

# BACHELOROPPGAVE

Spesialundervisning i skolen – et paradoks? En sammenliknende studie av forskning, lærere og spesialpedagogers meninger og erfaringer.

Special education in schools – a paradox? A comparative study of research, teachers and special education teachers' opinions and experiences

## Kandidatnummer 203

GLU 1-7 GBPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Kristin Knudsen

Antall ord: 9945

Innleveringsdato: 3. juni 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

## **ABSTRACT**

In this thesis I have performed a comparative study of special education in schools, and how researchers, teachers and special education teachers' opinions are of how effective it is.

Many researchers seem to have a generally negative opinion about the measured effects of special education, compared to the vast resources that are spent on it every year. Several studies have been performed, and the students who receive special education seem to not improve their academic achievements, despite schools spending these extra resources on them. Despite the apparent lack of improved academic results, the extent of the number of students who receive special education is steadily increasing.

There have been many articles published, who question the effects, extent and quality of special education performed in schools today. The fact that the number of students receiving special education is increasing, while their academic achievements seemingly do not improve, seems like a paradox, and made me curious to find out what lies beneath the statistics these articles are based on.

In this thesis, researchers' findings and opinions about the effectiveness of special education are compared to those of teachers and special education teachers, with the overall goal to see if they agree with each other, or if there are differences.

Findings conclude that there are room for improvement in several areas, but teachers and special education teachers point to different factors that might put the results of previous research in a different light. These factors may be beneficial for researchers to look into more deeply.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>4</b>
1.1	PROBLEMSTILLING .....	4
<b>2</b>	<b>TEORI OG FORSKNING PÅ OMRÅDET</b> .....	<b>5</b>
2.1	SPESIALPEDAGOGIKK, TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING .....	5
2.2	SPESIALUNDERVISNING OG LÆRERENS OPPGAVER.....	8
2.3	SPESIALUNDERVISNING- ET KONTROVERSIELT TEMA? .....	9
2.4	OMFANGET ØKER .....	9
2.5	RESULTATENE AV SPESIALUNDERVISNING SYNES Å UTEBLI.....	12
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>15</b>
3.1	VALG AV METODE.....	15
3.1.1	<i>Kvalitativt intervju</i> .....	15
3.2	UTVALG AV INFORMANTER .....	17
3.3	GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING .....	17
3.4	VALIDITET .....	18
3.5	FORSKNINGSETIKK .....	18
3.5.1	<i>Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi</i> .....	18
3.5.2	<i>Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv</i> .....	19
3.5.3	<i>Forskerens ansvar for å unngå skade</i> .....	19
3.6	MELDEPLIKT OG KONSEJONSPLIKT I HENHOLD TIL PERSONOPPLYSNINGSLOVEN .....	19
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>20</b>
4.1	ØKENDE OMFANG AV SPESIALUNDERVISNING .....	20
4.2	VIKTIGHETEN AV GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER .....	21
4.3	IOP .....	21
4.4	SPESIALUNDERVISNING OG LÆRERENS OPPGAVER.....	22
4.5	INKLUDERING KONTRA SEGREGERING .....	23
4.6	TESTING .....	25
4.7	GJØR SPESIALUNDERVISNING EN FORSKJELL?.....	26
<b>5</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>33</b>
<b>7</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>36</b>
<b>8</b>	<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>38</b>
8.1	NSD-GODKJENNELSE .....	38

<b>9</b>	<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>40</b>
9.1	SAMTYKKESKJEMA .....	40
<b>10</b>	<b>VEDLEGG 3</b> .....	<b>43</b>
10.1	INTERVJUGUIDE.....	43

# 1 Innledning

Spesialundervisning og verdien av den er et kontroversielt tema. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) får et økende antall elever spesialundervisning av ulikt omfang. Ser vi på skoleåret 2008-2009, var det 7,2 prosent av det totale antallet elever som mottok spesialundervisning. Dette antallet økte frem til skoleåret 2011-2012, da det nådde sitt høyeste antall, 8,6 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2018). De senere årene har tallet sunket litt igjen, men ligger stabilt rett i underkant av 8 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dosent Rolf Bjarne Fasting ved HIOA, sier henvisningene til PP-tjenesten, i perioden 2006-2010, økte med rundt 80%. I et intervju NRK har gjort med professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, Peder Haug, om forskningsprosjekt *Speed- The function of special education* (Haug, 2017), fremkommer følgende konklusjon: Effekten av spesialundervisning er dårlig. Forskningsprosjektet er blant annet basert på testing av elevers matematikkforståelse (Gjellan, 2017, 23. juni). I en artikkel i Aftenposten slår Barneombudet alarm om at halvparten av spesialundervisningen i skolen utføres av ukvalifiserte, og bærer preg av *oppbevaring*, ikke skole. Barneombudet beskriver dette som lovstridig og diskriminerende (Skogstrøm, 2016). Det at spesialundervisning øker i omfang, og at resultatene kan synes å utebli er et paradoks, men samsvarer dette med lærere og spesialpedagogers egne erfaringer? Det settes også spørsmålstegn ved kvaliteten av spesialundervisningen. Er det virkelig slik at spesialundervisning ikke gir resultater som rettferdiggjør ressursbruken?

## 1.1 Problemstilling

Oppgaven er skrevet med fokus på følgende problemstilling:

**Spesialundervisning i skolen: Omfanget øker – utbyttet synes å utebli? En sammenliknende studie av forskning på området og hva lærere og spesialpedagoger erfarer i praksis.**

Problemstillingen tar utgangspunkt i forskning om spesialundervisning, som sammenlignes med lærere og spesialpedagogers meninger og erfaringer. Målet er å finne ut om disse samsvarer eller om det er forskjeller.

## 2 Teori og forskning på området

Begrepene spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og spesialundervisning vil bli gjort rede for. Skillet mellom disse kan være uklart for mange. Det vil også bli gjort rede for hva loven sier om retten til spesialundervisning og hva den skal omfatte.

### 2.1 Spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og spesialundervisning

Ifølge Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 84) er faget spesialpedagogikk kunnskapene en person har tilegnet seg om ulike utfordringer knyttet til lærevansker, funksjonsvansker og det behovet for tilrettelegging som viser seg som et resultat av disse utfordringene. I tillegg inngår kunnskap om tiltakene som skal iverksettes i systemet rundt individer med spesielle opplæringsbehov. Videre uttrykker Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 84) at det spesialpedagogiske arbeidet og tiltakene skal ha det overordnede prinsippet å jobbe for inkludering, likeverd og tilrettelegging. Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 84) mener at dette krever en grunnleggende anerkjennelse av elevers ulike utgangspunkt, slik at det lettere kan tilrettelegges for alle.

Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 13) påpeker at grunnskolen skal arbeide for å være en skole for alle. Derfor er det viktig at skolen anstrenger seg for å ivareta alle elevene som en helhet, i tillegg til å ivareta hver enkelt elev og tilpasse opplæringen ut fra hver og en sitt utgangspunkt (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2015, s. 13). Videre hevder Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 18) at skolen skal tilrettelegges for alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 18) slår fast at ifølge opplæringsloven skal tilpasset opplæring være et redskap for å lettere kunne hjelpe eleven å lære, og denne hjelpen skal, så godt det lar seg gjøre, gis som en del av det ordinære opplæringstilbudet.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018, 1. august) gjelder retten til tilpasset opplæring for elevene som følger den ordinære opplæringen, i tillegg til de som mottar spesialundervisning. Videre beskriver Utdanningsdirektoratet (2018, 1. august) at den ordinære opplæringen ikke gir rett på særskilt tilrettelegging, men at spesialundervisning er en individuell rettighet i de tilfellene hvor elever trenger særskilt tilrettelegging som ikke dekkes av det ordinære opplæringstilbudet.

Videre sier Utdanningsdirektoratet (2018, 1. august) at tiltakene som omfatter den tilpassete opplæringen kan omfatte hvordan opplæringen organiseres, hvilke pedagogiske metoder som benyttes, hvordan det jobbes for å oppnå et godt læringsmiljø og hvordan arbeidet følges opp med læreplaner og vurdering. Utdanningsdirektoratet (2018, 1. august) påpeker at læreren har mulighet til å benytte ulikt lærestoff, ulike læringsstrategier, varierte arbeidsmåter og ulike former for organisering for å best mulig å tilpasse opplæringen for enkelteleven.

Wilson, Hausstätter og Lie (2010, s. 14) hevder, i samsvar med Utdanningsdirektoratet, at når det ordinære opplæringstilbudet ikke dekker elevens behov eller bidrar til tilfredsstillende utvikling sammenlignet med jevnaldrende elever, kan det være grunnlag for å sette i gang tiltak som omfatter spesialundervisning. Videre hevder Wilson, Hausstätter og Lie (2010, s. 14) at spesialundervisning kan gi eleven en mer individuelt tilpasset opplæring utover den generelle opplæringen alle elever får. Her ser man på den enkelte elevens forutsetninger, og lager spesialopplegg som skal fremme optimalt læringsutbytte ut fra elevens potensiale (Wilson, Hausstätter og Lie, 2010, s. 14)

I stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 74) står det: «I visse situasjoner kan spesialundervisning være nødvendig for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring». Spesialundervisning er derfor, i noen tilfeller, et behov som må dekkes hvis barn med spesielle behov skal få den tilpassete opplæringen de har krav på. I henhold til opplæringslovens § 5-1, når et barn får dokumentert særskilt opplæringsbehov, vil det ofte bevilges ekstra ressurser, som skal benyttes for å gi et fullverdig skoletilbud til denne eleven. Disse ressursene kan være ekstra lærere, spesialkompetanse, ekstra utstyr eller andre læremidler, som anses som nødvendige. Spesialundervisningen skal tilrettelegges og tilpasses hver enkelt elevs utfordringer og behov, og sees på som en del av det ordinære opplæringstilbudet (Buli-Holmberg et al, 2015, s. 85).

Wilson, Hausstätter og Lie (2010, s. 27) slår fast at for å avgjøre om en elev har rett på spesialundervisning, skal det ligge til grunn en uttalelse fra en eller flere fagpersoner. Den sakkyndige instansen i kommunen er den pedagogisk psykologiske tjenesten, her forkortet som PPT.

Fagpersoner fra PP-tjenesten vil foreta en sakkyndig vurdering av eleven, og denne rapporten bestemmer om eleven oppfyller kravene til spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 (Wilson, Hausstätter og Lie, 2010, s. 27). Videre hevder Wilson, Hausstätter og Lie (2010, s. 27) at retten til spesialundervisning skal baseres på om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, basert på prinsippene om tilpasset, likeverdighet og inkluderende opplæring. Den sakkyndige vurderingen skal derfor omfatte alle ulike sider av elevens ordinære og nåværende opplæringstilbud.

Ifølge Wilson, Hausstätter og Lie (2010, s. 39) har alle elever som mottar spesialundervisning rett på en individuell opplæringsplan, her forkortet som IOP. Denne retten er hjemlet i opplæringslovens § 5-2.

Når eleven har fått enkeltvedtak om spesialundervisning basert på PP-tjenestens sakkyndige vurdering, skal en IOP utarbeides. I IOP skal spesialundervisningen og det ordinære undervisningstilbudet fremkomme. Læringsmålene i IOP kan avvike fra målene i den ordinære læreplanen. Videre hevder Wilson, Hausstätter og Lie (2010, s. 40) at elevens IOP er skolens juridiske dokument. Det skal kunne etterprøves at eleven har fått et opplæringstilbud som tilsvarer vedtaksorganets beslutning.

Ifølge Wilson, Hausstätter og Lie (2010, s. 43) skal en IOP være et instrument for å gjennomføre opplæringen for elever med spesialundervisning. Den kan utformes på ulike måter. En IOP er et hjelpemiddel for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Selv om det ikke finnes noen bestemt nasjonal mal, skal en IOP inneholde læringsmål, innholdsspesifikasjon og gjennomføringsstrategier (Wilson, Sarromaa Hausstätter og Lie, 2010, s. 40).



## 2.2 Spesialundervisning og lærerens oppgaver

Ifølge Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 83) har norske lærere en vei å gå når det gjelder spesialundervisning og tilpasset opplæring for elever med store utfordringer og særskilte behov. Videre hevder Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 83) at kvalitet og ressursmengde varierer fra skole til skole

Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 83) viser til at noen skoler har gode ressursteam bestående av spesialpedagoger, den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) og skoleledelsen. Dette er vesentlig for at lærerne skal få god støtte og veiledning slik at spesialundervisningen blir best mulig. Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 83) hevder at på mange skoler er realiteten det stikk motsatte. Lærere kan i stor grad være overlatt til seg selv i spesialundervisnings-sammenheng. Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 83) mener at uten tilgang på ressurspersoner, kan dette være en stor utfordring for lærerne. Ifølge Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 83) er behovet for veiledning fra personer med spisskompetanse noe lærere uttrykker stort behov for, dersom kvaliteten på spesialundervisningen, inkludering og måloppnåelse, skal bli tilfredsstillende.

Skogen (2005, s. 29) hevder at god gjensidig oppfatning av hva som er grunnlaget for godt spesialpedagogisk arbeid i skolen, er viktig for å kunne kvalitetssikre opplæringen til barn med spesielle behov. En utfordring er at det tilsynelatende virker vanskelig for de som jobber i skolen å nå en felles forståelse av hva spesialpedagogikk som fag innebærer (Skogen, 2005, s. 29).

Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 84) hevder at i undersøkelser som har blitt utført, hvor man har spurt lærere hvordan de opplever egen forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hva de utdanningspolitiske ambisjonene bak disse begrepene er, svarer de fleste at de mener de har en god forståelse av dette. Ifølge Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 84) tegner nye intervjuer av disse lærerne i etterkant, et litt annet bilde av virkeligheten. De fleste lærerne i undersøkelsen mener at tilpasset opplæring ikke omfatter spesialundervisning men kun den ordinære opplæringen. Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015, s. 84) mener dette tydeliggjør en mangel på forståelsen av at tilpasset opplæring skal ligge til grunn både for den ordinære opplæringen og spesialundervisning.

### 2.3 Spesialundervisning- et kontroversielt tema?

Skogen (2005, s. 30) hevder at spesialundervisning er blitt et kontroversielt tema fordi omfanget av spesialundervisning øker sterkt om det ikke reguleres godt nok. Dette fører til økte kostnader for skolene. Det er også en utfordring å dokumentere utbyttet av spesialundervisning. Noe som gjør det vanskelig å rettferdiggjøre de høye kostnadene (Skogen, 2005, s. 30).

Ifølge Skogen (2005, s. 30) har skolepolitikkerne jobbet med å rettferdiggjøre de høye utgiftene til spesialundervisning i over 30 år, og på ett tidspunkt ble det vurdert å fjerne rettighetsparagrafen (opplæringsloven, § 5-1). Dette ble det ikke flertall for i Stortinget.

Pihl (2005) mener skolen, som skal være en arena som inkluderer alle, i realiteten ikke er det. De elevene som regnes som *mindre intelligente* blir tatt ut av klassens ordinære undervisning, til fordel for spesialundervisning. Dette rettferdiggjøres innenfor skolens formelt inkluderende rammer (Pihl, 2005).

Ifølge Nordahl & Sunnevåg (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 50) og Peder Haug (Haug, 2003) domineres spesialpedagogikken av diagnostisering. Haug (2003, s. 295) hevder at spesialundervisningen kan synliggjøre og segregere elever. De blir lett definerte som *avvikere*, fordi de tas ut av det sosiale fellesskapet, klassen, i hele eller deler av skoletiden. Nordahl & Sunnevåg (2008, s. 51) hevder fokuset på kategorisering og segregering bidrar til at skolen ikke trenger å være kritiske til undervisningen de bedriver, og spesialundervisningen fungerer da som en *avlastningsordning* for skolen og lærerne. Nordahl & Sunnevåg (2008, s. 52) hevder videre at «PP-tjenesten forvalter et individperspektiv som bidrar til å legitimere at skolen slipper å se kritisk på egen innsats». Det mangler altså ikke på kritikk av spesialundervisning og måten den praktiseres på.

### 2.4 Omfanget øker

Dosent Rolf Bjarne Fasting ved Høgskolen i Oslo og Akershus mener det er viktig å gi god oppfølging til de elevene som trenger ekstra hjelp. Fasting mener at tidlig hjelp og støtte til elever som trenger ekstra faglig oppfølging er viktig, men at støtten ikke nødvendigvis må være i form av spesialundervisning (Fasting, 2014, s. 12-13)

Videre hevder Fasting (2014, s. 13) at økt omfang av spesialundervisning i skolen kan gå på bekostning av elevens inkludering i skolehverdagen, siden spesialundervisningen ofte praktiseres på den måten at eleven tas ut .

Skogen (2005, s. 31) mener at det spesialpedagogiske innholdet i den ordinære opplæringen må forbedres for å bremse omfanget av spesialundervisning, slik at potensielle utfordringer forebygges, og flere elever får et tilbud som er best mulig tilpasset dem. Videre hevder Skogen (2005, s. 31) at resultatet kan bli at færre elever får behov for spesialundervisning.

Skogen (2005, s. 31) påpeker også at kvalitetssikringen av den spesialundervisningen som utføres er viktig. Spesialundervisningen må være en prioritet hos skoleledelsene, slik at det settes av tilstrekkelig med tid og ressurser i planleggingsfasene, når kabalen for fag og timefordeling skal legges (Skogen, 2005, s. 31). Videre hevder Skogen (2005, s. 31) at om ikke spesialundervisningen prioriteres og ses på som en del av helheten i undervisningen, kan dette føre til at elever blir tatt ut av klassene i større grad. Slik øker risikoen for at spesialundervisningen får liten sammenheng med klasseromsundervisningen (Skogen, 2005, s. 31). Skogen (2005, s. 31) konkluderer med at faren for at spesialundervisningen blir utført på ulogiske tidspunkter og av personale som ikke er godt nok faglig kvalifiserte, da blir overhengende.

Fasting (2014, s. 13) påpeker at etter innføringen av Kunnskapsløftet har bruken av spesialundervisning økt kraftig. Ifølge Fasting (2014, s. 13) økte henvisningene til PP-tjenesten i perioden 2006-07 til 2010-11 med rundt 80 prosent. I ungdomsskolen fikk mer enn 11 prosent av elevene spesialundervisning i 2013, sammenlignet med rundt 4 prosent på de første trinnene (Fasting, 2014, s. 12-13). Fasting (2014, s. 12) hevder at bak disse statistikkene finner vi elever med generelle lærevansker eller elever som mangler motivasjon grunnet skolens høye krav og forventninger.

Fasting (2014, s. 13) mener at denne økningen kan forklares blant annet med Kunnskapsløftets økte fokus på teoretiske fag, kompetansemål og aldersforventet måloppnåelse. Fasting (2014, s. 13) hevder dette har økt presset om spesialundervisning for elever som ikke møter disse kravene.

Videre hevder Fasting (2014, s. 13) at en teorifokusert skole med høye forventninger kan være problematisk for mange, og er misbruk av mange elevers ressurser. Fasting (2014, s. 13) mener at fokuset bør være på viktigheten av at alle elever utvikler de grunnleggende ferdigheter som er definert i opplæringsloven, ikke at de oppfyller skolens høye teoretiske kompetansekrav.

I et intervju Fasting har gjort med nettavisen Forskning.no (Nøra, 2013) understreker han viktigheten av å utvikle lærernes kompetanse i de grunnleggende ferdighetene, slik de fremkommer i opplæringsloven. Nivået på grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring er avgjørende for undervisningskvaliteten. Ifølge Fasting er ikke denne kompetansen god nok, og lærerne har behov for høyere kompetanse i lesing, regning og skriving, uavhengig av trinn og elevnivå (Nøra, 2013). Fasting mener høyere kompetanse hos lærerne kan bidra til å begrense det økende omfanget av spesialundervisning (Nøra, 2013).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2006) er de grunnleggende ferdighetene premisslegger for elevers læring og utvikling i skolen. De fem grunnleggende ferdighetene som skisseres i Kunnskapsløftet er lesing, regning, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Videre hevder Utdanningsdirektoratet (2006) at de grunnleggende ferdighetene er en forutsetning for at elever skal kunne vise sin reelle kompetanse i de ulike fagene, og at de er premissleggere for elevens videre identitetsutvikling og sosiale relasjoner. Utdanningsdirektoratet (2006) mener de grunnleggende ferdighetene er viktige gjennom hele skoleløpet, og at de senere vil ha betydning for elevens videre utdanning, arbeid og samfunnsliv.

I intervju med Forskning.no, hevder Fasting at skoleledere opplever et økende resultatpress fra både foreldre og myndigheter. Dette kan resultere i endret praksis og økt spesialundervisning (Nøra, 2013, 1. januar). Fasting påpeker at når en elev får spesialundervisning, fritas eleven fra resultatmålinger generelt, blant annet ved nasjonale prøver (Nøra, 2013). Videre hevder Fasting at elever som sliter, samtidig får tilrettelagt undervisning i form av en individuell opplæringsplan (Nøra, 2013). På denne måten, ifølge Fasting, blir skolens juridiske forpliktelser ivaretatt, samtidig som skolens resultatmålinger ikke påvirkes negativt (Nøra, 2013).

Fasting understreker viktigheten av å balansere ulike interesser. Hovedmålet må være at alle elever forlater skolen med et læringsutbytte som de kan gjøre nytte av videre. (Nøra, 2013).

Fasting påpeker at noen elever selvfølgelig har behov for spesialundervisning, men at de ulike interessene må finne en balansegang, slik at omfanget ikke fortsetter å øke på et feilaktig grunnlag (Nøra, 2013).

## **2.5 Resultatene av spesialundervisning synes å utebli**

Professor i pedagogikk ved Høgskolen i Volda, Peder Haug, uttaler i et intervju gjort av NRK (Gjellan, 2017, 23. juni) at han mener spesialundervisning fungerer dårlig. Haug har vært redaktør for boken som omhandler forskningsprosjektet *SPEED - The function of special education*, et forskningsprosjekt som tar for seg hva spesialundervisning handler om, og hvilken funksjon den har (Haug, 2017, s. 10). Dette forskningsprosjektet ble startet fordi det brukes store ressurser til spesialundervisning, samtidig som en har liten kunnskap om hvordan den praktiseres og hvilket utbytte elevene har av den (Haug, 20017, s. 10).

Et kapittel i Haugs bok omhandler et forskningsprosjekt utført av Leif Bjørn Skorpen fra 2013-2014, som har sin bakgrunn i at mange elever strever i matematikkfaget (Haug, 2017, s. 296). Skorpen har kartlagt elever med matematikkvanskers utvikling i løpet av ett år (Haug, 2017, s. 296). Elevene i forskningsprosjektet tok først en prøve i 2013, så en ny prøve ett år senere. Både elever i barne- og ungdomsskolen deltok, totalt 2004 elever (Haug, 2017, s. 298).

Testresultatene fra Skorpens kartleggingsprøver er tydelige på at elever som får spesialundervisning har en mindre positiv faglig utvikling over ett år enn tilsvarende elevgrupper som ikke får spesialundervisning (Haug, 2017, s. 307).

En mindre del av elevgruppen som mottok spesialundervisningen viste faglig fremgang. En større del hadde faktisk faglig tilbakegang, sammenlignet med tilsvarende elevgrupper som mottok ordinær undervisning (Haug, 2017, s. 312). Skorpen fant også at det ikke så ut til å være noen direkte sammenheng mellom det å ha grader av dyskalkuli og det å få spesialundervisning i faget (Haug, 2017, s. 312).

Ifølge Skorpen får mange elever spesialundervisning i matematikk uten at de faktisk har spesifikke vansker i faget (Haug, 2017, s. 314). Videre hevder Skorpen at dette kan være fordi disse elevene primært har andre vansker og utfordringer (Haug, 2017, s. 314). Mange elever i denne gruppen, faktisk over 20 %, har atferdsvansker, slik at vedtak som omfatter matematikkfaget kan ha blitt gitt på feilt grunnlag (Haug, 2017, s. 314). Skorpen mener også at vedtak om spesialundervisning sjeldent blir tatt bort når det først er fattet, slik at de følger eleven gjennom opplæringsløpet, selv om behovet har forsvunnet helt eller delvis.

Skorpen oppsummerer forskningsprosjektet sitt med to sentrale funn: «Det første funnet er at det ikke ser ut til å være en klar sammenheng mellom hvem som har vansker i matematikk, og hvem som får spesialundervisning i faget. På den ene siden ser det ut til å være relativt mange elever som har vansker i matematikk uten å få spesialundervisning i faget. På den andre siden er det en del elever som ut fra mine utvalgsriterier ikke har vansker i matematikk, men som likevel får spesialundervisning i faget. Den siste gruppen er langt mindre enn den første. Andre vansketyper og diagnoser enn matematikkvansker er mer utbredt blant elever som får spesialundervisning i matematikk, enn blant elever som ikke får spesialundervisning, og kan tenkes å være med å påvirke om eleven får spesialundervisning i matematikk eller ikke. Det andre funnet er at en mindre del av elevene som får spesialundervisning i matematikk, har fremgang fra første til andre gjennomføring av kartleggingsprøven i matematikk sammenlignet med elevene fra tilsvarende gruppe som deltar i ordinær undervisning.» (Haug, 2017, s. 319-320).

Når det gjelder læringsutbytte i matematikk, velger Opsvik & Haug å poengtere viktigheten av faglig dyktige og kompetente lærere som kan gi undervisning med høy kvalitet (Haug, 2017, s. 329). Opsvik & Haug påpeker at det er en kjent sak at den formelle kompetansen til norske matematikklærere er relativt lav, og hevder at dette kan være en forklaring på resultatene (Haug, 2017, s. 329).

Peder Haug uttaler i intervjuet med NRK (Gjellan, 2017, 23. juni) at han har flere teorier om hvorfor resultatene i spesialundervisningen uteblir. Haug mener at en del av problemet er at det stilles lavere forventninger til elevene som mottar spesialundervisning enn til elever i ordinær klasse, og spesialundervisningen fokuserer mer på å *utføre* oppgaver enn *forståelsen* av oppgaven som utføres (Gjellan, 2017, 23. juni).

Ifølge Haug blir elevene i stor grad tatt ut fra ordinær klasse for å få individuell undervisning eller undervisning i mindre grupper, noe som fører til at de ikke drar nytte av den hjelpen og støtten fellesskapet i klassen kan gi (Gjellan, 2017, 23. juni). Haug påpeker også at det ofte er liten sammenheng mellom det som skjer i spesialundervisningen og det som skjer i den ordinære undervisningen som eleven deltar i (Gjellan, 2017, 23. juni). Haugs konklusjon er at utbytte av undervisningen, som et resultat, ikke blir god nok (Gjellan, 2017).

I en stor kartleggingsundersøkelse som ble utført i grunnskolen i 2006/2007 og ved 104 ulike grunnskoler i 2008, kommer det frem at spesialundervisning har lite dokumentert effekt på elevenes læringsutbytte (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Nordahl & Sunnevåg (2008, s. 49-50) skriver at undersøkelsen ble gjort blant elever og deres kontaktlærere fra 5.-10. trinn. I elevgrupper med stort sett like utfordringer, blir det målt små endringer i elevenes faglige nivå, uavhengig av om elevene mottok spesialundervisning eller ikke. Konklusjonen blir at læringsutbyttet ikke står i forhold til den høye ressursbruken. (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 49-50).

I den samme undersøkelsen fremkommer det hvilke elevgrupper som får spesialundervisning. Ifølge Nordahl & Sunnevåg (2008, s. 49-50) viser det seg at den gruppen elever som utgjør det største antallet er elever med *generelle lærevansker*, altså de som har IQ under det som er gjennomsnittlig. Denne gruppen utgjør 72,9 prosent av det totale antallet. Dette resultatet harmonerer med Joron Pihl's resultater av en undersøkelse utført i Oslo blant minoritetselever (Pihl, 2005). I denne undersøkelsen hevder Pihl (2005) det fremkommer at *generelle lærevansker* er den hyppigst oppgitte *lærevansken* også i denne elevgruppen.

Nordahl & Hausstätter (2009, s. 185) hevder at spesialundervisning bidrar til å fremme mange elevers svake læringsresultater, noe som synliggjøres gjennom mangelen på motivasjon og den lave innsatsen disse elevene viser i forhold til læring.

## 3 Metode

Her presenteres valg av forskningsmetode, og hvorfor den ble valgt. Informanter presenteres, og utvelgelse begrunnes. Hvordan data ble samlet inn legges frem. De forskningsetiske elementene og prosjektets validitet presenteres og gjøres rede for.

### 3.1 Valg av metode

#### 3.1.1 Kvalitativt intervju

Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012, s. 77) kan kvalitative intervjuer benyttes når «forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater. Videre hevder Christoffersen & Johannesen (2012, s. 77) at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet». Kvalitative intervjuer er en anvendelig og fleksibel metode som gjør det mulig å få detaljerte og omfattende svar (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77). Denne metoden ble valgt fordi det var ønskelig at informantene relaterte svarene til sin egen arbeidssituasjon, og å oppnå dialog ble vurdert som mest hensiktsmessig.

Christoffersen & Johannesen (2012, s. 78) hevder at kunnskap kan være situasjonsbestemt, og et intervju kan sees på som en sosial situasjon. Dette p.g.a. dialogaspektet. Et kvalitativt intervju gir en god mulighet til å oppdage variasjoner, gå i dybden og se nærmere på kompleksiteten i et tema eller en situasjon (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78). Slik hevder Christoffersen & Johannesen (2012, s. 78) at intervjuer selv kan styre lengden på intervjuet ved å stille oppfølgende spørsmål, og gå i dybden på momenter som dukker opp underveis, og er ekstra relevant i forhold til forskningen. En kan da be om forklaringer, begrunnelser og vurderinger, eventuelt etterlyse ytterligere tanker om tema.

Informantene genererte mye kunnskap som forskningen profitterte på. Intervjueren fikk en dypere forståelse for forskningstemaet, og tror ikke at det ville vært mulig uten å benytte kvalitativ tilnærming.



Christoffersen & Johannesen (2012, s. 78) hevder at hvor strukturert man velger å gjøre det kvalitative intervjuet er opp til hver enkelt. Du bestemmer på forhånd hvilke føringer du vil legge når det kommer til spørsmål og rekkefølge, og om intervjuet skal være mer eller mindre åpent. Christoffersen & Johannesen (2012, s. 78) hevder videre at om intervjuet er mindre formelt, kan det være lettere for den som blir intervjuet å åpne seg.

### *3.1.1.1 Semistrukturert intervju*

Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012, s. 78) kan intervjuet ha et forhåndsbestemt tema, men intervjuer kan være åpen for ulikheter hos personene som blir intervjuet, og tilpasse spørsmålene etterhvert som intervjuet utvikler seg. Videre hevder Christoffersen & Johannesen (2012, s. 78) at det er viktig å tenke på om man ønsker at intervjuobjektet skal kunne koble svarene opp mot egne erfaringer. Forskeren valgte å gjøre tre semistrukturerte intervjuer av personer med relevant kompetanse på området, basert på problemstillingen. Semistrukturert intervju metode var nødvendig og mest hensiktsmessig for å oppnå ønsket resultat. Det var i dette prosjektet ønskelig å sikre en uformell tone, som igjen kunne åpne for at informantene lettere relaterte svarene til egne erfaringer og praksis. Denne intervju metoden åpner opp for dette. Intervju prosessen bekreftet at riktig metode var blitt valgt, fordi informantene ga fyldige, verdifulle og detaljerte svar, basert på egne erfaringer, opplevelser, funn og praksis. Det positive og matnyttige resultatet, tilskrives intervju metoden og den avslappede tonen som preget situasjonen. På grunn av dialogformen var det også rom for å be informantene utdype og/eller forklare interessante og uklare utsagn. Det var av den største viktighet for forskeren å få frem informantenes egne erfaringer og tanker. Dette kunne vært vanskelig om de var bundet opp av et på forhånd fastlagt spørreskjema, uten rom for subjektive innspill. Ved å benytte denne metoden fikk informantene den nødvendige friheten til å belyse tema med egne formuleringer på en naturlig måte. Intervjuene hadde utgangspunkt i en intervjuguide, men fungerte mer som en uformell samtale. Informantene fikk snakke fritt rundt spørsmålene. Det var også rom for å bevege seg frem og tilbake mellom de ulike temaene. Intervjuene var derfor åpen for mer nyanserte og utfyllende svar, der informantene hele tiden hadde mulighet for å komme med relevante innspill.

### **3.2 Utvalg av informanter**

Informantene som ble valgt ut var en lærer og to spesialpedagoger som jobber i grunnskolen. Alle tre har mange års erfaring med spesialundervisning, både fra ordinære klasser, mindre grupper og en til en.

For å beskytte informantenes identitet er navn byttet ut med pseudonymene informant 1, 2 og 3. Informant 1 er utdannet allmennlærer, og har jobbet i skolen i 20 år. Personen har hovedsakelig jobbet som kontaktlærer, men har nesten hvert år hatt elever i klassene sine som mottar spesialundervisning. Personen utfører spesialundervisning selv. Informant 2 er filolog, allmennlærer og spesialpedagog. Personen har jobbet syv år i barnehage og fem år i skolen, og er nå kontaktlærer for en gruppe på seks elever med spesielle behov. Informant 3 er utdannet førskolelærer, allmennlærer og spesialpedagog. Personen jobbet som styrer og pedagogisk leder i barnehage i 13 år, og 16 år i grunnskolen som kontaktlærer og spesialpedagog. Alle tre har bred erfaring med å sette opp IOP, utføre spesialundervisning, har gjennomført mengder av adekvat møtevirksomhet og samarbeidet mye med ulike spesialpedagogiske ressurspersoner både fra PPT og kompetansesentre.

Grunnet informantenes brede og lange erfaring, ble intervjuene særs nyanserte, informative, fylldige og verdifulle. Den kvalitative metoden og semistrukturerte intervjuer var preget av sosialt samspill og dialog. Dette viste seg å bli særs gunstig for forskningsprosjektet. Intervjueren fikk ved hjelp av disse metodevalgene, en unik mulighet til å utforske meningsinnholdet i informantenes utsagn og tanker, og mottok mange interessante innspill.

### **3.3 Gjennomføring av datainnsamling**

Informantene hadde på forhånd mottatt samtykkeskjema (vedlegg 2) og intervjuguide (vedlegg 3) slik at de hadde tid til å forberede seg og tenke gjennom spørsmålene. Alle informantene mottok de samme spørsmålene.

Forskeren begynte hvert intervju med å presentere seg selv og prosjektet, og samtykkeskjemaet ble signert. Informantene fikk så presentere seg selv og sin yrkesfaglige bakgrunn, før vi tok fatt på spørsmålene.

Informantene fikk snakke fritt rundt hvert spørsmål, men forsker stilte oppfølgingsspørsmål underveis. Da intervjuene var ferdige takket forsker for samarbeid og hjelp. Svarene ble notert på pc underveis, og renskrevet i etterkant. Alle informantene var til stor hjelp, og bidro med hvert sitt unike perspektiv til forskningsprosjektet.

### 3.4 Validitet

Forskeren har søkt å sikre validiteten optimalt ved benytte informanter med høy faglig og erfaringsmessig kompetanse innenfor de feltene som er relevante for oppgaven. Teori og forskning er valgt ut på samme grunnlag. Validiteten av det teoretiske grunnlaget for forskningen er ivaretatt ved at utvelgelsen falt ned på teoretikere med lang og grundig forskningserfaring på det aktuelle området. De har alle høy akademisk rang, og har vist spesiell interesse for det aktuelle fagfeltet. De har forsket, kartlagt og gjort funn med stor relevans for den aktuelle problemstillingen. For å holde omfanget av oppgaven innenfor de gitte rammene, måtte forskningen avgrenses til tre informanter og et nøye avgrenset utvalg av relevant teori. Både informantene og teoretikerne er et så representativt utvalg at forskeren mener det er mulig å trekke slutninger vedrørende problemstillingen. Forskningen har kastet godt lys over problemstillingen og frembragt gode momenter og matnyttige innspill. Dette tilskrives de dedikerte, dyktige og erfarne fagpersonene som deltok. Det kan konkluderes med at både informantene og teoretikerne har vært et hensiktsmessig og godt utvalg.

### 3.5 Forskningsetikk

Det er vedtatt forskningsetiske retningslinjer av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse retningslinjene oppsummeres slik:

**Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade.**

#### 3.5.1 *Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*

Informanten har selv full råderett over egen deltakelse. Personen skal ha blitt gitt relevant formålsinformasjon til å gi tydelig og frivillig samtykke til egen deltakelse og kan trekke seg fra prosjektet når som helt uten å måtte oppgi noen grunn, uten noen form for konsekvenser.

### *3.5.2 Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv*

Informanten har selv full bestemmelsesrett over hvilke personlige opplysninger om dem forskeren skal ha tilgang til. Informanten skal være sikret at alle opplysninger om dem behandles konfidensielt og at materiale ikke brukes på noen måte slik at informanten kan identifiseres.

### *3.5.3 Forskerens ansvar for å unngå skade*

Det skal gjøres en avveining om datainnsamlingen kan anfekte sensitive og ømme områder som det kan være problematisk for informanten å forholde seg til og jobbe seg gjennom. Informanten skal ikke utsettes for unødig psykisk belastning (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 41-42).

## **3.6 Meldeplikt og konsesjonsplikt i henhold til personopplysningsloven**

I dette prosjektet krevdes det skriftlig samtykke fra informantene som skulle intervjues, noe som omfattes av personopplysningsloven, siden skriftlig signatur inkluderer for- og etternavn (personopplysningsloven, kapt. 3 § 8). Dette gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner for de som har tilgang til samtykkeskjemaene. Prosjektet måtte derfor meldes til og godkjennes av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (Vedlegg 1).

Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012, s. 46) skal forskningsresultater anonymiseres og ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner ifølge forvaltningsloven. Videre påpeker Christoffersen & Johannesen (2012, s. 46) at all informasjon som eventuelt kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt, og informantene skal forsikres om at ingen informasjon som offentliggjøres kan tilbakeføres til dem. Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012, s. 46) skal all informasjon som akkumuleres kun brukes til det godkjente formålet og ikke i noe annen sammenheng, dette skal informantene informeres og forsikres om. Informantene skal være anonyme, og det skal kun brukes pseudonymer, ingen faktiske navn (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 46).

## 4 Presentasjon av funn

Her presenteres funn fra informantene. Funn er delt inn i hovedkategorier for økt oversikt.

### 4.1 Økende omfang av spesialundervisning

Alle informantene er enige om at omfanget øker fordi prestasjonskravene i skolen har økt. Alle informantene forteller om en økning av henvisninger til PPT. Innføringen av de nye nasjonale prøvene, på bakgrunn av læreplanenes kompetansemål og kartleggingsprøver i de grunnleggende ferdighetene lesing, regning og engelsk allerede fra 1. klasse, i kombinasjon med tidligere skolestart, har ført til at de elevene som ikke presterer på et forventet nivå blir fanget opp og henvist til PPT for utredning og oppfølging. Resultatet blir ofte et enkeltvedtak om spesialundervisning. To av informantene mener at det skjer forhastede vedtak om spesialundervisning på veldig små barn, som så blir hengende ved eleven gjennom hele skoleløpet. En informant hevder det er sammenheng med for få voksne i klasserommet, og det faktum at mange elever sliter med å lese og forstå tekst. Kontaktlærer har ikke mulighet for å følge opp hver enkelt elevs behov for hjelp til å forstå oppgavene. Det å jobbe med lesing og avkoding er vesentlig for å tilegne seg grunnleggende ferdigheter i de fleste fag.

To av informantene nevner viktigheten av motivasjon som et nøkkelbegrep for læring, og sier at motivasjonen kan utebli både når utfordringene er for store og når de er for små. Informantene påpeker viktigheten av at motivasjon er på plass for å oppnå framgang mot måloppnåelse. Informanten etterlyser mer kreativitet og fantasi i innlæringsstrategiene, og hevder at innslag av dette i det pedagogiske arbeidet kan fremme motivasjon. Alle informantene er enige om at det å søke å bygge selvtillit hos elevene, ved aldri å spare på ros, bedrive fram-snakking og gi positive tilbakemeldinger, er viktig. I denne sammenhengen nevner også informantene personlig egnethet som et pre. Informantene er samstemte på at elevens utfordringer må være nøye tilpasset nivået eleven befinner seg på; ikke for vanskelig men heller ikke for lett. Begge ytterpunkter kan, etter informantenes oppfatning, hemme motivasjon.

Informantene nevner alle at personlig egnethet er en egenskap som er viktig å inneha når spesielt spesialpedagogikk skal praktiseres. En av informantene utdyper dette. Personlig egnethet forklares ved at pedagogen har personlige egenskaper, som gjør vedkommende i stand til å forstå og kunne utføre jobben uten at utdanning og erfaring nødvendigvis spiller inn. Informantene nevner alle at vedkommende bør inneha egenskaper som tålmodighet, fleksibilitet, kreativitet og evnen til å være forståelsesfull og empatisk. Vedkommende utdyper videre ved å si at spesialpedagoger kanskje har en større grunnleggende forståelse for hva som er normalt og hva som er avvik, og vil dermed lettere se hvor utfordringene til eleven ligger, men at de personlige egenskapene til spesialpedagogen til syvende og sist vil avgjøre hvor god spesialundervisningen blir.

#### **4.2 Viktigheten av grunnleggende ferdigheter**

Alle informantene understreker viktigheten av å ha opplæringsloven i bakhodet og anstrenge seg for å tilpasse opplæringen ut fra hver elevs unike utgangspunkt. Videre påpeker alle informantene at de grunnleggende ferdighetene blir premissleggere for innlæringen. Informantene uttrykker at det å oppnå optimalt læringsutbytte for alle, bør være det overordnede målet, og at spesialundervisningen handler om å finne de rette strategiene på vei mot dette målet.

#### **4.3 IOP**

Alle informantene presiserer viktigheten av en grundig og godt utarbeidet IOP. To av informantene hevder at man i stor grad er overlatt til seg selv ved utformingen av IOP, og etterlyser et tettere samarbeid med PP-tjenesten og spesialpedagog. En informant hevder at mange IOP'er blir utformet av kontaktlærer uten spesialpedagogisk kompetanse og med ingen eller minimal veiledning fra eksterne fagpersoner. Denne informanten hevder videre at når den sakkyndige vurderingen foreligger, er kontaktlærer i stor grad alene om å utforme IOP, følge opp intensjonene i den og foreta nødvendige evalueringer underveis.

En informant hevder at spesialundervisningen ofte utføres av ufaglærte, i beste fall en barne- og ungdomsarbeider. To av informantene poengterer at de savner assistenter med kompetanse på ulike diagnoser, fordi forståelse av diagnose kan være vesentlig både i relasjon til eleven og i lærings situasjoner. Alle informantene påpeker at det er den som settes til å utføre spesialundervisningen som er garantisten for at læringsutbyttet blir godt. Alle informantene presiserer at i tillegg til faglig dyktighet blir personlige egenskaper også viktig.

Alle informantene presiserer at elever som mottar spesialundervisning trenger en forsterket pedagogikk, som de ikke nødvendigvis får om en person uten adekvat utdanning utfører spesialundervisningen.

Alle informantene ønsker hyppigere samarbeidsmøter i ressursteam/ansvarsgruppe for å kvalitetssikre hvordan IOP følges opp og evaluering hva angår måloppnåelse.

To av informantene hevder at mange av elevene med spesielle behov har gode IOP'er, men at ressursene som er tilgjengelige i skolen ikke samsvarer med de tilrådingene IOP'en gir. Slik kan det bli utfordrende å følge opp intensjonene i IOP'en. Tid, penger og tilgjengelighet på fagpersoner er sentrale momenter i denne sammenhengen. En informant hevder at spesialundervisning kan bli en salderingspost når skoleledelsen fordeler fag og lærerressurser.

#### **4.4 Spesialundervisning og lærerens oppgaver**

En informant poengterer viktigheten av muligheten til å få faglig påfyll, få delta på relevante kurs og at skoleledelsen tilrettelegger for videreutdanning. Informantene har ulik erfaring med hvor villige skoleledelsen er til å tilrettelegge for dette. Spesielt nevnes digitale ferdigheter, som et felt der kunnskapsnivået ofte er lavt.

To informanter hevder det er store variasjoner mellom skoler når det gjelder ressurstilgang og kvalitetssikring.

To av informantene er kontaktlærere som jobber med spesialundervisning i ordinær klasse. Den tredje jobber utelukkende med spesialundervisning i liten gruppe. Informantene fra ordinær klasse uttrykker frustrasjon over manglende ressurser og en følelse av utilstrekkelighet. Informanten som utelukkende utfører spesialundervisning i liten gruppe, er mer fornøyd, og mener bestemt at undervisningen som utføres gjør en forskjell. Informanten hevder å merke fremgang både faglig og sosialt. Informantene fra ordinær klasse ser mer positiv sosial utvikling, og i mindre grad faglig utvikling.

#### **4.5 Inkludering kontra segregering**

Alle informantene poengterer at graden av inkludering eventuelt segregering, avhenger av elevens spesielle behov/utfordringer og hvilken læringsaktivitet som foregår i klassen til enhver tid. Størst mulig grad av integrering bør tilstrebes, men to av informantene hevder at den beste spesialundervisningen er basert på hvor mye spesialpedagog er involvert i den ordinære undervisningen, og hvor godt spesialundervisningen henger sammen med den ordinære undervisningen.

En informant hevder at det er vesentlig at spesialpedagog til enhver tid er oppdatert på hva som foregår på trinnet, og gjerne gjør forarbeid individuelt eller i liten gruppe som så videreføres i klasserommet. Alle informantene understreker viktigheten av et veldig tett samarbeid mellom kontaktlærer, spesialpedagog og pedagogisk assistent for at læringsutbyttet skal bli optimalt. Alle informantene påpeker viktigheten av å ha inkludering som hovedmål, for å skape sosiale relasjoner til medelever og for å dra nytte av elevressursene som er tilgjengelige.

Alle informantene hevder at i noen tilfeller er segregering riktig, fordi noen elever har vanskelig for å konsentrere seg i hel klasse. En informant hevder at læringsutbyttet kan være større når eleven er ute av klassen alene eller i liten gruppe, og får undervisning på sitt nivå innenfor trygge/rolige rammer. To av informantene påpeker at elevene som mottar spesialundervisning ofte har atferdsproblematikk som sin primærvanske, og ikke nødvendigvis spesifikke fagvansker. Likevel hentes de ut av fellesskapet for å jobbe med fag de egentlig mestrer. De mener dette gjøres for å gi klassen og læreren arbeidsro. En informant hevder at atferdsvansker lett kan forveksles med spesifikke fagvansker, i likhet med manglende motivasjon.



Alle informantene hevder at forutsigbarhet er vesentlig for at eleven skal føle trygghet, som er en del av grunnlaget for motivasjon og læring. Videre hevder informantene at dette kan være vanskelig å oppnå i klasserommet, da rammefaktorene der er mer uforutsigbare. To av informantene påpeker at graden av inkludering henger sammen med hvilken læringsaktivitet som foregår. I kreative og praktiske fag og noen gruppearbeider, kan elever med spesielle behov lettere inkluderes enn i teoretisk fag.

En informant hevder at elever med spesielle behov profitterer på pedagogenes evne til kreativitet i forhold til alternative læringsmetoder/aktiviteter. Informanten nevner uteskole, forskningsprosjekter og drama som eksempler der elever med spesielle behov enklere kan inkluderes og ha faglig og sosialt utbytte. To av informantene påpeker viktigheten av fleksibilitet i forhold til lengde på arbeidsøkter og åpenhet for at elever kan velge den arbeidsstillingen som er mest hensiktsmessig.

## 4.6 Testing

Alle informantene hevder at skolen opplever et økende resultatpress fra alle kanter. Dette er et stressmoment for elever, foreldre og lærere. En informant hevder at prestasjonskrav kan hemme elevens selvfølelse, dersom de opplever negative tilbakemeldinger på egne prestasjoner. To av informantene setter spørsmålsteget ved at alle elever testes på samme grunnlag. Elevene kan ha svært ulike forutsetninger for å mestre en test. En informant hevder at spenning på samme trinn kan være enormt, både sosialt og faglig. Denne informanten hevder at testing kan gi eleven opplevelse av utilstrekkelighet, og peker på at negativ tilbakemelding allerede tidlig i skoleløpet kan føre eleven inn i en negativ spiral hvor vansker kan forsterkes. Informanten påpeker også viktigheten av å fange opp elever med spesielle behov på et tidlig stadium slik at de kan få adekvat oppfølging.

To av informantene hevder at elever henvises til PP-tjenesten og får vedtak om spesialundervisning på for tynt grunnlag. Dette fordi skolen vil sikre seg juridisk og unngå negative resultatmålinger. Informanten hevder videre at dette også kan være et resultat av press fra foreldre som uttrykker bekymring for at deres barn ikke presterer godt nok, og frykt for at eleven skal falle utenfor faglig. Informanten hevder at dette presset kan bidra til å motvirke inkludering og fremme stigmatisering. En informant nevner også at lærerens tidspress gjør det vanskelig å følge opp funn fra kartleggingsprøver. Intensjonen med kartleggingsprøver er at læreren skal få informasjon om hvor eleven står faglig, for så å tette eventuelle hull. Informanten uttrykker frustrasjon i denne sammenhengen.

Alle informantene mener at elevene testes på delvis feil grunnlag, og at elever med spesielle behov må testes ut fra sitt unike utgangspunkt dersom det skal kunne måles fremgang. To av informantene setter spørsmålsteget ved hva elevene med spesielle behov måles på. Informantene mener at måloppnåelse i teoretiske fag vektlegges for tungt. Elever med spesielle behov og vansker kan vise fremgang på andre områder som de på sikt vil ha større nytte av, som f.eks. sosial kompetanse og ADL-trening. ADL-trening defineres som aktiviteter i dagliglivet, og dette kan innebære personlig hygiene, av- og påkledning og matlaging (Store Medisinske Leksikon, 2018).

#### 4.7 Gjør spesialundervisning en forskjell?

Informantene er enige om at spesialundervisning gjør en forskjell, men påpeker at forskjellen ikke nødvendigvis kan måles i faglig fremgang.

To av informantene mener resultatene er best hos de elevene med størst utfordringer. Der er det lettere å måle fremskritt, fordi vanskene er så store. En av informantene sier, at hos elever med store faglige utfordringer, vil den minste, lille ting bli et skritt i riktig retning. To av informantene understreker at hos elever med spesialundervisning, vil den største fremgangen kunne vise seg på andre områder enn det faglige.

Alle informantene er enige om, at å bare måle faglige resultater for å avgjøre om spesialundervisningen er en suksess fort kan bli feil. Elevene kan ha utviklet seg positivt på andre områder, for eksempel i relasjon med andre og mestrer ting og situasjoner de ikke klarte før.

En informant påpeker at dersom spesialundervisning lykkes bidrar den til å øke elevens selvtillit, gi økt mestringsfølelse og positiv utvikling. De voksne som er rundt dem skaper forutsigbarhet, trygghet og gode relasjoner. Dette bidrar til å bygge eleven opp og etablere god psykisk balanse, noe som er uhyre viktig. Et resultat kan bli at det bidrar til å minske/fjerne behovet for spesialundervisning på sikt.

## 5 Drøfting

Her drøftes informantenes informasjon opp mot teori og forskning i lys av problemstillingen.

På bakgrunn av relevant teori, forskning og intervjuer, konkluderes det med at økt læringspress og spesifikke prestasjonskrav har en sammenheng med det økende omfanget av spesialundervisning. En av informantene mener at tidlig skolestart er en faktor som også bidrar til denne økningen, og viser til Kunnskapsløftets aldersforventete måloppnåelse. Det kan være en utfordring for mange elever å møte disse kravene. Barn utvikler seg i forskjellig tempo, og kan ha svært ulike forutsetninger. Fasting mener at elevene testes på høye teoretiske kompetansekrav mens fokus bør være på utviklingen av de grunnleggende ferdighetene, noe informantene også poengterer. Fasting understreker at etter innføringen av Kunnskapsløftet har bruken av spesialundervisning økt kraftig, og henvisningene til PPT har som et resultat økt. Informantene bekrefter dette ved å si at de nasjonale - og kartleggingsprøvene, som tidlig tester grunnleggende ferdigheter i regning og lesing, ofte skaper skiller med påfølgende bekymring for faglig utvikling og ofte også oppmelding til PPT.

Fasting mener at bedre kompetanse hos lærerne kan bidra til å begrense det økende omfanget av spesialundervisning. Pedagogen mestrer selvsagt bedre å lære fra seg jo bedre innsikt i- og forståelse vedkommende har for faget. Informantene poengterer at alle som underviser, uavhengig av om de utfører ordinær- eller spesialundervisning (spesielt der) må ha høy kompetanse i faget de underviser i. Det er lettere å finne riktige læringsstrategier dersom du mestrer et fag godt. Informantene hevder at varierte undervisningsmetoder er noe elevene kan profitere på. Lærere med høy faglig kompetanse kan tilrettelegge undervisningen på en slik måte at den treffer flere elever, og således minske risikoen for at noen elever ikke forstår og derfor ikke oppnår læring. Dette samsvarer med Fastings uttalelser om at høyere kompetanse hos lærerne kan bidra til å begrense det økende omfanget av spesialundervisning. Fasting uttaler at pedagogenes kompetanse generelt i de grunnleggende ferdighetene ikke er gode nok. Dette samsvarer med informantenes ønske om bedre tilrettelegging for faglig oppdatering/fordypning.

En interessant observasjon er at informantene trekker frem personlig egnethet som en viktig faktor i spesialundervisnings-sammenheng; tålmodighet, fleksibilitet og empati nevnes. En informant utdyper dette, ved å si at spesialpedagoger lettere ser avvik fordi de har en større grunnleggende forståelse for hva som er normalt og ikke. Da blir det lettere se hvor utfordringene til eleven ligger, men de personlige egenskapene til spesialpedagogen vil avgjøre kvaliteten på spesialundervisningen.

Forskerne trekker ikke frem personlig egnethet som et viktig moment i spesialundervisning. Kun viktigheten av høy faglig kompetanse nevnes. Dette er et funn som det er naturlig å dvele litt ved. Personlig egnethet vektlegges i de fleste andre sammenhenger, så hvorfor ikke også i spesialundervisningssammenheng? Hvis det stemmer at personlig egnethet er særs viktig, og kanskje av avgjørende betydning, burde det være en viktig faktor å merke seg.

Informantene etterlyser at skoleledelsen innser viktigheten av faglig fornying/ videreutdanning, og legger til rette for dette. Det handler om å øremerke midler. Informantene uttrykker at det er ulik praksis på skolene. Pedagogene må også være positivt innstilt til å tilegne seg ny kunnskap. Det er f.eks., ifølge informantene, en kjensgjerning at en del lærere av ulike årsaker ikke føler seg trygge nok på digitale ferdigheter. Dette er en av de grunnleggende ferdighetene som skisseres i Kunnskapsløftet. Tilrettelegging for videreutdanning bør vektlegges og være likt over alt, og bør ikke være avhengig av skoleledelsen eventuelle velvilje. Som nevnt i avsnittet om økende omfang av spesialundervisning, kan kompetente lærere, ifølge Fasting og informantene, bidra til å begrense omfanget av spesialundervisning. Dersom skoleledelsen innser viktigheten av dette, kan det muligens også demme opp for det økende resultatpresset skolelederne opplever fra foreldre, ved at de kan vise til en kompetent og faglig sterk lærerstab.

Fasting mener resultatpress kan resultere i økt omfang av spesialundervisning. Dette samsvarer med informantenes bekymring for tidlig måling og lav list for oppmelding til PPT. Fasting nevner også at det kan tenkes at skolens frykt for negative resultatmålinger øker hyppigheten av oppmelding, fordi elever med IOP fritas fra nasjonale prøver.

Wilson, Hausstätter og Lie påpeker at elevens IOP er skolens juridiske dokument, som skal kunne etterprøves med tanke på at eleven har fått et individuelt tilpasset opplæringstilbud i samsvar med sakkyndig vurdering. Videre understreker Wilson, Hausstätter og Lie, at det ikke finnes noen nasjonal mal for utforming. På grunn av dette er det nærliggende å trekke konklusjon om at kvaliteten på utformingen av IOP varierer sterkt, og er prisgitt kompetansen til den som er satt til å utforme den. Dette samsvarer med informantenes opplysninger om at IOP ofte utformes av lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Eneste kvalitetssikringen er representant for skoleledelsen, som skal godkjenne hver IOP, men det er jo heller ikke gitt at vedkommende har spesialpedagogisk kompetanse. Tilgang på fagressurser utenfor skolen varierer sterkt i fasen der IOP utformes, ifølge informantene.

Når planleggingsfasen er over og IOP skal gjennomføres, sier informantene at kompetansen hos de som settes til å gjennomføre arbeidet også er svært varierende. Ofte kan elever ha en gode IOP, men mangel på ressurser kan ødelegge for utførelsen. Ressurser i form av kvantitet og kvalitet. Får eleven den mengden spesialundervisning som han/hun har behov for og har blitt tildelt? To av informantene påpeker at det ikke alltid er tilfelle. Dette kan bero på personellmangel og at de må dele på ressursene.

Informantene etterlyser som nevnt tettere og hyppigere samarbeid i ressursteam, både innad på skolen og i forhold til eksterne ressurspersoner fra PPT og ulike ressursentre, som for eksempel autismeteam. Dette for å kvalitetssikre både utforming, gjennomføring og evaluering i etterkant.

En informant trekker fram at under utforming av IOP er det viktig å synliggjøre møteplasser for inkludering på trinnet. Dette fordi elever med spesielle behov kan dra nytte av elevressursene i det sosiale fellesskapet som klassen representerer, og også for å motvirke segregering og fremme inkludering. Pihl og Fasting m.fl. identifiserer segregering som en risikofaktor. Det er derfor naturlig å poengtere dette.

Haug og informantene hevder at spesialundervisning lett kan føre til at de som mottar den blir sett på som annerledes. Et resultat kan bli at eleven får et stigma som ekskluderer de helt eller delvis fra det sosiale fellesskapet, som er klassen og venneflokket. Utfallet kan bli stigma og avvísning. Det bør alltid jobbes for å motvirke dette, ved at en alltid tenker inkludering dersom det er mulig. Fasting hevder at økt omfang av spesialundervisning ofte går på bekostning av inkludering fordi vanlig praksis er at eleven tas ut av klasserommet. Dette kan selvfølgelig være uheldig for noen, men nødvendig for andre, som trenger ro for å kunne konsentrere seg. Informantene sier at graden av segregering må være nøye avpasset elevenes spesifikke behov, men at det overordnede målet bør være at eleven skal inkluderes i størst mulig grad.

Informantene understreker at et tett og godt samarbeid mellom kontaktlærer, spesialpedagog og pedagogisk medarbeider er avgjørende for inkludering av eleven, og for at eleven skal kunne dra nytte av det sosiale samspillet i klassen, og føle seg som en del av fellesskapet. Spesialundervisningen må samsvare med klasseromsundervisningen. Det er derfor viktig at den som utfører spesialundervisningen til enhver tid er oppdatert på hva som foregår i klasserommet, og fortløpende vurdere muligheter for inkludering. Dette samsvarer med Skogen som hevder at dersom ikke spesialundervisningen sees på som en del av helheten, kan det føre til at eleven blir tatt ut av klassen i større grad, og øke risikoen for at spesialundervisningen får liten sammenheng med klasseromsundervisningen.

Ut fra testresultatene fra Skorpens kartleggingsprøver i matematikk, og Nordahl & Sunnevågs undersøkelser av elevgruppers faglige utbytte av spesialundervisning, er det lett å trekke konklusjon om at spesialundervisning har liten nytteverdi. Noen elever viser til og med faglig tilbakegang, sammenlignet med tilsvarende elevgrupper som får ordinær undervisning. Dette samsvarer også med informantenes observasjoner og erfaringer med evaluering av faglig fremgang og måloppnåelse hos elever som mottar spesialundervisning.

Informantene nyanserer de negative testresultatene ved å trekke inn en vesentlig faktor, nemlig at elevene ikke testes på grunnlag av sitt spesifikke faglige utgangspunkt. Disse elevene kan potensielt ha hatt fremgang, men ikke på det nivået som forventes av en elev på samme trinn. Hullene er kanskje ikke blitt tettet helt, men det kan bli feil å si at de ikke har hatt noe læringsutbytte av spesialundervisningen. En informant påpeker at eventuelle negative resultater fra kartleggingsprøver er problematisk å følge opp på grunn av tidspress. Ifølge informanten faller derfor verdien av testing delvis bort. Intensjonen bak kartleggingsprøvene er jo å gi læreren informasjon om hva som er elevens faglige utfordringer, for så å tilpasse opplæringen deretter. Informanten mener dette til dels bare blir en illusjon. Vedkommende uttrykker at testingen i stor grad bare fører til mer stress for både lærer og elev, og at nytteverdien av testingen er marginal.

En annen interessant observasjon som fremkommer fra informantene er at elever testes i all hovedsak i teoretiske fag. Elever som mottar spesialundervisning har ofte ADL-ferdigheter (Aktiviteter i dagliglivet) som læringsmål i sin IOP, med det overordnede mål å kunne bli så selvstendige som mulig. Dette kan innebære for eksempel enkel matlaging, handle i butikk, dyrke grønnsaker og personlig hygiene. På dette området viser ofte elevene stor fremgang, men dette måles ikke. Derfor kan den tidligere konklusjonen om at spesialundervisning ikke nytter gi et feilaktig bilde av virkeligheten.

På grunnlag av informantenes opplysninger om faglig og sosialt utbytte av spesialundervisning fremkommer det ulikheter i oppfattelsen av om spesialundervisningen gjør en forskjell. Informanten som utelukkende jobber med spesialundervisning i liten gruppe, hevder å observere både faglig og sosial progresjon. De to informantene som jobber med spesialundervisning i ordinær klasse observerer mindre faglig progresjon, men mer sosial progresjon. Dette er en interessant observasjon, men forskningsgrunnlaget blir muligens for tynt til at det kan trekkes bastante konklusjoner i akkurat denne sammenhengen.

Peder Haugs uttalelser til NRK om at det ofte stilles lavere forventninger til elevene som mottar spesialundervisning enn til elever i ordinær klasse, og at spesialundervisning fokuserer mer på utførelse enn forståelse, kan også påvirke læringsutbyttet. Dette sammenfaller med informantene og Nordahl & Sunnevågs uttrykk for at spesialundervisningen i verste fall kan bære preg av oppbevaring og kan fungere som en avlastningsordning for skolen og lærerne.



Fasting hevder at bak de negative statistikkene finner vi elever som mangler motivasjon grunnet skolens høye krav og forventninger. Nordal & Hausstätter nevner også motivasjon som en faktor i forhold til læring. Dette samsvarer med informantenes observasjoner av mange demotiverte elever, som synes å mangle troen på seg selv i læringssammenheng. En informant peker på at for mange elever tidlig møter motgang i form av negative tilbakemeldinger i læringssituasjoner. De negative tilbakemeldingene kommer i form av respons fra omgivelsene og kan skape dårlig selvtillit hos eleven. Her synes å ligge et forbedrings- potensiale. Ved å anerkjenne motivasjon som en grunnleggende faktor for å oppnå læring, må en vektlegge dette når en drøfter hva som kan øke utbyttet av undervisning generelt, og i denne sammenhengen resultater av spesialundervisning. Det blir viktig å finne strategier for å øke elevenes motivasjon. Nøkkelord synes å være positiv forsterkning og variasjon.

Skorpen hevder at elever får spesialundervisning i fag der de faktisk ikke har spesifikke vansker. Eleven kan ha andre utfordringer, som f.eks. atferdsvansker, og har av den grunn fått en IOP. Atferdsvansker kan være utfordrende å håndtere i vanlig klasse. Det kan derfor være fristende å sende eleven ut med en assistent, for å opprettholde arbeidsroen i klassen. Fellesskapet vil kanskje profitere på dette, men ikke eleven, som på denne måten ekskluderes fra fellesskapet. Informantene påpeker også at atferdsvansker ofte kan være primærvansken til de som mottar spesialundervisning, og at de kan få et uberettiget stigma som faglig svak, uten at dette i realiteten er tilfelle. Segregering av elever med atferdsvansker kan virke som en lettvent og kortsiktig løsning, og den sosiale dysfunksjonen kan forsterkes, fordi eleven ofte fjernes fra utfordrende situasjoner, uten at det jobbes aktivt med å gi eleven den hjelpen som trengs for å håndtere dysfunksjonen. Det er nærliggende å konkludere med at eleven mister muligheten til å lære seg og håndtere situasjoner som kan oppstå når de en dag forlater skolen. Dette kan få alvorlige konsekvenser for eleven selv og samfunnet på sikt.

## 6 Konklusjon

I stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 74) står det at: «I visse situasjoner kan spesialundervisning være nødvendig for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring». Ifølge § 5-1 i opplæringsloven kan de ekstra ressursene som utløses ved enkeltvedtak være ekstra lærere, spesialkompetanse, ekstra utstyr eller andre læremidler om spesialundervisningen skal tilrettelegges og tilpasses elevens utfordringer og behov. Dette er utgangspunktet for praktiseringen av spesialundervisning. En god IOP er avgjørende for at spesialundervisningen skal bli relevant og effektiv for den enkelte elevens læringsutbytte. Som informantene påpeker er eleven prisgitt personene som forvalter disse ressursene. Teoretikerne og informantene presiserer viktigheten av høy faglig kompetanse, men informantene understreker også viktigheten av personlig egnethet. Det kan konkluderes med at alle disse faktorene er avgjørende for å kvalitetssikre spesialundervisningen.

Ut fra teorigrunnet og informantenes uttalelser, kommer det frem at det har vært en stor økning i antallet elever som mottar spesialundervisning. Det pekes på ulike grunner til dette, men fellesnevneren er økt teoretisk press og testing som et resultat av innføringen av Kunnskapsløftet og tiårig grunnskole. For å hindre denne økningen, som representerer et enormt økonomisk press og potensiell stigmatisering av enkeltelever, kan muligens bedre individ-tilpasset opplæring innenfor klassens rammer kanskje nytte, sammen med å la listen for oppmelding ligge høyere.

Fasting hevder at i gruppen som mottar spesialundervisning finner vi elever med generelle lærevansker og atferdsvansker samt elever som mangler motivasjon. Disse kunne muligens ha unngått å havne i denne gruppen dersom den ordinære undervisningen i større grad hadde hatt kapasitet og evne til å gi tilpasset opplæring i form av variert og riktig undervisning, som kunne tette eventuelle hull og forebygge, eventuelt fjerne tilløp til vansker, og at ressurspersonene rundt eleven ga hyppigere ros og la mindre vekt på evalueringstress.

På grunnlag av informantenes utsagn kan det være naturlig å sette spørsmålsteget ved hva elevene testes på, og den tunge vektleggingen av teoretiske fag. Informantene uttrykker at elevenes utvikling i større grad bør observeres fortløpende ut fra individuelt ståsted og utgangspunkt. Først da blir bildet av elevens faglige utvikling reelt. Kanskje burde andre fag enn de teoretiske vektlegges sterkere? Kanskje framgang i praktiske fag kan føre til generell framgang?

Det kan konkluderes med at om økningen av elever som mottar spesialundervisning ikke skal komme helt ut av kontroll, må en prøve å begrense oppmelding, og fortløpende evaluere om grunnlaget for å motta spesialundervisning blir ved eller om behovet har falt bort.

Spesialundervisning er en rettighet og nødvendig for de elevene som har et reelt behov, og for disse elevene må spesialundervisningen kvalitetssikres av kompetente personer rundt eleven slik at forholdene ligger til rette for faglig og sosial utvikling.

Forholdet mellom inkludering og segregering må fortløpende vurderes, og alltid være en viktig faktor, noe som underbygges sterkt av både teoretikerne og informantene.

Et paradoks som fremkommer av denne forskningen er at det er et språk mellom hva teoretikerne og informantene mener bør tolkes som fremgang. Elevene som mottar spesialundervisning har i mange tilfeller andre utfordringer enn grunnleggende ferdigheter i teoretiske fag. Deres hovedutfordringer kan for eksempel være spesifikke diagnoser, atferdsvansker og psykososiale utfordringer. Dersom elevene oppnår fremgang på de områdene der vedkommende hadde sine største vansker, har spesialundervisningen gjort en forskjell. Teoretikerne legger målbar faglig fremgang til grunn for om spesialundervisning kan regnes som effektiv. Informantene mener dette blir for svart-hvitt og lite nyansert.

Teoretikerne konkluderer med at det ikke er samsvar mellom ressursbruk og resultater i spesialundervisning. Fasting peker på en teorifokusert skole med høye forventinger, som en hovedgrunn til at resultater uteblir. Informantene og noen av teoretikerne er derfor enige i hvor skoen trykker mest, men informantene kommer med konkrete konstruktive løsningsforslag, som kanskje teoretikerne burde gi større fokus. Det blir en naturlig følge av de ganske bastante negative funnene hos teoretikerne å måtte tenke konstruktivt og komme opp med løsningsmodeller.

En optimistisk konklusjon kan være at resultater av spesialundervisningen ikke uteblir, men bare ikke oppdages fordi elevenes fremgang delvis evalueres på gale premisser. Dette fordi informantene uttrykker at de ser fremgang, men at fremgangen ofte ikke lar seg måle på de aktuelle testene.

Videre kan det konkluderes med at det er negativt at det ikke finnes en nasjonal mal for oppsett for IOP. Resultatet kan bli store variasjoner i kvalitet. Det er overlatt til den enkelte skole og kontaktlærer å sette opp en IOP. Vedkommende mottar varierende grad av hjelp fra spesialpedagoger og PPT. Eleven med spesielle utfordringer er således prisgitt en pedagogs kompetanse. Kvaliteten på spesialundervisningen varierer sterkt fra skole til skole, og potensialet for læringsutbytte vil således også kunne variere som et resultat av dette.

Ut fra teori og informanter kan det således konkluderes med at lærenes mangel på kompetanse i de grunnleggende ferdighetene kan være en faktor, både når det gjelder omfanget og kvaliteten på spesialundervisning.

Ut fra informantenes egne erfaringer med spesialundervisning, blir det en konklusjon at det er ulik oppfatning av hvor stort faglig utbytte spesialundervisning gir. Spesialundervisning er som nevnt en rettighet for de som virkelig trenger det. Spesialundervisning er kommet for å bli, og er nødvendig, viktig og riktig å opprettholde. Men det er berettiget å se på utvelgelse, kompetanse, struktur, organisering og praktisering med kritisk blikk og nye øyne.

## 7 Litteraturliste

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. (1. utg, 2. opplag 2018). Oslo: Cappelen Damm AS.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Fasting, R. B. (2014). Med rett til læring: systemarbeid som praksis. *Spesialpedagogikk*, 2014 (03), s. 12-19. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2014/spesialpedagogikk-3-2014.pdf>

Gjellan, M. (2017, 23. september). Forskning: Spesialundervisning fungerer dårlig. Hentet fra

[https://www.nrk.no/norge/forskning\\_-spesialundervisninga-fungerer-darlig-1.13572536](https://www.nrk.no/norge/forskning_-spesialundervisninga-fungerer-darlig-1.13572536)

Haug, P. (2003). Om spesialundervisninga ikkje fanst Vedlegg 2 NOU 2003:16. *I første rekke Forsterket kvalitet i grunnskoleopplæringen* (s. 295-296). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Haug, P. (2017). *Spesialundervisning Innhold og funksjon*. (1. utg.). Oslo: Samlaget.

Justis- og beredskapsdepartementet. (2018). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL\\_3 - KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_3 - KAPITTEL_3)

Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter* (No. 2). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Nøra, S. (2013, 28. januar). Advarer mot mer spesialundervisning. *Forskning.no*. Hentet fra

<https://forskning.no/oslo/partner-pedagogiske-fag/advarer-mot-mer-spesialundervisning/656722>

Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skogstrøm, L. (2016, 15. november). Barneombudet advarer: - Halvparten av spesialundervisningen er uten kvalifiserte lærere. *Aftenposten*. Hentet fra

<https://www.aftenposten.no/norge/i/d10Mq/Barneombudet-advarer--Halvparten-av-spesialundervisningen-er-uten-kvalifiserte-larere>

Store Medisinske Leksikon. (2018, 23. november). *ADL*. Hentet fra

<https://sml.snø.no/ADL-trening?fbclid=IwAR0xgaiKkeVswHOPNrk2beVEzqkiddbrl7u0L8Bllm8QAb8F79jIN5woqg>

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 1. august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. Statistikknotat 6. (2018). Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning? Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>

Wilson, Dordy. Sarromaa Hausstätter, Rune. Lie, Branca. *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

## 8 Vedlegg 1

### 8.1 NSD-godkjennelse

#### **NSD Personvern**

28.03.2019 13:33

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 754571 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.03.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2019

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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



## 9 Vedlegg 2

### 9.1 Samtykkeskjema

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

**”Spesialundervisning i skolen – et paradoks? En sammenliknende studie av forskning, lærere og spesialpedagogers meninger og erfaringer”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sammenligne forskning og lærere og spesialpedagogers meninger og erfaringer på området. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er min bacheloroppgave i GBPEL412, vitenskap og forskningsteori. Oppgaven er en del av grunnskolelærerutdanningen. Problemstillingen er hvorfor spesialundervisning øker i omfang uten at forskning kan vise til gode resultater hos elever som mottar slik undervisning. Vi skal gjøre en litterær studie på området, for så å intervju lærere og spesialpedagoger og se om forskning og deres meninger om dette samsvarer. Dine opplysninger skal ikke brukes til noe annet formål.

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

Høgskolen på Vestlandet avdeling Bergen er ansvarlig for prosjektet.

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

På grunn av din stilling er du relevant som intervjuobjekt.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet vil du bli intervjuet om dine meninger rundt tema. Intervjuet vil ta ca. 30 min.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

- *Student vil ha tilgang til din informasjon*
- *I henhold til personvernregelverket blir ingen personlige identifiserbare opplysninger lagret i forbindelse med dette prosjektet.*
- *Du vil ikke kunne identifiseres i publikasjonen.*

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3/6/2019. Alle personopplysninger vil da tilintetgjøres.

### Dine rettigheter

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

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

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen på Vestlandet ved Høgskolelektor Kristin Knudsen mail: [Kristin.Knudsen@hvl.no](mailto:Kristin.Knudsen@hvl.no) og student Maren Sommerhill mail: [145619@stud.hvl.no](mailto:145619@stud.hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Kristin Knudsen (Veileder) og Maren Sommerhill (Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Spesialundervisning i skolen – et paradoks? Omfanget øker – utbyttet synes å utebli. En sammenliknende studie av forskning på området og lærere og spesialpedagogers meninger og erfaringer”?, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 3/6/2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 10 Vedlegg 3

### 10.1 Intervjuguide

1. Hvorfor tror du at omfanget av spesialundervisning øker?
2. Hvilke egenskaper burde en person som utfører spesialundervisning ha?
3. Hva synes du om måten spesialundervisning praktiseres på i skolen i dag?
4. Mener du at spesialundervisning gjør en forskjell?
5. Er det noe i måten spesialundervisning generelt sett praktiseres på som burde endres?