ønskelig at flere er inne og tar ansvar for å løse oppgaven. At ansvaret for opplæringen for elevene med enkeltvedtak blir uklart setter igjen begrensninger i å håndtere flere nivåer i kunnskap, kompetanse og ferdigheter innenfor samme klasserom. For å få til dette er det nødvendig

å kontinuerlig kartlegge og utforske elevenes prestasjoner og forståelse (Hannås & Sundqvist, 2021, s. 135).

6.2.4 Læring på tvers av spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning

En beskrivelse av at arbeidsmengden er stor når det gjelder det å tilpasse til alle nivåer som er å finne i et klasserom finner vi hos alle intervjupersoner. Kanskje for stor. PPT-leder bekrefter dette i sine «feltobservasjoner» ut fra det som er tilrådet i sakkyndig vurdering, at dette så å si er en umulig oppgave. Alle uttrykker at de vektlegger tilpasset opplæring i undervisningen sin. Samtidig kommer det frem at tradisjon og kultur kan være med på å forme det som skjer i de ulike klasserommene. En lærebokstyrt pedagogikk og en undervisning der felles gjennomgang/tavleundervisning står som sentralt er å spore hos flere: «Dette er jo det som er utfordrende med elever med enkeltvedtak. De har utfordring med felles gjennomgang og går glipp av mye da». Siste utsagn kan tolkes dithen at lærerens subjektive opplevelse av elevens manglende motivasjon og innsats også kan forklares av dårlig tilpasning av arbeidsmetoder (Haug, 2021, s. 137). Resultatene kan tolkes mot en beskrivelse av et smalt perspektiv på tilpasset opplæring hvor skolen i stor grad retter oppmerksomheten mot å tilpasse til den enkelte (Hanssen, 2021, s. 251).

En av rektorene forteller at han i alt for stor grad ser en skole der elevene må tilpasse seg lærerne sine, ikke omvendt. Dette diskuterte, som vist i teorikapittelet, Ebeltoft tilbake i 1971 med elever som lærer å gjøre til lags «de godartede sider» ved lærerne (Ebeltoft, 1971, s. 28). Uavhengig hva som ligger til grunn vil dette være bekymringsfullt for elevene med enkeltvedtak, og kanskje spesielt de som har få timer, for de skal tross alt ha storparten av undervisningen sin i ordinær klasse, etter ordinære mål, utenfor vedtakets rammer. Skoler og lærere som ikke har god kvalitet på den generelle opplæringen vil føre til flere vedtak på spesialundervisning (Haug, 2018b, s. 387). Det er i hvert fall verdt å tenke på for oss skolefolk. Begynner antall henvisninger for sakkyndig vurdering å øke i omfang, er det kanskje på høy tid å evaluere undervisningskvaliteten. Hvis lav kvalitet på undervisningen fører til flere med spesialpedagogiske vedtak, som igjen fører til elever som møter lavere forventninger og hva det innebærer, samt at eleven i verste fall risikerer å bli ansvarsforskjøvet bort i ingenmannsland, er det alvorlige konsekvenser vi snakker om (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 211).

I samtale om forholdet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning forteller lærerne at det i liten grad preger undervisninga, men at det har gjort flere mer bevisst det å tilpasse til alle. Manglende tid, som lærerne forteller om, kan også være årsak til at det er brudd mellom delene i opplæringa (Haug, 2021, s. 134). Metoder fra spesialundervisningen blir ikke trukket frem fra lærerne som benyttet i det ordinære. Det kan jo ha sammenheng med måten det ofte undervises på, pedagog til enkeltelev, i spesialundervisningen, at den ikke passer for en hel klasse (Haug, 2018b, s. 395).

PPT-leder forteller at det hadde vært ønskelig at metoder fra tilrådingene ble brukt i det ordinære og sier: «Hvorfor har vi ikke lært bort disse metodene? Slik at alle kunne anvendt det innenfor det ordinære». Her er det altså et uforløst potensial for skolene (Håstein & Werner, 2021, s. 156). Ut fra resultatene, samlet sett, ser det ut til at skolene har en individorientert og endimensjonal praksis i spesialundervisningen, en praksis som tar utgangspunkt i en organisatorisk inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 55). Lærer og rektor fra samme skole forteller om tilpasset opplæring og trekker frem at en av klassene på skolen har flere forskjellige ukeplaner på få elever. Dette kan på en side

være bra, men samtidig er det verdt å se på planene elevene møter som et verktøy for inkluderende undervisning og praksis. Skolen kunne tilrettelagt klassens plan likt for alle, med aktiviteter som alle kunne deltatt i (Håstein & Werner, 2021, s. 145). Læreplanen vil gjelde alle elever, noe som betyr at opplæringen for alle kan ta utgangspunkt i læreplanens innhold. PPT-leder nevnte, som vist i resultatkapittelet, at mål i sakkyndige vurderinger ikke vil skille seg fra målene i LK20, bortsett fra i sjeldne tilfeller.

6.2.5 Spesialundervisning og LK20

Forholdet til læreplan ble beskrevet noe statisk fra flere. Verdiene læreplanen forfekter virket å være aksepterte av lærerne. Flere refererte tilbake til kompetansepakken Utdanningsdirektoratet hadde i forbindelse med innføringen av læreplanen som kjernen i arbeidet med felles forståelse av LK20, men så kom blant annet Covid-19 i veien. Dette utdypes av flere da det snakkes om uteskole, aktiviteter i andre læringsarena enn klasserommet og på aktivitet dager. Lærerne «lager et opplegg, så passer det sikkert godt inn i læreplanen». Læreplanen har som vist i teorikapittelet sterke sosiale føringer for opplæringen. Det påpekes at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I resultatene virker det som det sosiale blir sett på noe som er isolert fra fag: «Det er jo det sosiale vi holder på med. Vi er jo mest på det sosiale enn vi er på fag» og «Det er både og. Av og til arbeider de med det samme som de andre». Dette kan være med på å senke den generelle kvaliteten på undervisningen. God kvalitet på den undervisningen i skolen som helhet er avgjørende for færre enkeltvedtak og bedre tilpasset opplæring (Haug, 2018b, s. 387).

Bortsett i fra en av rektorene, som forteller om potensialet i åpne og rike oppgaver, går ikke intervjupersonene særlig inn på hvilke oppgaver og måter å se fag og sosial læring som et sammenkoblet fenomen, ei heller om undervisning, ordinært og spesielt, har tatt stilling til det som omhandler refleksjon og kritisk tenking i læreplanen. Spørsmålet her vil være om lærerne har ny læreplan under huden, eller om de i form av egen autonomi har valgt å ikke vektlegge det sosiale aspektet av læring og læringsprosesser. En av rektorene tror ikke det er felles læreplanforståelse i kollegiet. Spesialundervisning er ikke veldig synlig i læreplanen eller i rapporter tilknyttet innføringen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, u.å.: Kunnskapsdepartementet, 2017). Kanskje dette på en eller annen måte spiller inn på det som kommer frem i undersøkelsen.

At forholdet skolen og PPT har til læreplanen ser ut til å være sviktende må sette begrensinger til det å skape den helheten i opplæringa som beskrives som et nødvendig fundament for god kvalitet på undervisningen (Uthus, 2022, s.169, Haug, 2018, s. 17). Fraværet av læreplanen var ikke utelukkende knyttet til spesialundervisningen, men også i andre deler av skolens opplæring. Arbeid med LK20 som et fellesarbeid med PPT kan derfor sies å være en mulighet for skolene inn i fremtiden. Neste avsnitt går inn i det intervjupersonene trekker frem av ytterligere muligheter og utfordringer.

6.3 Muligheter og utfordringer i arbeidet med spesialundervisning

Gjennom alle intervjuene med lærere gikk samtalen raskt over til hva som «ikke funker» i spesialundervisningen, også på spørsmålet om «Hva løser dere godt i spesialundervisningen ved skolen?». Alle forteller om en spesialundervisning som utgår, grunnet fravær og sykdom. Mye handler nok om ressurser og at oppgavene som skal løses er betydelige. Lærerne synes det er vanskelig å legge til rette for alle nivåene i klasserommet når de er alene. De forteller om at det er ulike måter å løse organiseringen av spesialundervisning på skolene, og at de heller ikke kjenner til hvordan de andre på

skolen gjør det. Kanskje handler det om kompetanse, altså å vite hva som er «riktig» å gjøre, samt trekke elementer fra spesialundervisning inn i det ordinære og den andre veien, fra det ordinære inn i spesialundervisningen.

PPT-leder er inne på det, og stiller spørsmålet hvorfor ikke PPT og skoleledere lærer bort, eksempelvis «helhetslesing» (metode som benyttes i arbeidet med tekst, blant annet i intensive lesekurs) til bruk i det ordinære. Begge rektorer er inne på at den «tradisjonelle» løsningen med eneundervisning i spesialundervisningen er veldig ressurskrevende og at dette synet er en utfordring for leder å snu. Flere lærere begynner å vise forståelse for dette, men «du har fremdeles de som skriker etter ressurser». Rektorene har tro på at de med tiden vil klare å snu dette, og at det allerede er på gang.

Evaluerings av hva som har fungert og om det skolen gjør gir effekt blir også trukket fram som utfordrende av blant annet en lærer og PPT-leder. Leder på PPT sier: «Vi får jo aldri målt dette heller vet du. At det fungerer det som er gjort. For vi vet jo ikke hvor eleven hadde vært, hadde han vært med på alt annet i klasserommet». Dette tas opp i evalueringen av LK06, som nevnt i kapittel to, hvor evaluering av resultater ser ut til å være preget av «synsing» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s.4: Nordahl et al., 2018, s. 129).

Samtidig ser vi fra både lærere, PPT og rektorer at det å «få til» spesialundervisning ofte har forklaring ut fra individuelle forskjeller hos lærerne, «noen bare får det til». Det hadde vært interessant og undersøkt dette ytterligere, *hva* er det disse lærerne har, enten det er formell kompetanse, læringssyn, elevsyn eller personlige egenskaper som gjør at det bare blir bra. En av rektorene sier følgende: «Det som møter eleven av læringssyn er egentlig læreravhengig». Dette kan jo settes opp med den faglitteraturen forteller om god kvalitet på undervisningen. Det kan være at læreren som bare får det til har god kvalitet på sin undervisning for alle i klassen, og at det av den grunn blir gode resultater (Haug, 2018b, s. 387).

Tid til planlegging, samarbeid, strukturerte møter, nok ressurser og skoleledelse blir trukket frem som viktige elementer i evaluering og videreutvikling av praksis. Lærere fra begge skoler ytrer et ønske om at rektor er kjent med det som skjer i klasserommene. Jeg vil vise tilbake til et sitat fra resultatdelen hvor en av lærerne fortalte:

Det er litt for mye opp til læreren nå. Ledelsen skulle vært enda mer, fått lærere til å heve blikket. Dette er ikke kritikk av ledelsen. Jeg vet hvor vanskelig det er å få lærere til å heve blikket. Hverdagen fanger oss. Skoleledelsen kjenner ikke det vi gjør i undervisninga.

I en eller annen form er flere av intervjupersonene inne på at det elevene møter er prisgitt de som er satt som lærere for de aktuelle. PPT forteller om lærere de vet «bare får det til». At læreren både er og har vært viktig så vi også i beskrivelsene fra 1971. Skolene har nok områder de lykkes med, og enkeltlærere lykkes ifølge denne undersøkelsen med tilpasset opplæring. Kanskje det er et potensial for skolene her, å benytte seg av det de har hatt suksess med og forske på det lærere som lykkes gjør som element for videre utvikling.

Oppsummert beskriver lærere utfordringer i spesialundervisning at det å tilpasse undervisningen til mange nivåer er vanskelig og at ressursene ikke strekker til. Samtidig etterlyser både lærere og ledere strukturert samarbeid. Lærere beskriver ledelsens rolle som viktig i arbeidet videre, også når det gjelder retning. Fleksible kollegaer og muligheten til å spørre hverandre om råd trekkes frem som positivt. I tillegg har skolene

noen som «bare får det til». Dette kan jo ses på som en mulighet i det videre spesialpedagogiske arbeidet på skolen.

I videre drøfting vil oppgaven argumentere for at skolen har et mulighetsrom både via skoleledelse og det profesjonelle læringsfellesskapet til forbedring av det alle gjennom intervjuene forteller ikke er godt nok i spesialundervisningen. Skolene har et uforløst potensial i å strukturere samarbeidet og det profesjonelle læringsfellesskapet i takt med økt involvering av skoleledelsen i det praksisnære. Dette bøter ikke på alle utfordringer som beskrevet. Ressursmangel oppleves som reell hos alle intervjupersoner, men læringsfellesskapet og skoleledelsen kan uavhengig av ressursmangel gjøre grep som styrker helheten i opplæringen.

6.4 Hvordan samarbeider skolen internt- og hvordan samarbeider skolen og PP-tjenesten med evaluering og forbedring av praksis

Samarbeid, kollektiv refleksjon og fokus på elevens læring, delte normer og ideer og avprivatisert praksis blir blant annet gjennom Karen Seashore Louis fem punkter, presentert i teorikapittelet som kjennetegn på det profesjonelle læringsfellesskap (Aas et al., 2017, s. 176: Klev & Levin, 2018, s. 92). Avsnittene som følger vil drøfte resultatene opp mot disse kjennetegnene, samt ut ifra forventinger fra styringsdokumenter og læreplaner.

6.4.1 Felles forståelse og praksis

Skolen og kommunene har rutiner som sikrer saksgang fra bekymring til vedtak. Likevel viser funn fra resultatene at det i lav grad eksisterer en felles forståelse av spesialundervisning som utfordring og mulighet for helheten i opplæringen. Lærere vet ikke hva de andre gjør, rektorer vet ikke hvordan det undervises og PPT kan heller ikke garantere for hvordan spesialundervisningen gjennomføres i undervisningsøyemed. Spesialundervisning løses på forskjellige måter i de ulike klasserom, uten at dette blir transparent i organisasjonen. Skolene har verken felles normer og ideer eller kollektivt fokus på elevenes læring i arbeidet med spesialundervisningen. Det mangler også samarbeid og reflektert dialog i evaluering og forbedring av spesialpedagogisk praksis i skolene (Aas et al., 2017, s.176).

I LK20 spesifiseres det at alle ansatte er ansvarlige til å bidra i skolens utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Likevel vektlegges ledelsens rolle i stor grad i overordnet del. Ledelsen kan med hjelp av verdigrunnlaget i læreplanen, og læreplanens innhold som helhet, skape et miljø for teoretisk uenighet, som Robinson kaller det (Robinson, 2017, s. 111). Skolens handlingsteorier som helhet bør utfordres, enten fra eksterne, for eksempel ved PPT slik den samskapte læringsmodellen åpner for, eller fra det interne og «problemeieren» selv (Klev & Levin, 2018, s.81). Dette fordrer selvsagt at det bringes på banen at det finnes et problem med gjennomføringen av undervisningen, og at skolen eier problemet sammen. Som nevnt i *muligheter og utfordringer*, er alle deltakerne inne på områder som er både utfordrende og problematiske, for skolen selv, men også for eleven i måten det arbeides på. Likevel kan det virke som om alle venter på «instrukser» på hvordan dette skal løses. Instruksene var beskrevet som en bestanddel av det mekaniske organisasjonssystem, i analyse av skolens organisasjonskultur tilbake i 1971 (Ebeltoft, 1971, s.14).

I kollektivt orienterte skoler vil lærere og skoleledelsen i større grad enn i individorienterte skoler ha en felles oppfatning av hvilken retning utviklingen må ta (Irgens, 2007, s, 216). På begge rektorene virker det som om det er gjort et arbeid og at

det fremdeles gjøres et arbeid for å bygge det kollektive. De neste avsnittene vil omhandle det interne samarbeidet, samarbeidet med PP-tjenesten og skoleledelsens rolle i det pedagogiske arbeidet.

6.4.2 Samarbeid internt og med PP-tjenesten i evaluering- og forbedringsarbeidet – hvor er profesjonsfellesskapet i arbeidet med spesialundervisningen?

Samarbeid er av stor betydning for kvaliteten på undervisningen (Hannås & Sundqvist, 2021, s. 134). Evaluering av praksis internt, sett bort ifra saksgang før enkeltvedtak, ser ut til å være helt fraværende i en av skolene. I den andre skolen blir rektor beskrevet som opptatt av «elevene som sliter». Det er arbeidet med IOP som arbeidsdokument på fellestid. Likevel forteller ansatte i skolen at praksisen spriker. Ledelsen i begge skoler forteller at de har en ambisjon om å løfte kvaliteten i skolene sine. Alle lærere ytrer at de savner en strukturert tilnærming til evalueringen. Dette gjelder begge skoler. Slik praksis er nå, er den avhengig av at lærere, spesialpedagoger og fagarbeidere evner å skape egne rom for samarbeid, men det virker ut fra svarene som om det blir litt tilfeldig og preget av uformelle samtaler. Som nevnt over vil ikke skolene per dags dato sies å «treffe» kjennetegn på det profesjonelle læringsfellesskapet (Aas et al., 2017, s. 176; Irgens, 2020, s. 164).

Rektorene forteller, som nevnt tidligere, at det arbeides med «å samle laget», internt, men at de ikke har oversikt over praksis ved de andre skolene i kommunen. Det blir heller ikke drøftet i særlig grad på rektornettverk i kommunene. Ved bruk av den samskapte læringsmodellen kunne samarbeid med andre skoler og PPT vær en naturlig begivenhet (Klev & Levin, 2018, s. 81).

De fleste av intervjupersonene beskriver et godt samarbeid mellom PPT og skolen. PPT-leder forteller om et tidspress der det blir for lite tid i felten, og at de i større grad skulle fått virke inn mot skolene, uten at de har mistet rollen som «stemmen utenifra». PPT-leder sier: «Vi har nok en lang vei å gå i forhold til læreplanen. Kanskje gjør vi det for gammeldags?». Begge rektorer mener at det hadde vært fornuftig å samarbeide med PPT om å knytte spesialundervisning opp mot læreplanen, noe også PPT-leder er inne på. Her virker det å være vilje og potensial for å ta tak i faktisk spesialpedagogisk praksis, samt at det vill tilført økt grad av læreplanforståelse for hele kollegiet, noe som kunne fått betydning for all undervisning på skolen. Enten det arbeides etter den samskapte læringsmodellen eller direkte ut fra forventningene til profesjonsfellesskapet fra overordnet del, er det et potensial for å bygge det profesjonsfaglige fellesskapet i skolen, noe begge skoler er i gang med å gjøre.

6.5 Skolelederens rolle i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen

Flere lærere peker på et ønske om ledelse som er synlige i det pedagogiske arbeidet, og som vet hva som foregår i undervisningen. Som de foreliggende dokumentene viser er det gjort undersøkelser som viser at norske skoleledere i mindre grad enn i andre land observerer undervisning og er delaktig i det pedagogiske utviklingsarbeidet (Dahl et al., 2016, s. 165). Det kommer ganske tydelig frem i resultatene at rektorene egentlig ikke vet hva som foregår i spesialundervisningen, verken innholdsmessig eller metodemessig. Det tegnes et bilde av en noe passiv rektor i forhold til evaluering og forbedringsarbeidet gjeldende spesialundervisning. Det er mer som om spesialundervisning er en organisatorisk oppgave som skal gjøres, også her, i likhet med lærerne, uten å tenke på hva, hvordan og hvorfor de gjør som de gjør (Rygvold & Ogden, 2017, s. 21). Begge

rektorer har et ønske om en mer fellesskapsorientert pedagogikk, men det virker som om de har et noe forskjellig utgangspunkt når det gjelder forståelse av hva det vil si. Dette vises blant annet av rektor som trekker frem rom i nærhet til klasserommet som en god løsning for inkluderende undervisning.

En av lærerne beskriver en rektor som har stor beslutningskraft. Denne rektoren beskrives som en som har et klart syn på hva som skal møte eleven på skolen (aktive elever), og forteller videre om lederen som kan ta med seg elevene på tur hvis de sliter. Læreren har stor tro på at denne rektoren vil «få det til», i et sprikende kollegium, med tiden som hjelp. Den samme læreren beskriver lederen tidligere i resultatene som en som har god kjennskap til elever som sliter.

Robinson trekker frem fem dimensjoner som har størst effekt på elevenes læring, 1. Fastsette mål og forventninger, 2. Strategisk bruk av ressurser, 3. Sørge for høy kvalitet på undervisningen, 4. Lede læreres læring og utvikling og 5. Etablere et trygt og velordnet læringsmiljø for elever og personalet (Robinson, 2017, s. 23 – 24). Videre trekkes det frem tre lederferdigheter som er sentrale for å lykkes innenfor de fem nevnte dimensjonene, anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. Altså har lederen her vist ferdigheter innenfor det å bygge tillitsrelasjoner og det å anvende relevant kunnskap, som Robinson (2017) setter som to av de tre sentrale lederferdighetene. I tillegg har rektoren gjennom handling og beslutningskraft fastsatt mål og forventninger og forsøker også å benytte seg av ressursene strategisk ved trinndeling og fler-lærer-system. Det undersøkelsen ikke klarer å få ordentlig tak på er hvordan rektorene har klart å «omvende» deler av kollegiet slik at det nå er 70% og 50% av kollegiet med likt syn på en inkluderende spesialundervisning i de respektive skolene. Kanskje sitatet under forklarer hvordan dette har vært mulig:

Jeg blir jo da motivatoren. Den som skaper engasjement, som drar fram de gode historiene, viser frem de som lykkes og veileder de som synes dette er vanskelig. Men de skal oppleve voldsom støtte fra en samlet ledelse i å prøve nye opplegg. I å kjenne på mestringen. Det er ikke verre enn å trene et fotballag på G9 dette her, sånn sett.

Rektoren er her inne i flere av Robinsons dimensjoner og lederferdigheter i forklaring av sin mer eller mindre fremtidige rolle (Robinson, 2017, s. 23-24). Begge ledernes intervju forteller om ledere som ønsker å skape en god skole for alle elevene og som vektlegger samarbeid og et kollektivt fokus i det de forteller. Likevel behandler de spesialundervisningen med en undertone av det instrumentelle fra ledelsesteoriene. Organiseringen av spesialundervisning blir mer en teknisk øvelse enn en øvelse preget av samarbeidende læringsprosess frem mot et bedre resultat (Irgens, 2020, s. 242 – 243). En godt administrert skole av en leder som er god på akkurat dette vil ikke nødvendigvis gi bedre resultater for elevene (Robinson, 2017, s. 15 – 16).

Dette kan nok overføres det som skjer i håndteringen av spesialundervisning ved denne skolen også. Samtidig tar skoleutvikling tid, og det kan godt være at begge rektorer er inne på noe i det som gjøres. Likevel er kollektivt fokus på elevenes læring også fra lederne i likhet med lærerne, fraværende. Det kan være fornuftig at skolen, ledere og lærere reflekterer over hvor de står i prosessen med å være eller bli en profesjonell og lærende organisasjon (Aas et al., 2017, s. 176: Skogen, 2022, s. 674).

7.0 Oppsummering og konklusjon – Velkommen til «gjøreskolen». Ledere gjør, lærere gjør, elever gjør, men hva gjør vi, hvordan gjør vi det og hvorfor gjør vi det?

7.1 Hva kjennetegner spesialundervisningen som gis ved skolen – fra organisering til innhold og læring?

Studien har vist at skolen har innarbeidet rutiner for å håndtere bekymringer angående elever. Samarbeid om tiltak før henvisning til PPT skjer enten ved uformell rådgivning innad eller ved en noe uklar samarbeidsform med PPT og skolens ledelse. Det er stort sett ledelsen som organiserer det praktiske rundt spesialundervisningen, fra enkeltvedtak til tildeling av ressurser. Det virker ikke som om skolene har strukturer eller bevissthet knyttet til innhold og læring i selve spesialundervisningen. Ikke er det anlagt gode interne systemer for å drøfte og reflektere over praksis i spesialundervisningen. Når det gjelder selve innholdet og læringen i spesialundervisningen er dette vanskelig å svare på for både ledere og lærere. Verken lærere eller ledere gir uttrykk for å vite hva som skjer i spesialundervisningen, men noen antar at det er trening og automasjon av lesing og matematikk. En instrumentell tilnærming til læring ser ut til å være rådende, uten en klar målsetting og struktur for innhold og gjennomføring (Rygvoid & Ogden, 2017, s. 21).

7.2 Hvilken posisjon har spesialundervisningen sett i lys av ordinær undervisning, tilpasset opplæring og LK20?

Undersøkelsen viser til resultater som forteller at skolen beveger seg i riktig retning med tanke på inkludering som verdi (Haug, 2021, s. 52). Dette kommer til syne blant annet gjennom en ansvarliggjort kontaktlærer for elever som mottar spesialundervisning. Alle forteller om en ambisjon der elever er tilhørende klassefellesskapet (eller like utenfor/i nærhet til). Den inkluderende praksisen på skolen kan tolkes som endimensjonal (Haug, 2021, s. 54). Det virker som om inkludering på mange blir forstått som et rent fysisk prosjekt for skolene, og for elevene som ikke klarer å «rope høyt» at de ikke vil ha eneundervisning vil dette bety at de er mye ute av klasserommet. Tilpasninger ser ut til å ha et individorientert preg der elementer fra spesialundervisningen ikke er veldig til stede i det ordinære og omvendt. Utfordringene blir ikke sett på som en mulighet til å forbedre kvaliteten og variasjonen innenfor fellesskapet, noe som kommer til syne gjennom vektlegging av blant annet mange differensierte ukeplaner. Ansvaret for elevens opplæring ser ut til å være i en gråsoner, der det raskt tenkes at eleven får sitt «ute i spesialundervisninga». Utfordringen med å tilpasse til alle nivåer ser ut til å være overveldende for skolen, noe både lærere, PPT og ledere sier noe om. Læreplanen er veldig lite til stede i skolens håndtering av spesialundervisning. Det sosiale læringssynet som er til stede i læreplanen er ikke til stede i spesialundervisningen. Det er heller ikke begrepene *refleksjon* og *kritisk tenking* som er vektlagt i læreplanen (Karseth et al., 2020, s.129). Fag og det sosiale blir sett på noe som er isolert i fra hverandre. Resultatene viser at ordinær undervisning også blir planlagt og gjennomført uten at det bevisst knyttes til læreplanen av lærere.

7.3 Muligheter og utfordringer i arbeidet med spesialundervisning

Lærere trekker frem fleksible kollegaer man kan drøfte bekymringer med som en styrke i det daglige arbeidet. PPT-leder forteller om noen lærere «som bare får det til» når det gjelder undervisning som treffer elevene, også de med særskilte behov. Av utfordringer blir det nevnt tid til samarbeid, struktur på samarbeid, mange nivåer å forholde seg til i klasserommet og en mangel på ressurser. I tillegg kommer det frem at verken lærere

eller ledelsen har en sterk formening om hva som skjer i spesialundervisningen. En ledelse som ikke vet hva som skjer i undervisningen blir framsatt av flere og bekreftes av rektorene selv på spørsmål om hva som kjennetegner innhold og metoder i spesialundervisningen. En av lederne forteller at det han ser i for stor grad er elever som må tilpasse seg læreren sin, en tilstand som har vært til stede i skolen lenge (Ebeltoft, 1971, s. 28). Selv om utfordringsbildet er ganske sammensatt, vil utfordringer også kunne bety muligheter. Å trylle frem ekstra ressurser kan være vanskelig. At skolen skaper rom for det profesjonelle fellesskapet med en ledelse som vektlegger det som skjer i undervisningen krever nok mindre magi (Irgens, 2007, s.216: Klev & Levin, 2018, s.81: Aas et al., 2017, s. 176).

7.4 Hvordan samarbeider skolen internt og hvordan samarbeider skolen og PP-tjenesten med evaluering og forbedring av spesialpedagogisk praksis?

Som allerede nevnt flere ganger i oppsummeringen ser det ut til at det mangler strukturerte former for samarbeid internt etter at prosess fram mot enkeltvedtak spesialundervisning er unnagjort. Felles normer og verdier, kollektivt fokus på elevens læring, samarbeid, reflekterende dialog og av-privatisert praksis, som Karen Seashore Louis setter som kjennetegn på det profesjonelle læringsfellesskapet er stort sett fraværende når det gjelder spesialundervisning (Aas et al., 2017, s. 176). Å utforske og reflektere over skolens posisjon i nivåene Louis bringer på banen vil kanskje være en mulig vei fram mot forbedring. Samtidig forteller flere om at skolene holder på med et utviklingsarbeid, og rektorer forteller om at flere og flere er i ferd med å «snu», men hva snur de til? Kanskje må skolene gå dypt inn i akkurat det, handlingsteorier som ikke stemmer overens med ledelsens handlingsteorier.

Det er lett å tenke seg at det er en riktig side og en feil side, men på begge sidene vil ansatte føle at de har forstått hvordan ting bør være. Skoleledelsen kan åpne for det Robinson kaller teoretisk uenighet. Dette fremfor det å forholde seg til uenigheten på tradisjonelt vis, som motstand (Robinson, 2017, s. 111). Innenfor den elevsentrerte ledelsen fokuseres det på en åpen for læring-tilnærming. Denne tilnærmingen kan skoleleder gå inn i det er handlingsteorier på kollisjonskurs (Robinson, 2017, s. 45). PPT som ekstern part kan med sin spisskompetanse være en samarbeidspartner for skolen. Skolen og PPT kan lære sammen slik den samskaptede læringsmodellen åpner for (Klev & Levin, 2018, s. 81). En naturlig inngang vil, basert på resultatene i denne undersøkelsen, være et faglig samarbeid om spesialundervisningens plass i læreplanen og spesialundervisningens plass i det totale bildet av skolens opplæring. Med tanke på at det virker som om tradisjonen er sterk for hvordan oppgavene løses, noe både lærere og rektorer forteller om, vil det nok være fornuftig å tenke dobbelkretslæring i det videre arbeidet, både internt og med eksterne (Robinson, 2017, s. 139: Klev & Levin, 2018, s. 95).

7.5 Hvilken rolle har skoleleder i det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen?

Skolelederen blir trukket frem som viktig av alle intervjupersoner i undersøkelsen. Lærere trekker fram både nåværende ledelse og ledelse de har hatt tidligere i lærerkarrieren når de beskriver ledelse. Av en lærer blir den relativt ferske rektoren ved skolen beskrevet som handlingskraftig og med god innsikt i situasjonen til elever som sliter. Læreren forteller at hun har tro på at rektor med tiden vil få til dette, i et kollegium som «spriker». Tidligere ledelse ble beskrevet som ledelse som ikke brydde

seg om det som skjedde i undervisningen. Flere lærere trekker frem at det er ønskelig med en rektor som i større grad kjenner til det som skjer og som er mer «på». Tidligere undersøkelser og forskning på skoleledelse har bekreftet at skoleledelse er av betydning, men at norske skoleledere er lite å se til i undervisningen (Dahl et al., 2016, s. 165: Grissom et al., 2021, s. 90-94: Robinson, 2014, s. 14). Resultatene forteller at i tilfellet spesialundervisning kjenner ikke rektorene i særlig stor grad til det som skjer i undervisningen, noe som bekreftes i intervjuene med rektorene selv.

Rektor ser ut til å ha en organisatorisk rolle, men er passiv i henhold til innhold, metoder og samarbeid angående evaluering og forbedring av kvaliteten av spesialundervisningen. Løsninger i det spesialpedagogiske på skolen blir av mekanisk art der organiseringen av tilbudet ses på som en teknisk øvelse for å sikre en timeplan der spesialundervisningen er inkludert. Det virker også som om lærerne har et instrumentelt syn på spesialundervisning som en oppgave som må løses (Irgens, 2020, s. 242 – 243: Ebeltoft, 1971, s. 14 - 15). Førrige avsnitt la vekt på et profesjonelt fellesskap som kjennetegnes av felles verdier, reflekterende praksis og et kollektivt fokus på elevenes læring. Flere såkalte motstrømsperspektiver i ledelsesteorien vil ta utgangspunkt i mye av det samme, blant annet *elevsentrert ledelse* som Viviane Robinson forfekter (Robinson, 2017, s. 15). Et av elementene i dette perspektivet er å sørge for høy kvalitet på undervisningen, men for å klare det er det nok nødvendig å kjenne til hva som faktisk skjer i undervisningen. Fokuset på det kollektive vil også kunne få betydning for styrking av skoleledelsens initiativ med å «snu» flere ansatte. Det er gjort undersøkelser som bekrefter at skoleledelsens initiativ i kollektivt orienterte skoler får mer betydning enn i skoler der det er et individorientert fokus (Irgens, 2007, s.216: Irgens, 2010, s.132). Ansatte fra begge skoler forteller om at dette er et arbeid på gang.

7.6 Hvordan sikrer skolen kvalitet i spesialundervisningen?

For å svare direkte på problemstillingen vil jeg si at slik det fremstår i denne undersøkelsen er det ingen helhet i hvordan kvaliteten sikres i spesialundervisningen. Ikke ser det ut til at det er reflektert over de ulike aspektene som sammen utgjør kvaliteten i opplæringen heller. Det er ingen sammenheng mellom de ulike delene av opplæringen. Alle ser ut til å tenke at det er noe som skurrer i måten skolen løser spesialundervisningen på. En lærer går faktisk så langt som å si at «spesialundervisningen er et blødende sår». Flere ser ut til å ha avgrensede oppgaver, samtidig som materialet gir en følelse av at alle venter på at det skal komme en instruks. Sett i lys av instrumentell og mekanisk organisasjonsteori ser skolene til å passe inn i akkurat det (Ebeltoft, 1971, s 14 – 15: Irgens, 2020, s. 242). Skoleledelsens håndtering ser ut til å være en teknisk øvelse i organisering, selv om intensjonene er noe annet.

Underveis i arbeidet med transkriberingen av intervju har jeg notert ned «Gjøreskolen» med rød skrift. En forklaring til det egenkomponerte begrepet var notert slik:

I «gjøreskolen» skal rektorene gjøre noe (organisere timeplanen), lærere gjøre noe (organisere undervisning) og eleven gjøre noe (motta undervisning).

Hvordan og hvorfor spesialundervisningen organiseres slik den gjør virker ikke å være av den største betydning for rektorene, men det må gjøres. Hvorfor spesialundervisning i for stor grad gjennomføres på enerom utenfor fellesskapet i klassen ser ikke ut til å være av stor betydning for lærerne. Hva av undervisning på tvers av spesialundervisning, ordinær undervisning og tilpasset opplæring man benytter seg av er heller ikke prioritert. Undervisning er noe som gjøres, ofte uavhengig av kunnskap- og læringssynet i

læreplanen. Resultatene viser at manglende bånd til læreplanen ikke er et særskilt tilfelle kun gjeldende spesialundervisningen. Den gjelder andre deler av undervisningen også. Eleven skal gjøre noe. Skolen vektlegger ikke hva og hvorfor eleven skal gjøre det han/hun gjør i særlig grad. Kanskje er det trening? Kanskje er det terping? Kanskje er det automasjon av tekst og matematikk?

Ut fra organisasjonsteori, teori om skoleledelse og forventinger fra det politiske, som vist til i teorikapittelet og i kapittel to, mangler det sentrale forutsetninger for å klare og løse oppgaven hensiktsmessig (Hannås & Sundqvist, 2021, s. 134: Ebeltoft, 1971, s. 27: Aas et al., 2017, s. 176: Klev & Levin, 2018, s. 92). Forutsetningen som glimrer med sitt fravær er samarbeid, men også kollektivt fokus på elevenes læring og en reflektert dialog om praksis (Irgens, 2010, s. 216). En kan heller ikke kalle det av-privatisert praksis når skolens ansatte, fra kontaktlærere til rektorer, ikke klarer å fortelle om hva som skjer i spesialundervisningen. Sett opp mot Louis fem hovedpunkter for et lærende fellesskap er det altså flere brister når det gjelder spesialundervisningen. Det kan diskuteres om skolene er inne på det laveste punktet som beskriver delte normer og verdier, og at også her er det strekk i laget (Aas et al., 2017, s. 176).

Utfordringene er mange og det etterlyses flere mann på dekk når oppgaven med å tilpasse til klasserommets mange ferdighet-, kompetanse og kunnskapsnivåer skal løses. Noe av løsningen kan helt klart ligge her, ved å tilføre mer ressurser inn i skolen. Samtidig viser undersøkelsen at skolens arbeid med å sikre kvaliteten i spesialundervisningen kan få en start ved å fokusere på skolens profesjonelle læringsfellesskap ved hjelp av en skoleleder som kjenner til det som skjer i undervisninga og som kan lære sammen med profesjonsfellesskapet. Samtidig er det vilje til samarbeid mellom skolen og PPT. Et felles samarbeid om ny læreplans innvirkning på spesialundervisningen og annen undervisning ser ut til å være et felt som egner seg godt til samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten (Irgens, 2010, s. 216: Klev & Levin, 2017, s. 92: Robinson, 2017, s. 15).

7.7 Veien videre

Da er vi straks ved veis ende i dette masterarbeidet. Arbeidet har tatt utgangspunkt i en kvalitativ undersøkelse i to skoler med hensikt å finne ut av hvordan skolene sikrer kvalitet i spesialundervisningen. I løpet av dette arbeidet har det blitt produsert mange svar, men kanskje vel så mange spørsmål som er av interesse inn i fremtiden.

Denne undersøkelsen konkluderer med at skolene i liten grad knytter det spesialpedagogiske arbeidet opp mot ny læreplan. Studien er gjort i to skoler og to kommuner og graden av intern validitet kan være høy, men studien kan ikke si hvor generelt det manglende samarbeidet og helhetsblikket for kvaliteten i spesialundervisningen er. Flere og større undersøkelser kunne gjort noe for fagfeltet og kanskje åpnet for en hensiktsmessig inngang til kvalitetsarbeid både for skolen og PP-tjenesten. Det samme kan sies om skolelederens kjennskap til det som faktisk skjer i spesialundervisningen, at flere studier på dette området kunne bidratt med noe i skolelederfeltet.

Et annet aspekt som ble synlig i undersøkelsen er ansvaret for eleven. Er det slik at lærer tenker at spesialpedagogen er ansvarlig for elevens opplæring? At spesialpedagogen tenker at rektor er ansvarlig for opplæringen? At rektor tenker PPT er ansvarlig for opplæringen? Det hadde vært veldig interessant å ytterligere dukke ned i ansvarsdimensjonen av spesialundervisningen.

Med bakgrunn i oppgavens allerede brede tilnærming falt valget bort på det å undersøke hvordan andre land løser oppgaven. Samtidig har jeg lest dokumenter som forteller at det løses ulikt i de nordiske landene, som på mange andre måter kan sammenlignes direkte. Landene løser både skolelederutdanning, lærerutdanning og spesialpedagogikken ulikt. Med Finland som eksempel, er spesialundervisning for de fleste elevene en midlertidig ordning, og et stort antall elever vil motta slik støtte en eller annen gang i løpet av sin skoletid. Tidlig innsats er satt i system fra 1. – 3. trinn og det forsøkes å tilrettelegge undervisningen innenfor klassen. Det satses på en ordning der «vanlige» pedagoger og spesiallærere utnyttes i samspill for å få med alle elevene gjennom indre differensiering, men ofte vil spesialundervisningen også her skje utenfor klasserommet. Som også min studie har vist, pekes det på en mangelfull organisatorisk struktur for samarbeid som bakgrunn for utfordringer i spesialundervisningen (Takala et al., 2009, s. 170). Særlig dette med spesialundervisning som en midlertidig ordning er interessant, da flere problematiserer måling av effekt og noen presenterer det faktum at spesialundervisning aldri avsluttes.

Det er lite å finne i de større undersøkelsene om hva som faktisk skjer i undervisningen, og hva som kjennetegner undervisning. Det er vist til losing i teorikapittelet, men ut over dette er instrumentell opplæring nevnt. Det hadde vært interessant å se på hvilke kunnskap- og læringssyn som faktisk viser seg i planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisning, og det i større grad enn denne undersøkelsen har fått frem.

Ut over dette vil føringer via ny opplæringslov være spennende nyheter for alle deler av norsk skole i tiden som kommer, også for spesialundervisningen (NOU 2019:23, s. 19).

8.0 Litteratur:

Aas, M. (2020). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget.

Aas, M., Ballangrud, B. B. & Paulsen, J. M. (2017). Ledelse i utfordrende omgivelser. I Aas, M. & Paulsen, J. M. *Ledelse i fremtidens skole* (s. 171 – 189). Fagbokforlaget.

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget.

Befring, E. & Simonsen, E. (2018). *Spesialpedagogisk kompetanseutvikling*. Hentet fra Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/spesialpedagogisk-kompetanseutvikling/>

Befring, E., Næss, K-A, B. & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*. Gyldendal Akademisk.

Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øyeblikk. Kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.

Brandmo, C. & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: «Instructional» og «transformational» ledelse i norsk kontekst. I Aas, M., & Paulsen, J.M (red.) *Ledelse i fremtidens skole* (s.53-68). Fagbokforlaget.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L (Red.). (2020). *Kvalitative metoder. En grundbok*. 3.utg. Hans Reitzels Forlag.

Bunting, M. (Red.). (2021). *Tilpasset opplæring. I forskning og praksis*. Universitetsforlaget.

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L, I., Lauvdal., Qvortrup, L., Salvanes, K, G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F, W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

Ebeltoft, A. (1971). *Nye samarbeidsformer i skolen*. Tanum-Norli.

Festøy, A.R. & Haug, P. (2018). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P, Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s.52-73). Samlaget.

Fullan, M. (2019). *Ledelse som setter spor. – Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Cappelen Damm Akademisk

Gosh, A. (den 30. mai 2018). *Spesialundervisning: Enige om problemet, uenige om tiltak*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/spesialundervisning-enige-om-problemet-uenige-om-tiltak/>

Grissom J. A., Egalite A. J. & Lindsay C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of Research*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>

Hannås, B.M. & Sundquist, C. (2021). Samundervisning i møte med elevmangfoldet i en klasse. I T. Lekang & T. Moen (red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 131–148). Universitetsforlaget.

Hanssen, N. (2021). «Jeg har prøvd alt...» Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I Lekang, T. & Moen, T. (Red.). *Tilpasset og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s.245-259). Universitetsforlaget.

- Haug, P. (2018). Å møte mangfold i opplæringa. I P, Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s.9-31). Samlaget.
- Haug, P. (2018b). Kva spesialundervisning handlar, om og kva funksjon den har. I P, Haug. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s.386-411). Samlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning. En innføring*. Samlaget.
- Hausstätter, R.S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Fagbokforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Hvidsten, B.I.B., Kuginyte-Arlauskiene, I. & Söderlund, G. (Red.). (2021). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2021). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I Bunting, M. (Red.). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 136-160). Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. (2014). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I Postholm, M. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217-229). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. I Aas, M. & Paulsen, J, M. (Red.). *Ledelse i fremtidens skole* (s. 275-289). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2020). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomnologi. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder. En grundbog*. 3.utg (s.281-307). Hans Reitzels Forlag.
- Karseth, B., Kvamme, O, A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1*. Det ut Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Klev, R. & Levin, M. (2018). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. 2.utg. Fagbokforlaget.
- Karpachof, B. (2020). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder. En grundbog*. 3.utg (s.557-579). Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, S. (2020). Kvalitative analyseredskaber. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder. En grundbog*. 3.utg (s.601-619). Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Lekang, T. & Moen, T. (Red.). (2021). Tilpasset og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning. Universitetsforlaget.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>

Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I Møller, J. & Ottesen, E. (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s.284-301). Universitetsforlaget.

Lover (Vedtatt på det 95. ordentlige storting, 23. november 1951). *Lov om spesialskoler*. Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1951&paid=8&wid=a&psid=DIVL737&pgid=a_1151&vt=a&did=DIVL1065

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld.St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Meld.St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I Lekang, T. & Moen, T. (Red.). *Tilpasset og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s.23-37). Universitetsforlaget.

Nesh. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (utg. 5). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Nordahl, T. (2021). Eget barn som en del av fellesskapet. Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. I Bunting, M. (red.). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 123-132). Cappelen Damm Akademisk.

Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, T., Person, B., Dyssegaard, C, B., Hennestad, B, W., Wang, M, V., Martinsen, J., Vold, E, K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring— «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfs/nou199519950018000dddpdfa.pdf>

NOU 2004:23. (2004). *Barnehjem og spesialskoler under lupen. Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945–1980*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/309a0b25076f402bb36fedf92d0be980/no/pdfs/nou200420040023000dddpdfs.pdf>

NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Postholm, M. B. (Red.). (2014). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2014). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I Postholm, M, B. Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling (s.21-49). Fagbokforlaget.
- Prop.57 L. (2022-2023). *Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. 2.utg. Hans Reitzels forlag.
- Robinson, V. (2017). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rygvdal, A-L. & Ogden, T. (Red.). (2017). *Innføring i spesialundervisning*. 5.utg. Gyldendal akademisk.
- Simonsen, E. & Befring, E. (2022). Spesialpedagogiske kompetanseløft og pionerinnsetser i historisk lys. I Befring, E., Næss, K, A. & Tangen, R. (2022). *Spesialpedagogikk* (s.132-150). Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2022). Skole for en mangfoldig elevgruppe. Skoleledelsens utfordringer når det gjelder elever med spesielle behov. I Befring, E., Næss, K, A. & Tangen, R. (2022). *Spesialpedagogikk* (s.662 – 678). Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *12707: Ansatte i elevrettet arbeid i grunnskolen, etter innvandringskategori, kjønn, alder, statistikkvariabel og år*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12707/tableViewLayout1/?loadedQueryId=10035902&timeType=from&timeValue=2015>
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). *Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland* (Volume 36, Issue 3). British Journal of Special Education. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder. En grundbok*. 3.utg (s.33-63). Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5.utg. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Evaluering av fagfornyelsen*. Hentet 24.april, 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13.juni), *Sosial læring og utvikling gjennom arbeid med fag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 23.august), *Hvordan ta i bruk læreplanene?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 30.november). *Utvikle praksis sammen*. Hentet fra
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/>

Uthus, M. (2022). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1. Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon fra informasjonsskrivet om undersøkelse som gjelder spesialpedagogisk praksis, i studiet SKOLE6909, Masteroppgave i skoleutvikling og utdanningsledelse

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles og transkriberes frem til prosjektet er avsluttet. Jeg er informert om at data lagres etter forskrift og slettes ved prosjektslutt.

Samtykke i forbindelse med deltakelse i dette prosjektet kan når som helst trekkes tilbake.

Prosjektet har fulgt retningslinjene for forskning og er meldt til Sikt.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Informasjon til skoleledere per epost (videresendt til lærere)

God dag!

Mitt navn er Vidar Johansen, rektor i xx-skolen og student ved NTNU der jeg for tiden skriver en masteroppgave i skoleledelse.

Jeg hadde min første undervisningstime i grunnskolen for snart 14 år siden, og har arbeidet ved store byskoler og ved små fådeltskoler av ulik størrelse.

I tiden som lærer og rektor har jeg sett at flere av skolens oppgaver til stadighet er «oppe til debatt», uavhengig skoleslag og størrelse. Hvordan spesialundervisning organiseres er et slikt område og jeg vil i den forbindelse gjennomføre en undersøkelse ved din skole.

Ønskede deltakere i undersøkelsen:

- To skoler i samme kommune.
- PPT
- Mulig kommunalsjef Oppvekst

For å kunne få et helhetlig bilde av organiseringen er det ønskelig med deltakelse fra:

- Én kontaktlærer 1. – 4.trinn, én kontaktlærer på 5. – 7.trinn og en kontaktlærer fra ungdomstrinnet. Gjerne at lærerne har noen års fartstid ved skolen.
- Spesialpedagog/Spes.ped-koordinator.
- Rektor

Praktiske rammer:

- Semi-strukturerte dybdeintervju.
- Intervjuene vil ta ca. en time.
- Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptak, som igjen lastes opp til sikker sone. Lydopptakene vil slettes etter transkribering. Transkriberte data vil slettes når sensuren foreligger.
- Undersøkelsen er anonymisert. Det vil ikke komme frem hvem som sier hva, eller fra hvor data er hentet ut.
- Undersøkelsen er basert på samtykke som kan trekkes tilbake når som helst i prosessen. Skriftlige samtykker deles ut.

Overordnet intervjuguide:

- Egen beskrivelse av skolens organisering og gjennomføring av spesialundervisning.
 - Hva løses godt?
 - Områder med forbedringspotensial?
- Din rolle i organisering og gjennomføring av spesialundervisning.
- Din rolle som underviser for elever med enkeltvedtak.
- Sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak i møte med den praktiske skolehverdagen.
- Samarbeid med PPT.
- Ordinær undervisning og spesialundervisning.
 - Forskjeller og ulikheter

Takk for at dere tar dere tid til å vurdere deltakelse i undersøkelsen. Det setter en «stressa» student pris på. Videre håper jeg på positiv tilbakemelding ☺

Med vennlig hilsen

Vidar Johansen

92661424/Vjohansen1986@gmail.com

Vedlegg 3. Vurdering av behandling av personopplysninger

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

262083

Vurderingstype

Automatisk

Dato

19.05.2023

Prosjekttittel

Hva møter elever med mindre spesialpedagogiske vedtak i undervisningen og hvordan kan Rektor sikre god undervisning ved hjelp av elevsentrert ledelse?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Thomas Dahl

Student

Vidar Johansen

Prosjektperiode

01.02.2023 - 31.10.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.10.2023

Vedlegg 4. Intervjuguide

En rekke ulike spørsmål og oppfølgingsspørsmål ble stilt i forbindelse med intervjuene, men alle utgikk fra denne strukturen. Denne intervjuguiden ble benyttet på lærere. Intervjuguide med rektorer og PPT-leder likt utgangspunkt, men med noen andre formuleringer.

Intervjuguide ansatte i skolen: Spesialundervisning i skolen

Kommentar: Bakgrunn for skissert årstimetall, 1 – 7 timer, er hyppigheten av vedtak av denne størrelsen, og at vedtakene er av en slik karakter at storparten av fagundervisning skjer uten spesialpedagogisk tilrettelegging.

Innledningsfase/generelt: Jeg introduserer først hva, hvordan og hvorfor denne undersøkelsen gjennomføres. Opplyser om informert samtykke (deler ut fysisk) og forteller om hva som skjer med innhentet data i etterkant.

Rolle ved skolen:

Kjønn:

Utdanning:

Arbeidserfaring:

1. Kan du fortelle meg hvordan det er å jobbe som kontaktlærer/spesialpedagog/Rektor/annet ved denne skolen?

Refleksjonsspørsmål:

1. Kan du beskrive organiseringen av spesialundervisning på din skole, fra bekymring til vedtak og utførelse?

Oppfølgingsspørsmål:

- a. Hva sier sakkyndige vurderinger?
Kommentar: Motstridende utfordringer og grupper/klasserom?
- b. Enkeltvedtak og IOP?
- c. Hva er den mest «vanlige» organiseringen, individuell, i gruppe eller i klasserommet? Hvordan legger du/dere opp undervisninga? Viktige elementer i planlegging av undervisning for deg?
- d. Hvordan sikrer dere elevaktivitet og elevmedvirkning i spesialundervisningen?
- e. Tilpasset undervisning.

- f. Hva kjennetegner metodene som benyttes i den spesialpedagogiske undervisningen (didaktisk)?
2. Hva mener du løses godt i gjennomføringen av spesialpedagogisk undervisning ved skolen du arbeider på?
3. Hvilke utfordringer møter dere i organisering og gjennomføring av spesialpedagogisk undervisning?
4. Kan du forklare hvordan skolen evaluerer egen spesialpedagogisk praksis.
 - a. Tid/struktur/prioriteringer?
 - b. Hvem er sentral i dette arbeidet?
 - c. Hvilken rolle har du i evalueringen av praksis?
 - d. Kommunale føringer? (Kommunalsjef mot Rektor, oppfattelse av kommunale føringer for lærere?).
5. Kan du beskrive et, etter din mening, godt opplæringstilbud for elever som mottar spesialundervisning?
 - a. Alle aspekter av elevens skolehverdag kan tas med her.
6. Hvordan kan forholdet mellom spesialundervisning ordinær undervisning og tilpasset opplæring beskrives på din skole?
 - a. I planer, i utviklingsarbeidet på fellestid og i klasserommene?
 - b. Metode og innhold (på tvers).
 - c. Hvem er premissleverandør?
 - d. Din rolle?
7. På hvilken måte sikres eleven og foresatte medvirkning i prosessen?
8. På hvilken måte vil dere benytte dere av sakkyndig vurdering og fattet enkeltvedtak i organiseringen og gjennomføringen av undervisning (på tvers av)?
 - a. Kan du beskrive hvordan sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak gir konkrete vurderinger på hvordan opplæringa best organiseres for eleven?
 - b. Vil sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak være til hjelp for hvordan opplæringen tilpasses til det beste for eleven i fag utenfor enkeltvedtaket eller i undervisningstimer der det ikke er spesialpedagog eller ressurs til stede?
 - c. Hvordan vil sakkyndige vurderinger være med på å legge til rette for en annen måte å drive en undervisning?
 - d. På hvilken måte bidrar PPT inn i dette arbeidet?
9. Er skolens ansatte omforent om hvordan oppgaven løses?
 - a. I spesialundervisningen.

- b. I annen undervisning.
10. Kan du beskrive forholdet mellom LK20 og det spesialpedagogiske tilbudet ved deres skole?
- a. Overordnet del.
 - b. Lære å lære
 - c. Dybdelæring
 - d. Sosial læring og utvikling gjennom arbeid med fagene.
 - e. Har PPT vært med i arbeidet med å implementere ny læreplan på deres skole?
 - f. Kunne PPT vært aktuell her? Forklar.
11. Hvor god er skolen på å legge til rette etter anbefalinger i sakkyndig vurdering i undervisning gitt i timer uten ekstra ressurser eller timer som er utenfor det som er spesifisert som spesialundervisning?
- a. Hva er suksessfaktorer/begrensninger?
12. Hvordan samarbeider skolen med PPT i oppfølging av utfordringer på skolen?
- a. Kompetanseheving?
 - b. Organisasjonsutvikling?
 - i. Ledelsens rolle og kjennskap til praksis (Skolelederteori).
 - ii. Kommunens rolle (Oppvekstsjef etc.)
 - c. Dobbeltkretslæring?

Avrundning av intervju:

- Videre prosess.

