



MASTEROPPGAVE

Tilpasset opplæring og spesialundervisning – hvordan opplever ansatte i skolen at det fungerer i praksis?

Adapted education and special education – how do employees in the school system experience that it works in practice?

Martine Hurlen

Kandidatnummer: 305

MSAM613: Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning, kunst og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Kari Ludvigsen

29.05.2020

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, § 12-1.

Sammendrag

I dagens skolesystem har alle barn og unge rett til tilpasset opplæring. Dersom man ikke får tilfredsstilt sine læringsbehov i den ordinære undervisningen, har man rett til spesialundervisning. Hvordan den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen utøves i praksis, har ifølge forskere og politikere, potensiale til å forbedres. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ble oppnevnt av regjeringen i 2017.

Ekspertgruppen skulle utrede tilstanden og gi forslag til hvordan det spesialpedagogiske tilbudet kan bli bedre (Regjeringen, 2017). Regjeringen (2018) har skissert fem utfordringer basert på ekspertgruppens arbeid som de mener dagens system står overfor:

- Mange barn og unge møter ansatte i barnehage og skole uten pedagogisk kompetanse.
- Annethvert barn som får spesialundervisning, får det av ufaglærte. Dette gjelder også for mange av barna som får spesialpedagogisk hjelp i barnehage.
- Det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. Elevene får ofte tilbud først i ungdomsskolen, mens det burde skjedd i barnehagen eller på barneskolen.
- Systemet virker ekskluderende. En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet.
- Skolenes spesialundervisning har ofte lave forventninger til elevenes læring, og elevene lærer mindre enn de kunne gjort med et godt opplegg.

(Regjeringen, 2018).

Denne studien undersøker hvordan ulike ansatte på tre forskjellige barneskoler i en mellomstor kommune i Norge opplever at den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen fungerer i praksis. Jeg har tatt utgangspunkt i regjeringens skisserte utfordringer når jeg har formulert problemstilling og forskningsspørsmål for studien min. Dette er en kvalitativ studie hvor jeg har benyttet meg av kvalitative intervjuer for å få innsikt i hvordan de ansatte opplever at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer i praksis.

Funnene fra studien min viser at ressurser i form av tid og nok voksne er noe de ansatte nevner som en utfordring. En av de største utfordringene de ansatte møter er å finne balansegangen mellom å gi spesialundervisning inne i eller utenfor klasserommet.

Utfordringen handler om at man både skal opprettholde et inkluderende fokus på den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen, samtidig som at man skal ta vare på elevenes individuelle behov.

Abstract

In today's school system, all pupils are entitled to adapted education. If a pupil doesn't meet their learning need by following the ordinary teaching, one is entitled to special education. How the adapted education and special education is practiced has, according to researchers and politicians, potential to improve. The expert group for children in need of special adaptation was appointed by the Norwegian government in 2017. The expert group was set to examine the condition of and provide suggestions on how to improve the special education (Regjeringen, 2017). The Norwegian government (Regjeringen, 2018) has based on the work of the expert group outlined the five primary challenges which they believe the current system face:

- Many pupils meet employees in both kindergarten and further up the school system lacking educational expertise.
- Every second child who gets special education is taught by an unskilled employee. This also applies to many of the children who receive special educational assistance in kindergarten.
- It takes too long for pupils to get the help they need. They are often not offered help until junior high school, while help should be facilitated already in kindergarten or primary school.
- The system appears as excluding. One of three pupils receiving special education is taken out of the classroom.
- The schools special education has often low expectations of the students learning, and students learn less than they could with a good curriculum.

(Regjeringen, 2018).

This study explores different employees at three different primary schools in a medium-sized Norwegian municipality and how they experience that the adapted education and special education work in practice. The five challenges outlined by the Norwegian government has formed the basis for the research questions of my study. This is a qualitative study, where I have conducted in-depth interviews to gain insight in how the employees experience that adapted education and special education work in practice.

The findings in my study show that resources, in terms of time and manpower, are something that employees call a challenge. In addition to this, is one of the biggest challenges employees face, finding the balance between providing special education inside and outside the classroom. Lastly, the employees stress the challenge of maintain an inclusive teaching focus, while at the same time taking care of the student's individual needs.

Førord

De to årene på masterutdanningen for samfunnsfagdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet har gått altfor fort. Jeg er veldig takknemlig for det samholdet vi har hatt i klassen vår gjennom de to årene. Jeg vil takke dere alle for hyggelige sammenkomster på fritiden, lærerike tilbakemeldinger og diskusjoner på seminar, og ikke minst for de altfor lange lunsjpausene i kantina. Jeg vil også takke veilederne til medstudentene mine for konstruktive og gode tilbakemeldinger på oppgaveseminarene vi har hatt. Jeg vil rette en spesiell takk til fire fantastiske jenter: Karoline, Tone, Ingrid og Helene. Jeg er så takknemlig for at jeg har fått delt frustrasjon, glede, latter og tårer med dere - og at dere har kunnet dele deres kunnskap og kloke tanker med meg. Masterstudiet hadde virkelig ikke vært det samme uten dere.

I gjennomføringen av masterprosjektet, har jeg vært helt avhengig av samarbeidspartnere. Jeg vil derfor gi en stor takk til informantene mine for å ha tatt seg tid til å stille opp og å dele sine erfaringer og faglige kunnskap med meg. Uten dere hadde ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre. Jeg vil også rette en stor takk til mine kloke og gode venninner Ingrid og Lise for korrekturlesing. Jeg setter veldig stor pris på at dere har tatt dere tid til det. Takk til familien min og samboeren min for beroligende og kloke råd, og for at dere alltid har troen på meg. I tillegg vil jeg rette en ekstra stor takk til storesøster Benedicte som er verdens beste motivator og støttespiller. Sist, men ikke minst: tusen takk til veilederen min, Kari. Du er en veldig klok og dyktig dame som jeg har lært mye av. Tusen takk for alle gode tilbakemeldinger, lærerike samtaler, og for at du alltid har vært så rolig og gitt meg troen på at jeg skulle komme i mål med dette prosjektet.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	10
1.1 Problemstilling	11
1.2 Disposisjon	12
2.0 Bakgrunn.....	13
Historisk perspektiv	13
Faglig kompetanse.....	14
Dagens system	16
Debatt	16
3.0 Teoridel.....	18
3.1 Begreper.....	18
Tilpasset opplæring	18
Spesialundervisning.....	19
Inkludering.....	19
3.2 Forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	21
Retten til tilpasset opplæring.....	21
Spesialpedagogisk hjelp - saksgang	22
PPT	22
Overgangen fra barnehage til skole.....	24
3.3 Hva er Ekspertgruppen?	25
Tilpasset opplæring	28
3.4 Forskningsbidrag knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	29
Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig.....	29
Første epoke fra 1975-1990: Tilpasset opplæring som integrering	29
Andre epoke fra 1990-1996: Tilpasset opplæring som inkludering.....	30
Tredje epoke fra 1997-2005: Tilpasset opplæring som individualisering.....	31
Fjerde epoke fra 2005-: Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet...	32
Oppsummering	33
Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?	34
Økning i spesialundervisning	35
Politisk dobbeltkommunikasjon	35
Skoleskapte vansker.....	36
Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?.....	36
Spesialpedagogikkens dilemma.....	37

Spesialpedagogikkens rolle i den ordinære undervisningen.....	38
Oppsummering	39
4.0 Metode	41
4.1 Samfunnsvitenskapelig metode: Kvalitativ eller kvantitativ?.....	41
Kvalitativ forskningstilnærming	42
4.2 Utvalg.....	44
4.3 Forberedelse	46
4.4 Etske hensyn.....	47
4.5 Utførelse av intervjuene.....	49
4.6 Hvordan analysen av intervjuene ble utført	49
4.7 Datakvalitet, reliabilitet og validitet	50
Reliabilitet.....	51
Validitet	52
4.8 utfordringer.....	53
5.0 Analyse	54
5.1 Presentasjon av skoler og informanter	54
Skole 1: Allborg skole.....	54
Presentasjon fremstilt i tabell:	55
Skole 2: Bergvoll skole	55
Presentasjon fremstilt i tabell:	56
Skole 3: Drengedal skole.....	56
Presentasjon fremstilt i tabell:	56
Spesialundervisning.....	56
Hvor mange timer får elevene med spesialundervisning?.....	57
Hvem har ansvaret for spesialundervisningen?.....	57
Tidlig innsats – når er det behov for spesialundervisning?	61
Oppsummering	65
Inkludering.....	65
Spesialundervisning i eller utenfor klasserommet?.....	65
Føler elevene seg inkludert?	70
utfordringer.....	74
Tid og nok ansatte	75
Skole – hjem-samarbeid	77
Grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning	78
Adferd, språk eller lærevansker?	78

Felles strategi for tilrettelegging?	81
Særtrekk ved skolene	82
Skole 1: Allborg skole.....	82
Skole 2: Bergvoll skole	83
Skole 3: Drengedal skole.....	83
Oppsummering	84
6.0 Drøfting.....	86
6.1 Regjeringens skisserte utfordringer med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid.....	86
Manglende kompetanse?	87
Tidlig innsats	90
Inkludering	92
6.2 Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig.....	93
Tilpasset opplæring som integrering	94
Tilpasset opplæring som inkludering.....	95
Tilpasset opplæring som individualisering.....	96
Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet.....	97
6.3 Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?	98
Én skole for alle?.....	98
Økning i spesialundervisning	99
6.4 Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?	99
Spesialpedagogikkens dilemma.....	100
Spesialpedagogikkens rolle i den ordinære undervisningen.....	100
7.0 Avslutning.....	102
8.0 Litteraturliste.....	105
9.0 Vedlegg.....	108
Vedlegg 1: Intervjuguide kontaktlærer	108
Vedlegg 2: Intervjuguide rektor.....	110
Vedlegg 3: Intervjuguide spesialpedagog.....	112
Vedlegg 4: Informasjonsskriv -og samtykkeskjema	114
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata).....	116

Tabelloversikt

Tabell 1: Presentasjon av informanter ved skole 1	55
Tabell 2: Presentasjon av informanter ved skole 2	56
Tabell 3: Presentasjon av informanter ved skole 3	56

1.0 Innledning

I dagens skolesystem har alle barn og unge rett til tilpasset opplæring. Dersom man ikke får tilfredsstilt sine læringsbehov i den ordinære undervisningen, har man rett til spesialundervisning. Slik har det imidlertid ikke alltid vært. I en lang periode måtte barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging gå på egne skoler. Enkelte barn med ulike diagnoser og hjelpebehov stod helt uten et skoletilbud (Utdanningsnytt, 2009, s. 8-9). Spesialskolene kan sies å være segregerende, mens dagens skolesystem fokuserer på det motsatte, nemlig inkludering. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (heretter ekspertgruppen) ble oppnevnt av regjeringen i 2017. De skulle forklare tilstanden og gi forslag til forbedringer til dagens spesialpedagogiske tilbud (Regjeringen, 2017). De har utarbeidet en bok: *“Inkluderende fellesskap for barn og unge»*, der de belyser mange aktuelle synspunkt og utfordringer dagens spesialpedagogiske system står overfor. Regjeringen (2018) har lagt frem fem konkrete utfordringer basert på ekspertgruppens arbeid. Utfordringene er som følger:

- Mange barn og unge møter ansatte i barnehage og skole uten pedagogisk kompetanse.
 - Annethvert barn som får spesialundervisning, får det av ufaglærte. Dette gjelder også for mange av barna som får spesialpedagogisk hjelp i barnehage.
 - Det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. Elevene får ofte tilbud først i ungdomsskolen, mens det burde skjedd i barnehagen eller på barneskolen.
 - Systemet virker ekskluderende. En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet.
 - Skolenes spesialundervisning har ofte lave forventninger til elevenes læring, og elevene lærer mindre enn de kunne gjort med et godt opplegg.
- (Regjeringen, 2018).

Internasjonalt blir den norske skolen sett opp til når det gjelder inkluderende undervisning. Likevel ser man at det i skolen er et stort omfang av spesialundervisning, at elever ikke ser ut til å synes at læringsutbyttet tilfredsstiller dem, og at en høy prosent elever ikke fullfører videregående utdanning. Basert på dette, stiller Hausstätter og Reindal (2016, s. 84) spørsmålet: i hvor stor grad *er* norsk skole egentlig inkluderende? Når man snakker om en inkluderende skole, handler det nettopp om alle de ulike og unike elevene. Det er dermed bred enighet om at man må forsøke å satse mer på tilpasning i den ordinære undervisningen (Hausstätter & Reindal, 2016, s. 84).

I forberedelsen til denne studien, har jeg lest meg opp på tidligere forskning knyttet til tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering. Som jeg vil gjennomgå i teorikapitlet, har innholdet i begrepene hatt ulikt innhold opp gjennom årene. Det at begrepene har hatt ulikt innhold, har skapt utfordringer for praksisfeltet. På bakgrunn av dette er jeg interessert i å undersøke hvordan ulike ansatte i skolen opplever at dette fungerer i praksis. Jeg har valgt å fokusere både på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Bakgrunnen for det er at de to begrepene har inneholdt mye av det samme og at de dermed kan gli litt inn i hverandre. Dette kan *også* tenkes å være en utfordring for de ansatte som skal vurdere når tilpasset opplæring må suppleres med spesialundervisning. Det ser ut til å være et mål at det meste av tilpasset opplæring og spesialundervisning skal foregå inne i klasserommet - noe som igjen kan tenkes å føre til at praksisen i begrepene kan gå litt inn i hverandre. Jeg ønsker derfor å undersøke om det meste av undervisningen foregår inne i klasserommet, eller om det også foregår utenfor klasserommet. Formålet med denne masteroppgaven er å belyse et tema som er svært viktig for at barn og unge skal få den undervisningen de har krav på i skolen.

1.1 Problemstilling

Tilpasset opplæring har et systemperspektiv og et individperspektiv. Systemperspektivet handler om fellesskapet. Med andre ord handler det om nåtidens store fokus: inkludering (Nordahl mfl., 2018). Individperspektivet handler imidlertid om god læring for hver enkelt elev (Udir, 2015). Jeg vil videre i oppgaven omtale systemperspektivet som prinsippet om inkludering, og individperspektivet som individualisering eller individuelle behov. Hvordan opplever ansatte i skolen at de skal ivareta både prinsippet om inkludering og prinsippet om individualisering når det kommer til tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Med bakgrunn i hvordan tidligere forskning har belyst at innholdet i begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning har variert, i tillegg til utfordringene regjeringen skisserer – er jeg nysgjerrig på hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning oppleves av ansatte i skolen i praksis. Med bakgrunn i regjeringens skisserte utfordringer, ønsker jeg å undersøke om dette er noe de som møter elevene og jobber med til daglig, opplever. Jeg ønsker også å undersøke hvordan de forholder seg til inkludering og individualisering i sammenheng med tilpasset opplæring og spesialundervisning. For å studere dette har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan opplever ulike ansatte på tre forskjellige barneskoler at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer i praksis?

Problemstillingen er et overordnet spørsmål. For å få forsøke å få svar på de andre aspektene jeg ønsker å studere, har jeg derfor operasjonalisert problemstillingen til to forskningsspørsmål:

1. Hvilke utfordringer møter de ansatte knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning i praksis?
2. Er det mulig å gi elevene tilpasset opplæring og spesialundervisning som både ivaretar behovet for inkludering og individualisering?

1.2 Disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i syv deler. I det første kapitlet har jeg startet med å presentere temaet for studien min, samt utarbeidet en problemstilling og to forskningsspørsmål. Disse spørsmålene skal bidra til å belyse hvordan et utvalg ansatte på tre forskjellige skoler i en mellomstor kommune i Norge opplever at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer i praksis. I kapittel 2 har jeg gjennomgått et historisk perspektiv på tilpasset opplæring og spesialundervisning, for så å presentere hvordan det ser ut til å fungere i dag. I kapittel 3 kommer en gjennomgang av begrepene som er relevante for denne studien. Jeg presenterer ekspertgruppen og de nevnte utfordringene regjeringen har skissert med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid. Jeg har i studien min benyttet fire av de skisserte utfordringene som et redskap både til utforming av intervjuguider og for å strukturere analysen. Videre presenterer jeg tre ulike forskningsbidrag som jeg vil benytte til å drøfte datamaterialet fra studien min i drøftingskapitlet. I kapittel 4 gjør jeg rede for det metodiske arbeidet og videre i kapittel 5 kommer analysen av datamaterialet fra intervjuene jeg har utført. I kapittel 6 drøfter jeg funnene fra studien min med utgangspunkt i regjeringens skisserte utfordringer og de tre forskningsbidragene som legges frem i kapittel 2. I siste kapittel av oppgaven vil det komme en oppsummering av studien og jeg vil forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2.0 Bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg legge frem deler av den norske skolehistorien med tanke på tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvordan det har utviklet seg med årene. Videre vil jeg se på hvordan systemet fungerer og er bygd opp i dag. Dette er relevant å belyse for å få et bakgrunnsperspektiv da jeg videre skal se på hvordan ansatte opplever at det fungerer i praksis i dag.

Historisk perspektiv

Den første skolen som skulle gjelde for alle barn og unge i Norge ble innført i 1739: Allmueskolen. I starten var det ikke skoleplikt, men den ble gradvis utviklet til å bli obligatorisk og med årene ble skolegangen utvidet. Det har gradvis gått fra å være femårig- til tiårig skoleplikt. Alle elever fikk etterhvert rettighet til å gå tre år på videregående skole. I tillegg fikk elever med behov for særskilt tilrettelegging rett til to år til med undervisning (Utdanningsnytt, 2009, s. 8).

Elever med særskilte behov ble i en periode omtalt som “døve, blinde, evneveike, osv.” (utdanningsnytt, 2009, s. 8), og opplæringstiltakene for disse elevene går tilbake til 1800-tallet. I NOU 1995:18 (s. 100) står det blant annet at undervisningen av barn med lærevansker går tilbake til første halvdel av det forrige århundret. I 1825 ble det opprettet den første skolen for døve, i 1867 ble den første skolen for blinde opprettet, og i 1874 ble den første skolen for åndssvake opprettet. Det ble på denne tiden ved lov innført skolerett og skoleplikt for elevene på disse skolene. På bakgrunn av dette ser man dermed at elever med lærevansker på denne tiden ble adskilt fra den vanlige skolen. Denne adskilte og segregerte ordningen varte frem til 1975 (Utdanningsnytt, 2009, s. 8).

Det har blitt benyttet flere ulike begreper for barn som trenger ekstra hjelp til undervisning opp gjennom årene. Begrep som “åndssvak” som ser ut til å bety evneveike barn eller “lett” til “moderat” psykisk utviklingshemmede er et av dem. “Evneretardert” er også et begrep som blir benyttet. Det var dermed store grupper med barn og unge som ikke ble inkludert i opplæringen, som man også så av utredningen (NOU 1995:18) overfor. Skillet og segregeringen av elever gikk mellom “opplæringsdyktige” og “opplærings-udyktige” barn. Man har sett at kunnskapen om funksjonshemninger og lærevansker blant barn har vært påvirket av blant annet politikk, fagkunnskaper og økonomi (Utdanningsnytt, 2009, s. 9).

Ikke før i 1950-årene begynte Norge å innse at de aller fleste kunne få utbytte av opplæring tilpasset sitt nivå og sitt utgangspunkt. Det ble krav om å gi undervisning også til “åndssvake”. Dette var positivt for grupper som hadde blitt regnet som ikke-opplæringsdyktige (Utdanningsnytt, 2009, s. 8-9).

Det har vært lange tradisjoner for at barn med behov for særskilt tilrettelegging har gått på egne skoler der det bare har vært andre barn som også har hatt behov for ekstra tilrettelegging. Det kan dermed sies at det var en stor endring når alle barn skulle gå på samme skole og få tilpasning uavhengig av hvilke vansker man hadde.

Faglig kompetanse

I 1961 kom Statens spesiallærerskole med utdanning på to år. De som var med på å starte denne utdanningen, var ikke bare i ferd med å starte opp en ny skole, men også en ny fagdisiplin (Askildt, A. & Johnsen, B.H., 2008, s. 84). Fremover mot 1970 ble det en vesentlig økning av spesialskoler, og rundt år 1970 var cirka 10 prosent av grunnskolens timetall brukt til hjelpeklasser og spesialundervisning. Med denne økningen ble oppbygging av kompetanse og faglig innsikt viktig, og man så viktigheten av at Statens spesiallærerskole kom til. I tillegg ble skolepsykologisk tjeneste, senere, og i dag kalt pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PPT) opprettet (Utdanningsnytt, 2009, s. 11). Denne utviklingen i den spesialpedagogiske utdanningen og kompetanseløftet med tanke på PPT, er interessant å se i tilknytning til utfordringene regjeringen mener dagens system står overfor (Regjeringen, 2018). Regjeringen (2018) skriver i to av de skisserte utfordringene, at barn og unge møter ansatte med mangelfull relevant kompetanse. I tillegg er dagens skoler avhengige av PPT for at elever skal få vedtak om å motta spesialundervisning, noe som belyser viktigheten av både kompetanse og faglig innsikt rundt temaet.

Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2008, s. 88) skriver om “en kløft” mellom teori og praksis når det gjelder spesialundervisning. Det som menes med det er at de teoretiske prinsippene for spesialundervisning ofte har blitt utfordret av ressursmangler på skoler og at lærere og rektorer kan kjenne på utilstrekkelighet. Samfunnet er i stadig forandring, noe som gir nye utfordringer til spesialpedagogikken. Jeg ønsker derfor å undersøke om ansatte opplever en såkalt utilstrekkelighet, og om dette eventuelt kan ha med mangel på ressurser å gjøre.

I NOU 1995:18 blir spørsmål om hvordan spesialundervisningen i Norge skal legges opp tatt opp. Et av spørsmålene er skillet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I denne utredningen var en av hovedtankene at alle elever skulle ha rett til tilpasset opplæring, men at ikke alle skulle ha rett til "et individuelt opplæringstilbud". Det viste seg å være vanskelig å vurdere skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning om man tok utgangspunkt i NOU 1995:18 der det står at:

Siden retten til spesialundervisning må ses på bakgrunn av elevens mulighet for utbytte av ordinære opplæringstilbud, vil en elev som har rett til spesialundervisning i en skole, ikke ha rett til spesialundervisning i en annen skole dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevenes behov.

(Utdanningsnytt, 2009, s. 14).

Det kan dermed se ut til at retten til spesialundervisning kan være avhengig av blant annet skolens ressurser og arbeidsmåter. Det handler ikke bare om å ta utgangspunkt i elevens behov når det skal vurderes om en elev har rett til spesialundervisning, men også den enkelte skolens forutsetninger tar del i vurderingen. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning ble tatt videre i flere NOUer/stortingsmeldinger fra 2003-2004 og 2006-2007, men det ble ikke gitt noen konkrete endringer i hvordan spesialundervisningen skulle utøves. Det som derimot ble fokusert på, var at kvaliteten på den tilpassede opplæringen skulle bli bedre slik at det skulle bli et mindre omfang av spesialundervisning. Det at PPT utførte sakkyndige vurderinger til elever med behov for særskilt tilrettelegging førte etter hvert til en stabil høy andel elever som fikk spesialundervisning. I perioden fra 1997-1998 til 2007-2008, varierte andelen elever som mottok spesialundervisning mellom 5,51 prosent og 6,33 prosent. Andelen elever som mottok spesialundervisning økte også i takt med skoletrinnene. Det vil man i neste avsnitt se at det har gjort også de senere årene. Ved første trinn er det cirka 3 prosent, mens i tiende trinn er det over 9 prosent av elevene som mottar spesialundervisning. Prinsippet om høyere kvalitet på tilpasset opplæring og tidlig innsats ser dermed ikke ut til å være en realitet som gir resultater som ønsket (Utdanningsnytt, 2009, s. 14-15). Det at det ser ut til at hver enkelt skoles ressurser og arbeidsmåter kan ha innvirkning på retten til spesialundervisning, er noe jeg vil studere nærmere i analysen av funnene fra

studien min. Er det slik at skoler med flest ressurser opplever at spesialundervisningen og den tilpassede opplæringen fungerer bedre enn skoler som har færre ressurser?

Dagens system

I studieåret 2017-2018 hadde nesten 50 000 elever i grunnskolen vedtak om spesialundervisning. Det vil si nesten 8%, og dette tallet øker oppover i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Tendensen har vært at antall elever som fikk spesialundervisning økte i mange år, etterfulgt av noen år der det minket. I 2018-2019 var det 7,8 prosent elever med spesialundervisning. Andelen ser dermed ut til å ha stabilisert seg de siste årene. Man ser imidlertid fortsatt at andelen øker i takt med årstrinnene, og at andelen er oppunder tre ganger så høy på 10. trinn som på 1. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvordan kan det ha seg at andelen elever med spesialundervisning øker i takt med årstrinnene? Regjeringen legger frem som en av utfordringene dagens system står overfor, at det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. Dette er dermed noe jeg vil se nærmere på i studien min. Jeg vil blant annet spørre informantene når de starter å utrede om elever har behov for spesialundervisning.

Hausstätter & Reindal (2016, s. 84) har som tidligere nevnt, skrevet at en høy prosent elever ikke fullfører videregående utdanning. De knytter dette frafallet til inkludering. For at elever skal fullføre videregående skole er det viktig med tilpasning, og det er da også viktig med tilpasning i den ordinære undervisningen. Ekspertgruppen skriver i sin rapport at hvordan vi møter barn og unge med særskilte behov i skolen handler om hvilket fremtidig samfunn vi ønsker å ha. De skriver videre at et inkluderende og demokratisk samfunn bare er mulig å oppnå hvis barnehager og skoler er inkluderende og demokratiske institusjoner (Nordahl mfl., 2018, s. 9).

Debatt

Ekspertgruppen for barn og unge ble, som tidligere nevnt, nedsatt av regjeringen i 2017 for å utrede hvordan man kan skape et bedre spesialpedagogisk tilbud for barn og unge (Regjeringen, u.å., "Ekspertgruppe for barn og unge (...)"). Ekspertgruppens arbeid har imidlertid skapt debatt. To professorer og forskningsleder og leder av institutt for spesialpedagogikk ved UiO, kritiserer ekspertgruppens bok i en artikkel i Morgenbladet fra 2018. Hovedkritikken går på at de mener at ekspertgruppens arbeid ikke bygger på faglig

oppdatert informasjon. Løsningene de kommer med sporer dermed litt av. Professorene lister opp fem punkter der de mener at ekspertgruppen bygger løsningene sine på lite forskningsbasert kunnskap: “Hvem skal utrede elevene?”, “hva forårsaker læringsutfordringer?”, “hyppighet av vansker”, “hvilke tiltak har egentlig effekt?”, og “tidlig innsats er ikke alt”. (Melby-Lervåg og Wie, 2018). At de to professorene mener at tidlig innsats ikke er alt, er interessant ettersom det kom en ny Stortingsmelding i 2019 med navn “Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO”. Denne stortingsmeldingen følger blant annet opp arbeidet til ekspertgruppen. Det ser dermed ut til at både ekspertgruppen og Stortinget legger stor vekt på at tidlig innsats er noe som må til for å forbedre spesialundervisningen.

Det Melby-Lervåg og Wie (2018) mener er at tidlig innsats ikke nødvendigvis fører til at elever med særskilt tilrettelegging får mindre behov for det når de blir eldre. De er enige i at tidlig innsats er viktig, men at vanskene elevene har går over eller blir redusert ved å bli oppdaget tidlig, mener de er urealistisk tankegang. Tidlig innsats er noe jeg som nevnt ønsker å undersøke nærmere i denne studien.

Med bakgrunn i utfordringene regjeringen har skissert med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid, i tillegg til den historiske utviklingen - ser man at tilpasset opplæring og spesialundervisning er et felt fullt av spenninger og kontroverser.

3.0 Teoridel

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for dette forskningsprosjektet. Jeg vil først presentere begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering. Videre ser jeg på tidligere forskningsbidrag om temaet som bidrar til å belyse at feltet har skapt og fortsatt skaper diskusjoner både blant fagfolk og andre. Jeg starter med å presentere ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Deretter vil jeg presentere deler av deres arbeid og utfordringene regjeringen har skissert med grunnlag i ekspertgruppens arbeid. Videre presenterer jeg tre forskjellige forskningsbidrag som belyser feltets kompleksitet. Ved hjelp av forskningsbidragene vil jeg altså gjøre rede for hvordan begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning har blitt definert og beskrevet opp gjennom årene. Jeg vil benytte forskningsbidragene og utfordringene regjeringen skisserer til videre diskusjon i tilknytning til funnene i studien min.

3.1 Begreper

Begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering er komplekse begreper som tidligere nevnt kan gli inn i hverandre. Innholdet i begrepene har endret seg opp gjennom årene, noe som kan skape forvirring. Jeg vil derfor presentere hvordan begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning defineres i opplæringsloven. Jeg vil også presentere hvordan ekspertgruppen har sett på hvordan inkludering har blitt definert.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er for alle elever i skolen, og er ment for at alle skal få økt læringsutbytte av den ordinære undervisningen og i spesialundervisning. Tilpasset opplæring gjelder nemlig både for de som følger den ordinære undervisningen og de som får spesialundervisning. Spesialundervisning kan sies å være en form for tilpasset opplæring, der tilpasset opplæring foregår i klasserommet og spesialundervisning foregår utenfor klasserommet (Udir, 2018b). Det at spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet har tilsynelatende endret seg. Det har i hvert fall blitt mye større fokus på inkludering og at elever også skal kunne motta spesialundervisning i klasserommet med resten av klassen sin. Inkluderingsbegrepet blir derfor også relevant å legge frem.

Spesialundervisning

I § 5-1 i kapittel 5. Spesialundervisning i lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, står det at: “Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringslova, 2005, §5-1). Det vil si at elever har en juridisk rett til å få spesialundervisning dersom de ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Elever som mottar spesialundervisning skal ha sin egen individuelle opplæringsplan (IOP). Dette betyr at de kan ha andre læringsmål enn de andre elevene i klassen, de har ofte en annen lærer eller assistent som oppfølging, og de kan ha tilpasset utstyr (Udir, 2018c).

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er viktig for å forstå vilkårene i opplæringen. Poenget med tilpasset opplæring er at det er noe alle skal få. Det betyr ikke at hver enkelt elev skal ha sin individuelle opplæringsplan eller hver sitt individuelle tilbud, men hver lærer skal innenfor den ordinære undervisningen forsøke å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Når det gjelder spesialundervisning er dette en juridisk rett elevene har om man oppfyller vilkårene etter opplæringsloven § 5-1 nevnt over. Spesialundervisningen skal også være tilpasset opplæring, men den skal være enda mer tilpasset enn den man får innenfor den ordinære klasseromsundervisningen. Poenget med spesialundervisning er at den skal være tilpasset for den enkelte elev som får dette tilbudet. Dermed finnes det som nevnt to former for tilpasset opplæring: tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen, og tilpasset opplæring gitt gjennom spesialundervisning (Postholm, Munthe, Haug og Krumsvik, 2011, s. 88).

Inkludering

Inkludering er som nevnt noe som har blitt satt stort fokus på når det gjelder spesialundervisning, og som ekspertgruppen også legger relativt stor vekt på i sin bok. I ekspertgruppens fremleggelse av begrepet, starter de med å presisere at det finnes mye litteratur som omhandler begrepet, men at det ikke er særlig enighet i hva inkludering er og hva det handler om (Nordahl mfl., 2018, s. 25). Dette fører videre til at de diskuterer flere ulike måter inkludering blir definert på. De understreker at hensikten deres ikke er å forklare hvordan undervisningspraksisen i barnehager og skoler er, men heller å få frem hvor komplekst dette begrepet er (Nordahl mfl., 2018, s. 24).

En typisk måte å misforstå begrepet på, er at inkludering vil si at alle elevene skal være inne i klasserommet og få undervisning av samme lærer. En annen definisjon de har sett fra tidligere forskning handler om en begrensning til lokale barnehager og skoler der “vanskelige barn og elever skal “inkluderes” i skolen, klassen eller gruppen” (Nordahl mfl., 2018, s. 25). Ekspertgruppen skriver videre at å definere begrepet inkludering på denne måten kanskje handler mer om “integrasjon”. Dette kommer jeg også inn på senere i kapitlet i forskningsbidraget fra Jensen og Lillejord (2010) som gjennomgår at begrepet tilpasset opplæring har vært gjennom flere epoker, blant annet både som “inkludering” og “integrasjon”. Nordahl mfl. (2018, s. 25) nevner også at noen forskere har operasjonalisert begrepet ved å se på om elevene er fysisk inkludert, sosialt inkludert eller psykisk inkludert. Her handler det dermed om å se på hvordan eleven er plassert fysisk, elevens sosiale tilknytning, og hvordan læreren evner å tilpasse undervisningen.

De går også gjennom en mer internasjonal forståelse av begrepet, nemlig gjennom FNs måte å definere det på. Her handler det i stor grad om at skolen skal være tilgjengelig for alle og at inkludering er viktig for alle typer elever - ikke bare de som har behov for særskilt hjelp, men også for “de flinke” (Nordahl mfl., 2018, s. 26). Videre sier de at inkluderingsprinsippet handler om at alle elever skal være inkludert i undervisningen og samtidig være en del av fellesskapet i en skoleklasse. “Derfor må opplæringen organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever” (Nordahl mfl., 2018, s. 29). Med bakgrunn i dette ser man hvilken tilknytning inkludering og tilpasset opplæring har.

I ekspertgruppens gjennomgang av begrepet “inkludering” ser man at det er et vidt og komplekst begrep som inneholder mye, i likhet med begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Man kan si at inkludering i tilknytning til spesialundervisning har et sosialt aspekt og et læringsmessig aspekt gjennom tilpasning. Som tidligere nevnt har jeg valgt å benytte meg av begrepene prinsippet om inkludering og prinsippet om individualisering. Hvordan opplever ansatte i skolen at de skal ivareta prinsippet om inkludering og individualisering når det kommer til tilpasset opplæring og spesialundervisning? Jeg vil videre i dette kapitlet legge frem tidligere forskning som omhandler hva de ulike begrepene har inneholdt og hvordan de har blitt brukt. Dette for å begrunne min problemstilling om hvorfor det er interessant å studere hvordan ulike ansatte på forskjellige skoler opplever at dette fungerer i praksis.

3.2 Forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning

Begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning er blitt kort definert. Som tidligere nevnt har de to begrepene blitt brukt om hverandre og skapt forvirring. Jeg vil derfor her forklare inngående forskjellen på de to begrepene og hvordan de formelt er definert.

Retten til tilpasset opplæring

I kravet i Grunloven §109 står det at “opplæringen skal ivareta den enkeltes evner og behov”. Opplæringslova §1-3 følger opp dette med å si at evnene og forutsetningene til hver enkelt elev skal tilpasses i opplæringen. I Læreplanverket er tilpasset opplæring beskrevet tydeligere:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne gi noe til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå målene sine (...). Tilpasset opplæring for hver enkelt elev er kjennetegnet ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.

(Befring, Næss og Tangen, 2019, s. 94).

Med andre ord handler tilpasset opplæring om at skolen skal tilpasse opplæringen til elevene på en god måte. Tilpasningen skal gjøre at elevene på best mulig måte, med utgangspunkt i de evner og forutsetninger hver enkelt elev har, får gjennomført sine muligheter både når det gjelder faglig og sosial læring. Det er en plikt at skolen skal gi tilpasset opplæring, men det gir ikke eleven en individuell rettighet til tilpasset undervisning. Det kommer frem av forarbeidene til bestemmelsene Ot.prp.nr. 40 (2007-2008) s. 17:

Prinsippet om tilpasset opplæring gir uttrykk for en plikt for kommunene og fylkeskommunene, men gir ingen individuell rett til den enkelte. Dersom det gjennom ordinær opplæring ikke blir oppnådd tilfredsstillende utbytte av opplæringen for den enkelte eleven/lærekandidaten, har den det gjelder, rett til å få opplæringen tilpasset i form av særskilte tiltak med hjemmel i loven (føresegna) om spesialundervisning. (Befring, Næss og Tangen, 2019, s. 95).

Man kan dermed se at det er en sammenheng mellom retten til tilpasset opplæring og spesialundervisning. De fleste elever får tilfredsstilt retten til tilpasset opplæring gjennom den ordinære undervisningen. Hvis en elev derimot opplever at den ordinære undervisningen ikke er tilstrekkelig, kan man ikke klage på egne vegne, men man kan hevde at man har krav på spesielle tiltak der bestemmelsene er gitt i opplæringsloven kapittel 5 (Befring, Næss og Tangen, 2019, s. 95).

Overgangen fra at en elev får tilpasset opplæring til å konkludere med at det er behov for særskilt tilrettelegging, er ikke så enkel for en lærer eller annen ansatt å vurdere. Dette er noe jeg kommer til å snakke med informantene i studien min om, og jeg ønsker å finne ut av hvordan de opplever dette.

Hvis enten lærere, foreldre eller elever melder behov for spesialundervisning, skal skolen foreta en vurdering og prøve ut ulike tiltak i den ordinære undervisningen før det blir gjort en sakkyndig vurdering, jf. Opplæringsloven § 5-4 første avsnitt, tredje setning. Hvis tilpasningene som blir gjort fører til at eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, skal det ikke gis spesialundervisning (Befring, Næss og Tangen, 2019, s. 97-98). Dette fører oss videre til saksgangen i når en lærer eller andre ser at en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning og dermed behovet for spesialundervisning oppstår.

Spesialpedagogisk hjelp - saksgang

Jeg vil her legge frem hvordan saksgangen, ifølge Udir (2017b), går fra en lærer eller andre ser at en elev kanskje ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Dette er relevant fordi jeg ønsker å undersøke hvordan informantene erfarer dette i praksis. Jeg vil først presentere PPT.

PPT

I skolen skal PPT hjelpe elever som har behov for særskilt tilrettelegging. Formålet med hjelpen fra PPT er at elevene skal motta et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. PPT skal også hjelpe barnehager og skoler med tilrettelegging for elever med behov for særskilt tilrettelegging. Kommunen eller fylkeskommunen kan i samarbeid med foresatte/eleven sende en henvisning for vurdering om eleven har behov for

spesialundervisning, det er dette som kalles en sakkyndig vurdering. PPT kan også samarbeide med ulike andre tjenester som helsevesen og barnevernet (Udir, 2017b).

Ifølge Udir (2017b) består saksgangen når det gjelder spesialpedagogisk hjelp av seks faser.

Fase 1: Bekymring. Lærere eller andre ansatte på skolen, eller foreldre eller eleven selv lurer på om eleven har et tilfredsstillende utbytte av ordinære undervisningen. Bakgrunner for en bekymring kan for eksempel være at eleven sliter faglig eller sosialt. I denne første fasen er ikke PPT koblet inn formelt sett, men de kan enten være til stede for å gi råd og veilede skolen og de kan drøfte det anonymt med skolen. Lærerne har varslingsplikt som vil si at de har plikt til å vurdere om eleven har behov for spesialundervisning og melde fra til rektor. De har også plikt til å vurdere læringsutbyttet til elevene regelmessig (Udir, 2017b).

Fase 2: Henvisning til PP-tjenesten. Når skolen har vurdert eleven, forsøkt ulike tiltak for å hjelpe, men fortsatt mener at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte, skal det sendes en formell henvisning til PPT fra rektor. Før henvisningen kan sendes, må foreldrene samtykke. Fra denne henvisningen, skal PPT gjøre en sakkyndig vurdering. Hvis det er foreldrene som har bedt om en vurdering av elevens behov og som ønsker en sakkyndig vurdering, må også skolen henvisne saken til PPT (Udir, 2017b).

Fase 3: Sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen til PPT består av en utredning av eleven og en tilrådning til skolen. Det vil si at de utreder om den gjeldende eleven har behov for spesialundervisning, og de gir en tilrådning på hva de mener er et forsvarlig spesialpedagogisk opplæringstilbud til eleven. PPT sender dermed denne tilrådingen til skolen. PPT skal rådføre seg med foreldre/eleven og vektlegge sterkt deres innspill og synspunkt når de jobber med utformingen av tilbud om spesialundervisning. PPTs sakkyndige vurdering skal ligge til grunn før skolen tar avgjørelsen om eleven har rett til spesialundervisning. Foreldre/eleven har rett til å få vite innholdet i den sakkyndige vurderingen (Udir, 2017b).

Fase 4: Vedtak. Når skolen har fått den sakkyndige vurderingen fra PPT skal skolen gjøre en vurdering og avgjørelse på om eleven har rett til spesialundervisning. Skoleeier har myndigheten til å fatte enkeltvedtak og kan bemyndige det videre til rektor, noe som oftest blir gjort. Enkeltvedtak må gjøres både når det blir innvilget og avslått for spesialundervisning. Det er enkeltvedtaket foreldre og elev eventuelt kan klage på. De kan

dermed klage om de får avslag, de kan klage på innholdet, saksbehandlingen og om de mener oppfyllelsen av enkeltvedtaket er manglende (Udir, 2017b).

Fase 5: Gjennomføring. Når det er fattet enkeltvedtak der eleven har fått rett til spesialundervisning, er skolen pliktig til å lage en individuell opplæringsplan (IOP) til eleven. IOP'en skal være et hjelpende verktøy lærerne skal benytte seg av ikke bare i spesialundervisningen, men også i den ordinære undervisningen (Udir, 2017b).

Fase 6: Evaluering. Hvert år skal det skrives en årsrapport. Skolen skal regelmessig og fortløpende vurdere og evaluere utviklingen til eleven og om opplæringstilbudet fungerer etter intensjonen. Denne vurderingen og evalueringen gir grunnlag for det videre arbeidet når det gjelder justeringer av undervisningen. Her skal det også vurderes av skolen om eleven har behov for å fortsette med spesialundervisningen, om det er behov for å henvise til PPT igjen, om saken kan avsluttes og eventuelle overganger fra skoleår til skoleår eller skoleskifte (Udir, 2017b).

Overgangen fra barnehage til skole

Overgangen fra barnehage til skole er svært relevant med tanke på en av utfordringene regjeringen har skissert ut fra ekspertgruppens bok: “Det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. (...)” (Regjeringen, 2018). Det handler om tidlig innsats, og dermed er overgangen fra barnehage til skole en sentral faktor.

At skolen og barnehagen samarbeider på en god og nær måte er spesielt viktig når det gjelder barn som enten har behov for særskilt tilrettelagt omsorgs- eller læringsmiljø og/eller spesialundervisning. Samhandlingen mellom barnehage og skole handler om at overgangen fra barnehage til skole skal føles trygt for barnet og at undervisningen til det enkelte barnet skal tilpasses fra første stund i skolen (Udir, u.å., “overganger for barn og unge (...”).

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver satt i lov i Stortinget 17. Juni 2005, trådte i kraft 1. August 2017. Denne rammeplanen fordrer at barnehager og skoler skal samarbeide for at barn skal føle seg trygge og være forberedt på overgangen fra barnehage til skole (Regjeringen, u.å. “Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold (...”). Jeg ønsker å undersøke hvordan skolene i studien min jobber med overgangen fra barnehage til skole.

3.3 Hva er Ekspertgruppen?

Jeg har som tidligere nevnt benyttet meg av utfordringene regjeringen skisserte med utgangspunkt i ekspertgruppens bok når jeg utformet intervjuguider. Jeg vil på grunnlag av det utdype hva ekspertgruppen er, hvorfor det ble opprettet en ekspertgruppe, hvem ekspertgruppen består av, de skisserte utfordringene regjeringen har tolket med utgangspunkt i deres arbeid, og innholdet i boken som kom som et resultat av deres arbeid.

Ekspertgruppen ble oppnevnt av regjeringen i 2017 (Regjeringen, 2018). Bakgrunnen for at det ble opprettet en ekspertgruppe handlet om at inkludering er et grunnleggende prinsipp i den norske utdanningspolitikken: «Alle barn og unge skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud» (Regjeringen, u.å. “Ekspertgruppe for barn og unge (...”). Lederen for ekspertgruppen er Thomas Nordahl og øvrige medlemmer i gruppen har bestått av ulike forskere og fagpersonell innen barnehage og skole (Regjeringen, u.å. “Ekspertgruppe for barn og unge (...”).

Formålet med ekspertgruppens arbeid handler om at barn og unge skal få et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og at de skal oppleve mer inkludering i barnehage og skole (Regjeringen, u.å.b). I boken skriver ekspertgruppen om SPEED-prosjektet som er et spesialpedagogisk forskningsprosjekt. SPEED-prosjektet har kommet til konklusjonen at den spesialpedagogiske praksisen er formet på en måte som gjør at spesialundervisningen svikter hensikten mange steder. Det som kommer frem fra SPEED-prosjektet er at det er mange flere elever som sliter på skolen enn det er elever som får spesialundervisning. I tillegg til at elever som får spesialundervisning har lavere framgang i læring enn de elevene som sliter på skolen, men som ikke får spesialundervisning. Forskningsprosjektet viser også at elevene som får spesialundervisning har dårligere trivsel enn andre elever, og at elever med spesialundervisning har klart lavere sosiale ferdigheter og arbeidsinnsats enn andre elever. SPEED-prosjektet dokumenterer også at det i stor grad blir brukt assistenter uten pedagogisk kompetanse til spesialundervisning og at spesialundervisningen ofte blir utført som enetimer og i egne grupper (Nordahl mfl., 2018, s. 18). Det er nettopp disse funnene fra SPEED-prosjektet det ser ut til at ekspertgruppen har brukt som utgangspunkt i sitt arbeid. Det er stort fokus på “inkludering”. Men hva mener de egentlig med det, og hvordan definerer de “inkludering”? Jeg har tidligere i dette kapitlet gitt en presentasjon av hvordan ekspertgruppen har drøftet begrepet inkludering i sin bok. Man ser i ekspertgruppens

gjennomgang av begrepet at det ikke finnes en entydig definisjon av det. Det er et begrep som inneholder mye og de skriver at inkludering ikke er et mål man kan si er nådd eller ikke, fordi det hele tiden er en pågående pedagogisk prosess (Nordahl mfl., 2018, s. 29).

Ekspertgruppen skriver videre at de ser variasjoner av kvaliteten i spesialundervisningen. Det betyr ikke det er dårlig kvalitet i all spesialundervisning, men de mener at variasjonen i innhold og kvalitet er for stor og at man ikke kan si seg fornøyd med utbyttet barn og unge får av opplæringstilbudet for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018, s. 18).

Videre skriver de at det finnes ganske lite forskning på hvordan overgangen mellom de ulike nivåene helt fra barnehagen og opp til videregående skole fungerer (Nordahl mfl., 2018, s. 24). Dette er noe jeg vil undersøke i studien min. Jeg har også skrevet litt om overgang fra barnehage til skole tidligere i kapitlet.

Ekspertgruppens bok fokuserer på å se på hva som er utfordringene til dagens system når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning, og de presenterer noen hovedprinsipp som de mener bør etableres for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis:

- Alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal få nødvendig hjelp og støtte der de er.
- Denne hjelpen og støtten skal iverksettes tidlig, den skal være tilpasset den enkelte og foregå innenfor inkluderende fellesskap.
- Alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse.
- Den pedagogiske veiledningstjenesten skal organiseres slik at den er nærmest mulig barnehager og skoler.

(Nordahl mfl., 2018, s. 8)

Jeg har som nevnt valgt å fokusere på *utfordringene* regjeringen har skissert med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid, da jeg er interessert i å studere hvordan dette oppleves for ansatte i praksis.

Ekspertgruppen har fått kritikk fra blant annet to professorer innen spesialpedagogikk ved UiO som mener at ekspertgruppen ikke baserer seg på reell forskning. Det ekspertgruppen skriver er at de blant annet baserer seg på tidligere forskning og annen dokumentasjon som har vist at barn ikke mottar god nok kvalitetsmessig hjelp og støtte (Nordahl mfl., 2018, s. 18). Gjennom sitt arbeid har de etterspurt og mottatt både muntlige og skriftlige innspill fra

aktører og organisasjoner som har erfaring og kunnskap fra feltet. De har besøkt både barnehager og skoler hvor de snakket med barn, foreldre og ansatte, og de har tatt del i møter hvor de har hatt innlegg for å holde en åpen samtale om arbeidet sitt (Nordahl mfl., 2018, s. 22-23). De skriver i midlertidig at forskningen og statistikken de har tatt utgangspunkt i ikke kan gi den fullstendige oversikten over hva som er tilgjengelig forskning på feltet (Nordahl mfl., 2018, s. 23). Et av forskningsprosjektene de baserer mye av informasjonen sin på, som nevnt i avsnittet over, er SPEED-prosjektet. Dette prosjektet ble ledet av Peder Haug, professor ved institutt for pedagogikk ved Høgskulen i Volda (Høgskulen i Volda, u.å. "Peder Haug"). Forskningsprosjektet handler blant annet om innholdet i spesialundervisningen, arbeidsmåter i spesialundervisningen, hvordan organiseringen av spesialundervisningen er og utbyttet av spesialundervisningen (Høgskulen i Volda, u.å. "Speed-prosjektet").

Regjeringen skisserer som tidligere nevnt noen utfordringer med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning, og utfordringene de legger vekt på og mener er de største, er:

- Mange barn og unge møter ansatte i barnehage og skole uten pedagogisk kompetanse.
- Annethvert barn som får spesialundervisning, får det av ufaglærte. Dette gjelder også for mange av barna som får spesialpedagogisk hjelp i barnehage.
- Det tar for lang tid før barn og unge får hjelpen de trenger. Elevene får ofte tilbud først i ungdomsskolen, mens det burde skjedd i barnehagen eller på barneskolen.
- Systemet virker ekskluderende. En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet.
- Skolenes spesialundervisning har ofte lave forventninger til elevenes læring, og elevene lærer mindre enn de kunne gjort med et godt opplegg.

(Regjeringen, 2018).

Man har som nevnt sett at både inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning er begreper som henger tett sammen, samtidig som at alle begrepene er komplekse. Jeg skal etter hvert gjennomgå forskningsbidraget fra Jenssen og Lillejord (2010) som omhandler hvordan begrepet tilpasset opplæring blant annet har blitt tolket ulikt gjennom fire epoker.

Jeg anser det derfor som relevant å legge frem en kort gjennomgang av hva ekspertgruppen skriver om tilpasset opplæring i sin bok.

Tilpasset opplæring

Fellesskolen har, som belyst gjennom den historiske gjennomgangen, lange tradisjoner i Norge. I fellesskolen har likeverd og inkludering vært viktige prinsipper. Dette handler om at skolen skal være uavhengig av kjønn, bakgrunn og funksjonshemninger og at barn skal være en del av skolens fellesskap og få tilfredsstilt sine behov uavhengig av for eksempel alder, forutsetninger og språklig bakgrunn. En forutsetning for å få til dette i skolen, er nettopp prinsippet om tilpasset opplæring. Som nevnt, vil forskningsbidraget fra Jenssen og Lillejord (2010) vise at begrepet er blitt tolket og har fått svært ulikt innhold, som igjen har ført til at begrepet blitt oppfattet uklart. Nordahl mfl., (2018, s. 31) skriver at tilpasset opplæring i Norge ofte har fått innholdet individualisering og dermed noe utenfor den ordinære fellesundervisningen. Denne individuelle tilnærmingen kan blant annet gå ut over at elever ikke får lære å samarbeide. Her har land som for eksempel Skottland og Wales tatt en retning innen tilpasset opplæring som handler om «personalised learning», altså personlig læring. Formålet med denne formen er å se på elevenes forutsetninger og hvordan skolen og lærerne kan tilrettelegge på best mulig måte. Det må ses på elevenes interesser, ulike måter å lære på, og hvordan de samarbeider med andre. En vanlig oppfatning er at med bedre kvalitet på tilpasset opplæring, vil det føre til reduksjon av behov for spesialundervisning (Nordahl mfl., 2018, s.31). Dette gir utgangspunkt for å studere hvordan ansatte i skolen legger opp den tilpassede opplæringen på de ulike skolene i studien min.

Nordahl mfl., (2018, s. 31) viser til det som kalles “spesialundervisningens dobbelte funksjon”. Det handler om at forskning har vist at spesialundervisning ikke bare fungerer som sitt formål om å dekke behov hos elever, men også at det kan se ut til å dekke behovene til lærere ved at det kan være avlastende for den ordinære undervisningen. Tilpasset opplæring har vært et prinsipp i norsk skole i omtrent førti år. Allikevel er forskning på kunnskap man har om effekten av tilpasset opplæring, begrenset og begrepets innhold er varierende. Fra politikere er det ikke så mange tydelige føringer til hvordan skoler skal gi tilpasset opplæring og det er lagt opp til at dette er opp til hver enkelt skole å finne ut av selv (Nordahl, mfl., 2018, s. 32-33). Dette ser ut til å ha vært tendensen gjennom mange år ved å se på forskningsbidraget til Jenssen og Lillejord (2010). Jeg vil med bakgrunn i dette se på hvordan

skolene i studien min tilrettelegger for tilpasset opplæring og om de har en plan eller strategi som er felles for hele skolen.

3.4 Forskningsbidrag knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning

I denne delen av kapitlet vil jeg presentere tre ulike forskningsbidrag på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det første bidraget jeg tar for meg, kommer fra tidsskriftet Utdanningsforskning og heter “Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig”. Bidraget er skrevet av Eirik S. Jenssen som er førsteamanuensis ved institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet (hvl.no), og Sølvi Lillejord som er professor i pedagogikk og har arbeidet både ved Universitetet i Bergen og -Oslo (Sølvi Lillejord, 2018).

Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig

Jenssen og Lillejord (2010) har hatt en gjennomgang av Stortingsmeldinger fra 1975 til 2009. I denne gjennomgangen har de sett på hvordan begrepet tilpasset opplæring har blitt definert og hva de ulike regjeringene gjennom perioden har fokusert på. Det de kom frem til var at forskjellige regjeringer har gitt tilpasset opplærings-begrepet ulikt innhold, noe som har ført til utfordringer for de som skal bruke begrepet i praksis. De har delt det inn i fire ulike epoker. Dette er svært spennende å belyse og relevant med tanke på at mitt forskningsprosjekt handler om hvordan skoler og ansatte opplever at den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen fungerer i praksis. Det er interessant å studere om skolene i studien min er preget av begrepene fra de ulike epokene, er disse ulike forståelsene av begrepet tilpasset opplæring noe man ser igjen i skolenes forståelse? Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingskapitlet.

Jenssen og Lillejord (2010) skriver at “tilpasset opplæring er et politisk vellykket begrep (...)”. Med det hevder de at politiske partier, systemer og ledelser har brukt begrepet, definert det og gitt det innhold på sine måter. Derimot skriver de at begrepet har vært utfordrende for de som skal benytte seg av det i praksis. De belyser i sin gjennomgang hvorfor det kan være vanskelig for lærere å benytte seg av innholdet i begrepet i praksis.

Første epoke fra 1975-1990: Tilpasset opplæring som integrering

I perioden fra 1975 til 1990 handlet debatten i samfunnet og i skolen om integrering og dermed formet integrering også tilpasset opplærings-begrepet. Målet i denne epoken var at

spesialskolene skulle bli nedlagt og at elevene skulle gå i normalskolen og bo hjemme. Konsekvensen av denne såkalte “integreringsbølgen” ble at skolene måtte tilpasse seg nye typer elever med for eksempel behov for ekstra tilrettelegging og minoritetsbakgrunn, som tidligere hadde fått undervisning i egne institusjoner. Det var her tilpasset opplæring kom inn i bildet og ble brukt som et politisk virkemiddel - dermed er det også her forvirringen rundt begrepet starter. Tilpasset opplæringsbegrepet blir koblet til det spesialpedagogiske arbeidet og økonomiske ressurser. I flere av de politiske dokumentene fra denne perioden blir begreper som “tilpasset opplæring” og “spesialundervisning” brukt om hverandre og i dokumentene fremstår de som synonyme begreper. Samtidig spesifiseres det at spesialundervisning krever særskilt kompetanse, noe som bidrar til å skape et inntrykk av at dette er noe som er ekstra og som “vanlige” lærere ikke er kvalifiserte til. Jenssen og Lillejord (2010) har også funnet eksempler på at tilpasset opplæring blir beskrevet som noe annet enn den ordinære undervisningen - dermed er det ikke rart at begrepene skaper litt forvirring.

I denne “integrerings-epoken” blir tilpasset opplærings-begrepet brukt i sammenheng med økonomi, ressurser og spesialpedagogikk. Det ble etter en stund klart at denne type integrering ikke gikk som planlagt og at ikke alle elever fikk tilhørighet til fellesskapet i skolen likevel. På grunnlag av dette ble integreringsbegrepet skiftet ut med “inkludering”, som er stikkordet for neste epoke (Jenssen og Lillejord, 2010). Inkludering og integrering er også noe ekspertgruppen diskuterer. De diskuterer blant annet at en definisjon av begrepet inkludering, nemlig at “vanskelige barn og elever skal “inkluderes” i skolen (...)”, egentlig handler mer om integrering (Jenssen & Lillejord, 2010). Dette tyder på at begrepene inkludering og integrering brukes synonymt med hverandre.

Andre epoke fra 1990-1996: Tilpasset opplæring som inkludering

Hovedinnholdet i skolepolitikken under epoken fra 1990 til 1996 er fellesskap, deltakelse, og faglig og sosialt utbytte. Norge blir i perioden påvirket av USAs utvikling som var opptatt av kunnskapsvekst og å få utnyttet befolkningens talent i høyest mulig grad (Jenssen & Lillejord, 2010).

Både Salamancaerklæringen og FNs menneskerettighetserklæring førte til at Norge forpliktet seg til å danne et demokratisk samfunn hvor alle mennesker skal ha rett til å delta og til

fellesskap. Dette fokuset på fellesskapet i samfunnet førte dermed til at det i skolen også ble veldig viktig at elevene også fikk delta i fellesskapet. De skulle bli inkludert og man skulle helst ikke ta ut elever fra klasserommet for å få spesialundervisning. I denne epoken var det viktig at tilpasset opplæring skulle gjelde for alle typer elever. Elever skulle få tilpasset undervisning etter evner, forutsetninger, bakgrunn, bosted, likestilling og språklige og kulturelle minoriteter, det skulle med andre ord ikke bare gjelde de svake elevene (Jenssen & Lillejord, 2010).

I forarbeidet til ny opplæringslov ble tilpasset opplæring presentert som et generelt pedagogisk prinsipp, som bør realiseres “innenfor rammen av klasseundervisningen” og “i den utstrekning det er mulig”. I utredningen understrekes sammenhengen mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og retten til spesialundervisning. Av den grunn:(...) vil en elev som har rett til spesialundervisning i én skole, ikke nødvendigvis ha rett til dette i en annen skole dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekommer de ulike elevenes behov(Jenssen & Lillejord, 2010).

Dette utdraget belyser hvor stor forskjell det kan være i hvordan ulike skoler praktiserer og organiserer tilpasset opplæring og spesialundervisning. På grunnlag av dette er det interessant å høre hvordan informantene i studien min forteller om hvordan de på de ulike skolene legger opp den tilpassede opplæringen. Jeg lurer på om måten den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen blir gjort på, kan ha noe med ressurser på skolene å gjøre? Dette vil drøftes nærmere senere i oppgaven.

Politiske dokumenter gir imidlertid heller ikke i denne perioden en klar eller ensbetydende beskrivelse av innholdet i tilpasset opplæring. Dette fører til at skillet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning blir vanskelig å tolke. Utover 1900-tallet ble utdanningspolitikken endret til å gå over i å fokusere på individet, på samme tid som det ble presentert en ny forståelse av tilpasset opplæring. Det var dette som satte preg på den tredje epoken (Jenssen & Lillejord, 2010).

Tredje epoke fra 1997-2005: Tilpasset opplæring som individualisering

I den tredje epoken blir tilpasset opplæring beskrevet som en rettighet for hver enkelt elev og begrepet “individuell tilpasset opplæring” presenteres. Politikken preges av begrepene frihet,

fleksibilitet og lokalt handlingsrom, og hver enkelt skole får ansvar for å følge opp de politiske målene (Jenssen & Lillejord, 2010).

Tilpasset opplæring ble i denne epoken satt på dagsorden i utdanningspolitikken av Kvalitetsutvalget. Dette videreførte regjeringen gjennom Stortingsmeldingen for Kultur og læring:

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både “teoritrotte” og “teoritørste” elever skal møtes med respekt. (Jenssen & Lillejord, 2010).

Tilpasset og differensiert opplæring blir her omtalt som et ideal, noe som skaper problemer for praksisfeltet da et ideal ofte er noe som kan tenkes å være utfordrende å oppnå i praksis. Denne epoken preges av differensiering og individualitet, noe som igjen fører til utydelighet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Skal man i skolen fokusere på å gjøre det beste for hver enkelt elev eller skal fokuset ligge på inkludering og fellesskap? (Jenssen & Lillejord, 2010). Dette vil drøftes senere i oppgaven.

Fjerde epoke fra 2005-: Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet

I epoken fra 2005 til bidraget ble skrevet i 2010, går fokuset over på å handle om fellesskapet igjen. Nå kunne man se at politikere også så at tilpasset opplæring kunne være vanskelig å praktisere. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) “Kvalitet i skolen” satte lys på dette ved å si at tilpasset opplæring har blitt forstått på en måte som har gjort det *for* individualisert og at dette er noe regjeringen ønsker å endre og de viser sterk tro på at fellesskapet skal ha positiv virkning på læring (Jenssen & Lillejord, 2010).

Et av målene for denne epoken var å heve kvaliteten i undervisningen, og begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning skulle være en del av begrepene i undervisningen i skolen og bli sett på i sammenheng med hverandre. Dette er noe som blir belyst i beskrivelsen av tiltak for elever uten sakkyndig vurdering, men som har: “behov for ekstra støtte og oppfølging i en kortere eller lengre periode” (Jenssen & Lillejord, 2010).

Dermed blir tilpasset opplæring beskrevet som god og variert undervisning som flest mulig elever skal få utbytte av, fremfor å være noe ved siden av det lærere vanligvis gjør, som det

har blitt beskrevet som tidligere. Hvordan tilpasset opplæring blir lagt frem politisk, skiller seg tydelig fra retorikken fra forrige epoke og regjeringen har her funnet nye måter å beskrive tilpasset opplæring på:

- At tilpasset opplæring kan realiseres ved forebygging gjennom tidlig innsats, eller som ekstra innsats i en avgrenset periode.
- At tilpasset opplæring ikke må oppfattes som et uopnåelig ideal, men knyttes direkte til de rammene og ressursene en rår over
- At ingen bestemte metoder kan sikre tilpasset opplæring: **“Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring”**. God og variert fellesundervisning er veien å gå for å treffe en mangfoldig elevgruppe.

(Jenssen & Lillejord, 2010).

I Jenssen & Lillejords (2010) gjennomgang av politiske dokumenter i perioden fra 1975 til 2009, er det tydelig at tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering er komplekse begreper. Ulike politiske makter kan gi det svært ulikt innhold. I tillegg kan innholdet begrepet blir gitt i politiske dokumenter både forstås, tolkes og utøves på forskjellige måter og fra mange ulike synspunkt. I gjennomgangen av de fire epokene ser man at nettopp dette har skjedd: hva begrepet tilpasset opplæring har inneholdt, har vært ganske ulikt fra epoke til epoke. Man kan dermed si at tilpasset opplæring har vært et politisk vellykket begrep, men at det har vært uklart for praksisfeltet (Jenssen & Lillejord, 2010). Det som kan tenkes er at forvirringen og diskusjonen rundt begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering kan begrunnes i at begrepene har blitt gitt ulikt innhold opp gjennom de ulike epokene, og derav dårlige begrepsavklaringer og -forståelser.

Oppsummering

Jenssen & Lillejords (2010) forskningsbidrag belyser at begrepene kan forstås på mange ulike måter. Hvordan man tolker en definisjon og hvilket synspunkt man har kan ha stor innvirkning på hvordan man velger å utøve det i praksis. Det at begrepet tilpasset opplæring har blitt definert og benyttet med så mange ulike innfallsvinkler, kan tenkes å være en grunn til at det har vært, og fortsatt er, forvirring, uenighet og diskusjon rundt begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering. Jeg vil senere i oppgaven benytte meg av

disse fire epokene for å drøfte om skolene i studien min er preget av begrepene fra de ulike epokene og om man ser igjen de ulike begrepene i skolenes forståelser.

Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?

Det andre bidraget jeg ser på er et temanummer i Norsk Pedagogisk Tidsskrift som heter «Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?». Temanummeret er skrevet av Rolf Fasting, Rune Sarromaa Hausstätter og Are Turmo. De tre forfatterne har bakgrunn innen spesialpedagogikk og lærerutdanning¹. I dette temanummeret har Fasting et al. (2011, s. 85) fokusert på forholdet mellom spesialpedagogikk og generell pedagogikk med tanke på å skape inkludering og tilpasset opplæring for alle elever. Regjeringen presiserer i de skisserte utfordringene på grunnlag av ekspertgruppens bok at de mener at spesialpedagogisk kunnskap blant ansatte er viktig og at dette ser ut til å være en mangel i dagens spesialundervisning (Regjeringen, 2018). Dette bidraget vil dermed være svært interessant å diskutere i tilknytning til både regjeringens skisserte utfordringer og informantenes fortellinger og synspunkt.

Én skole for alle?

Formålet med å lage *én skole for alle* har tidvis vært vanskelig, og det har skapt utfordringer. Det har blitt benyttet flere strategier i et forsøk på å møte de pedagogiske utfordringene som har kommet med dette målet. «Prinsippet om *én skole for alle* har dermed skapt behov for alternative løsninger som ofte har ført med seg segregering av elever, selv om intensjonen har vært å integrere og inkludere» (Fasting et al., 2011, s. 85).

Én skole for alle betyr nettopp at skolen og opplæringen *skal* tilpasse seg alle elever. Alle elever er forskjellige, og alle elever har dermed ulike ferdigheter og behov. Det at prinsippet om *én skole for alle* har ført til segregering, kan gi mening hvis man har i bakhodet at nettopp alle elever *er* forskjellige og *har* ulike behov. Segregeringen kan være resultatet av et forsøk på å tilfredsstille de forskjellige elevenes behov. Formålet med inkludering og integrering blir dermed vanskelig og utfordret, og det kan tenkes at segregeringen er en konsekvens av at tilpasningen ikke har fungert godt nok.

¹ (Høgskolen i Oslo og Akershus/OsloMet, Høgskolen i Innlandet, Universitetsforlaget).

Økning i spesialundervisning

Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring må i like stor grad som å tilpasse seg utdanningspolitikken, ta hensyn til utviklingen i samfunnet og respondere på samfunnsbehovene. Noe Fasting et al. (2011, s. 86) synes er interessant å se på, er økningen av hvor mange elever som benytter spesialundervisning med en tydelig vekst i bruken av adskilte former for undervisning. Her bemerker de seg at denne økningen strider med de politiske satsingene. De politiske satsingene sier blant annet at det individuelle fokuset skal begrenses og at undervisning av høy kvalitet først og fremst skal stå i fokus.

Kunne den nevnte veksten i bruken av adskilte former for undervisning vært unngått dersom man oppdaget elevenes behov for tilpasset undervisning på et tidligere tidspunkt?

Ekspertgruppen problematiserer dette i sin bok, og en av regjeringens skisserte utfordringer sier nettopp at det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. Økningen i bruken av adskilt undervisning kan tenkes å være en konsekvens av nettopp dette. Kunne det ha vært unngått om elevers tilpasningsbehov ble oppdaget tidligere? Dette vil komme opp til diskusjon i drøftingskapitlet.

Politisk dobbeltkommunikasjon

Fasting et al. (2011, s. 86) presenterer videre det de kaller en «politisk dobbeltkommunikasjon» som kan se ut til å påvirke skolens praksis. Det de mener med dette er at det på den ene siden er et mål om minst mulig spesialundervisning, mens det på den andre siden er et mål om at læreren skal legge vekt på elevenes opplæring.

Fasting et al. (2011, s. 86) viser til Stortingsmelding 30, *kultur for læring (2003-2004)* som påpeker at alle elever skal få tilpasset og adskilt opplæring knyttet til elevens individuelle behov og forutsetning. Dette fokuset på individualitet kan rettferdiggjøre at spesialundervisning både blir utført inkluderende og segregerende. Den nevnte økningen i spesialundervisning kan dermed ses på som at skolen forsøker å oppfylle de politiske føringene. Igjen ser man at politikken kan føre til forvirring rundt begrepene og hvordan man skal benytte de i praksis.

Skoleskapte vansker

De presenterer videre et alternativt perspektiv som kalles *skoleskapte vansker*. Årsaken til at de ser på dette, er at de ser på en motsetning til det individbaserte aspektet. Her retter de oppmerksomheten på forhold *rundt* eleven, fremfor selve eleven. Det alternative perspektivet *skoleskapte vansker* innebærer at det likeså godt kan være skolen og den ordinære klasseromsundervisningen som er årsaken til elevers eventuelle behov for tilpasset undervisning, og at det er de generelle pedagogiske innsatsene som ikke har vært gode nok (Fasting et al., 2011, s. 87-88). *Skoleskapte vansker* kan også knyttes til ressurser og ressursbruk, noe som er interessant å diskutere med tanke på hvilke ressurser skolene i studien min har, og hvordan de organiserer tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Skoleskapte vansker er interessant å se på i sammenheng med det neste bidraget, som spør «Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?». Her kan man diskutere om de *skoleskapte vansker* kan skyldes mangel på spesialpedagogisk kompetanse i klasserommet, som kan tenkes å handle om ressurser. Noe som videre kan føre til at elever får behov for spesialundervisning og blir tatt ut av klasserommet, og som igjen kan føre til segregering fremfor inkludering.

Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?

Det tredje bidraget jeg har valgt å legge frem er også et temanummer fra Norsk Pedagogisk tidsskrift. Bidraget heter «Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?». Hovedforfatteren er Ragnar Thygesen som er en professor som har forsket mye innen tilpasset opplæring og spesialundervisning (UiS, u.å. «Internasjonal forskerpris (...)). Han har skrevet dette temanummeret sammen med Lars Gunnar Briseid, Anne Dorthe Tveit, Davis Lansing Cameron og Velibor Kovac Bobo (Thygesen et al., 2011).

I dette bidraget diskuterer de noen problemstillinger i grenselandet mellom generell pedagogikk og spesialpedagogikk. De stiller spørsmålet: «Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole og tilpasset opplæring for alle elever, eller må den kompletteres med spesialpedagogisk kompetanse?» (Thygesen et al., 2011, s. 104).

Tre av punktene regjeringen legger frem som hovedutfordringer med utgangspunkt i ekspertgruppens bok, er:

- Mange barn og unge møter ansatte i barnehage og skole uten pedagogisk kompetanse.
 - Annethvert barn som får spesialundervisning får det av ufaglærte. Dette gjelder også for mange av barna som får spesialpedagogisk hjelp i barnehage.
 - Systemet virker ekskluderende. En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet.
- (Regjeringen, 2018).

Med bakgrunn i de nevnte utfordringene som regjeringen legger frem, som både omhandler hvilken kompetanse barn med behov for ekstra tilrettelegging møter, og inkludering og ekskludering, er bidraget fra Thygesen et al. (2011) relevant å legge frem i dette prosjektet. I studien min vil jeg ta utgangspunkt i regjeringens skisserte problemstillinger med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid. Det vil dermed være interessant å diskutere Thygesen et al. (2011) sine poeng mot funnene i studien min i drøftingskapitlet.

Spesialpedagogikkens dilemma

Opplæringsloven fokuserer på elevenes individuelle rettigheter og at opplæringen skal være tilpasset evner og forutsetninger til hver enkelt elev. Opplæringen kan bli gitt enten gjennom den ordinære undervisningen eller gjennom spesialundervisning. Målet om en inkluderende skole utfordrer dette individbaserte prinsippet for tilpasset opplæring med tanke på at hensynet til den faglige utviklingen blant elever som opplever lærevansker kan støte mot prinsippet om å være del av et inkluderende fellesskap. Dette problemet blir særlig aktuelt om man ser det med bakgrunn i Opplæringslovens § 5-1 som sier at elever som ikke får tilfredsstilt sine behov gjennom den ordinære undervisningen, har rett til å få spesialundervisning (Opplæringslova, 2005 § 5-1).

Thygesen et al. (2011, s. 106) viser til en drøfting gjort av Norwich, professor i psykologisk pedagogikk og spesielle opplæringsbehov. Det er blant annet det nevnte problemet over Norwich drøfter. Han argumenterer for at det er uheldig at det individbaserte og det sosiale blir satt opp mot hverandre. Et av argumentene hans er at om inkludering skal gjennomføres, må man ta hensyn til minoritetene og iverksette tiltak som ikke er nødvendige for majoriteten. Han mener at når skolen skal være for alle, må skolen ha et system som gir ekstra støtte til noen. Dette kan knyttes til tidligere drøfting i oppgaven om problemstillingen rundt *én skole for alle*. Han belyser dette ved at det faktisk trengs et system som gir den

ekstra tilpasningen til de som trenger det. Hvis det skal være *én skole for alle*, må ikke opplæringen tilpasses alle elevene uavhengig om det betyr at undervisningen skal skje i eller utenfor klasserommet? Jeg vil undersøke hvor mye av spesialundervisningen som foregår i og utenfor klasserommet på skolene i studien min, noe som blir interessant å drøfte senere i oppgaven.

Norwich sier også at det er viktig å forstå at spesialpedagogikken er preget av et dilemma. Det er dette Thygesen et al. (2011, s. 105-106) presenterer som det de kaller for «spesialpedagogikkens dilemma». Det handler om at man står overfor et dilemma om at man både skal forsøke å holde spesialundervisningen til et minimum, samtidig som at alle elever som har behov for det, skal få den spesialundervisningen de trenger. Den ordinære undervisningen skal tilpasses hver enkelt, men helst uten at andre støttesystemer utenfor den ordinære undervisningen trenger å hjelpe. Dilemmaet man står ovenfor er dermed å forsøke å opprettholde en inkluderende opplæring, samtidig som at alle elever får tilpasset sin undervisning etter sine behov (Thygesen et al., 2011, s. 105-106).

Dette dilemmaet er svært relevant når det gjelder all diskusjon og problematisering rundt tilpasset opplæring og inkludering. Det er nettopp dette som kan se ut til å være utfordrende når det gjelder tilpasset opplæring knyttet til inkludering: at det er vanskelig å få til begge deler samtidig. Dette kan man knytte til de fire epokene Jenssen og Lillejord (2010) presenterer, ved alle de ulike måtene å bruke begrepet tilpasset opplæring på. Man kan også knytte det til den «politiske dobbeltkommunikasjonen» Fasting et al. (2011, s. 86) presenterte i sitt bidrag.

Spesialpedagogikkens rolle i den ordinære undervisningen

Videre diskuteres spesialpedagogikkens rolle i den ordinære undervisningen. Ideen om tilpasset opplæring i en inkluderende skole betyr at avstanden mellom ordinær pedagogikk og spesialpedagogikk blir mindre. Målet er at så mange elever som mulig skal få dekket sitt behov for opplæring i den ordinære undervisningen. Dette gjør at det blir bruk for mer spesialpedagogikk blant lærerne. Spesialpedagogisk kompetanse er det behov for uansett hvordan opplæringen i grunnskolen organiseres (Thygesen et al., 2011, s. 107). Regjeringen presenterer dette som en av de viktigste utfordringene med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid: «mange barn og unge møter ansatte i barnehage og skole uten pedagogisk kompetanse» (Regjeringen, 2018).

Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet av oppgaven sett på hva tidligere forskningsbidrag sier om tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering. Jeg startet kapitlet med å presentere begrepene, da mye av innholdet i teorikapitlet handler om hvordan de ulike begrepene har og er blitt definert. Dette er et felt som er fullt av spenninger og kontroverser, noe forskningslitteraturen jeg har sett på belyser. Jeg gjør først rede for litt av arbeidet ekspertgruppen har gjort med utgangspunkt i boken de har skrevet. Jeg forteller at formålet med ekspertgruppen handler om at barn og unge skal få et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud med høy kvalitet og at de skal oppleve mer inkludering i barnehage og skole (Regjeringen, u.å. "Ekspertgruppe for barn og unge (...)"). Ekspertgruppen viser til det som kalles «spesialundervisningens dobbelte funksjon». Dette handler om at spesialundervisning ikke bare dekker elevens behov, men også læreres behov ved at det kan være avlastende for den ordinære undervisningen. Dette kan tenkes å være en årsak til at en del av spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet. Det blir interessant å drøfte dette videre ut fra hva informantene i min studie forteller om hvor mye av spesialundervisningen som foregår inne i eller utenfor klasserommet.

Jeg har lagt frem de fem utfordringene som regjeringen har sammenfattet med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid. Det er de fire første av disse utfordringene jeg vil bruke for å undersøke hvordan skolene i studien min opplever at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer i praksis. Grunnen til at jeg ikke bruker den femte utfordringen, som er: "Skolens spesialundervisning har ofte lave forventninger til elevens læring, og elevene lærer mindre enn de kunne gjort med et godt opplegg" (Regjeringen, 2018), er fordi det er vanskelig å utforme spørsmål med utgangspunkt i det punktet. For å klare å gå inn i hvordan de ansattes forventninger til elevenes læring i spesialundervisningen er, måtte jeg nok ha benyttet meg av andre og/eller flere metoder, noe jeg ikke hadde anledning til i studien min.

Jenssen og Lillejord (2010) viser at begrepet tilpasset opplæring har hatt ulikt fokus gjennom fire epoker som har strukket seg fra 1975-2009. Jeg vil se om det er mulig at disse fire epokene kan være et verktøy til å svare på hvordan de tre skolene i studien min håndterer tilpasset opplæring og spesialundervisning. Er skolene opptatt av integrering, inkludering, å møte elevenes individuelle behov, og/eller læringsfellesskap og undervisningskvalitet?

Det andre forskningsbidraget av Fasting et al. (2011) tar blant annet for seg prinsippet om *én skole for alle* og det som kalles politisk dobbeltkommunikasjon. *Én skole for alle* får en jo til å tenke på inkludering og fellesskap. Mens den politiske dobbeltkommunikasjon utfordrer nettopp dette: man skal både fokusere på å ha minst mulig spesialundervisning, samtidig som man skal fokusere på elevenes opplæring. Jeg vil senere diskutere om dette er noe som kan forklare noen av de utfordringene ansatte i skolen møter når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Det tredje forskningsbidraget jeg har tatt for meg fra Thygesen et al. (2011) presenterer det de kaller «spesialpedagogikkens dilemma», som handler om noe av det samme som den politiske dobbeltkommunikasjonen. Dette kan være problematisk når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning ved at man både skal forsøke å holde spesialundervisningen til et minimum, samtidig som at alle elever som har behov for det, skal få den spesialundervisningen de har krav på.

4.0 Metode

I dette kapitlet av oppgaven, vil jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har benyttet for å samle inn data til dette prosjektet. Hensikten med oppgaven er å belyse hvordan ulike ansatte på forskjellige skoler opplever at den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen fungerer i praksis. Jeg valgte å benytte meg av kvalitativt intervju for å få innblikk i det. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg å ha deltakende observasjon i tillegg. Dette for å observere hvordan det faktisk ble gjort i praksis, da man i et intervju kan “pynte litt på sannheten”. Årsaken til at det ikke ble deltakende observasjon er flere. Det første var at NSD (Norsk senter for forskningsdata) syntes det kunne bli problematisk med tanke på personvern siden det skulle foregå på en barneskole med barn under 15 år. Dette gjorde at ting tok litt lenger tid enn planlagt, og førte til at jeg i samråd med min veileder valgte å legge fra meg observasjonen. Jeg fikk dermed prosjektet godkjent av NSD og kunne starte arbeidet med å få tak i informanter. Dette viste seg å være utfordrende, og tok lenger tid enn forventet. Når jeg etter en stund fikk avtalt alle intervjuene, ble jeg og veileder enige om at tiden ville bli knapp om jeg skulle hatt observasjon i tillegg. Det kunne ha vært ønskelig å ha deltakende observasjon i etterkant av intervjuene for å ha noe å støtte svarene på og få et mer realistisk bilde av hvordan ting fungerer i praksis. Dette er imidlertid noe jeg har vært obs på i arbeidet mitt. Samtidig er ikke essensen i mitt prosjekt at jeg skal se, eller på noen som helst måte vurdere hvordan ansatte utfører tilpasset opplæring og spesialundervisning. Min problemstilling handler om å få et innblikk i hvordan ulike ansatte *opplever* at den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen fungerer, og den beste måten å få innblikk i det vil dermed mest trolig være å snakke med informantene om dette.

4.1 Samfunnsvitenskapelig metode: Kvalitativ eller kvantitativ?

Den helt grunnleggende forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode er at når man benytter seg av kvalitativ metode blir det brukt mange variabler og få enheter, mens i kvantitative opplegg er det omvendt: få variabler og flere enheter. Det kan forklares ved at man i kvalitative studier heller ønsker å få mest mulig informasjon og innsikt i de enhetene man har (Hjelseth, 2000, s. 91). Det finnes flere ulike metoder innenfor det kvalitative og det kvantitative feltet, og utvalget innenfor kvalitative metoder er ganske bredt: intervju, observasjon, diskursanalyse og innholdsanalyse av dokumenter. De ulike måtene er i utgangspunktet ganske forskjellige og hvilken man velger handler om flere ting. Valg av

metode grunner først og fremst ut i problemstillingen man skal ta for seg (Hjelseth, 2000, s. 90).

Kvalitativ forskningstilnærming

«Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2013, s. 13). Dette utsagnet forklarer mitt valg av metode på en god måte, da jeg ønsket å få innsikt i hvordan informantene *opplever* at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer.

Når det gjelder kvalitativ forskning, er man opptatt av å finne ut hvordan noe gjøres, hvordan noe blir sagt, hvordan noe oppleves, hvordan noe fremstår og/eller hvordan noe utvikles. Det handler om å sette lys på hvordan mennesker opplever noe, om menneskers erfaringer. Det handler ofte om å forsøke å forstå sosiale prosesser blant mennesker og å få frem menneskers synspunkt på og fremstillinger av hvordan noe er eller fungerer. Man forsøker derfor å forstå ting “innenfra” i den kvalitative forskningen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11-12). I kvalitative studier settes søkelyset på opplevelse fremfor bare på beskrivelse av det man skal studere. Dalen (2013, s. 15) viser til et eksempel hvor familien til en autistisk jente har fått tildelt et avlastningstiltak. Hvis man her hadde sett kvantitativt på dette gjennom statistikk, ville denne tildelingen gi positiv uttelling. Mens i en kvalitativ studie vil man derimot ønske å få innsikt og forståelse for hvordan både foreldrene og datteren *opplever* tildelingen av dette tiltaket. Dette kan knyttes til mitt prosjekt ved at det jeg ser på handler om hvordan ulike ansatte opplever at den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen fungerer. Hvis jeg skulle sett på dette ved hjelp av kvantitativ metode, ville det kanskje blitt en spørreundersøkelse med spørsmål om hvor mange elever i hver klasse som får spesialundervisning og lignende. Ved å benytte seg av en spørreundersøkelse hadde jeg nok fått en innsikt i omfanget av spesialundervisningen, men jeg hadde ikke fått innsikt i hvordan de som jobber med dette faktisk *opplever* at det fungerer.

I kvantitative opplegg kan man si at man skal teste hypoteser og teorier, og at man dermed bruker et representativt utvalg fra et univers som skal kunne representere dette universet “i virkeligheten”. Mens man i kvalitativ forskning heller skal utvikle teori, ofte ved å benytte seg av begreper som allerede eksisterer. Her ønsker man som sagt å analysere og å gi en beskrivelse av det man skal studere, og det er ikke et mål at dette skal generaliseres tilbake til et univers. Samtidig kan man benytte seg av “mengdetermer” i kvalitative studier, ved at man

for eksempel kan skrive at “flere av informantene mente dette” og lignende, men det trenger ikke innebære at man mener at et spesielt utvalg av et univers har de nevnte egenskapene (Hjelseth, 2000, s. 91). I studien min vil jeg måtte begrense meg til et lite utvalg på noen få skoler i en kommune. I dette tilfellet betyr det dermed ikke at dette kan generaliseres til hvilken som helst annen “mellomstore kommune” i Norge, jeg får bare et innblikk i hvordan et utvalg fra den valgte mellomstore kommunen opplever at det fungerer.

Intervju har blitt en veldig vanlig måte å få visdom om livssituasjon, meninger, holdninger og opplevelser til andre mennesker på. Intervjuet ser ut til å være den mest utbredte metoden innen kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Det er ikke bare forskere som benytter seg av intervju for å få innblikk i andres liv, meninger, opplevelser eller lignende, men også politikere, journalister, og terapeuter, listen er lang. Intervjuer kan også utføres på veldig mange forskjellige måter. De kan vare i fra noen få minutter til over flere dager, de kan skje via telefon, e-post, ansikt til ansikt, det kan skje i grupper, via spørreundersøkelse, listen er lang, også her (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 18).

Målsetningen med å benytte kvalitativt intervju som innsamlingsmetode er å få et så virkelighetsnært innblikk som mulig i informantens opplevelser og forsøke å formulere dette i et tredjepersonsperspektiv på best mulig måte (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20).

Så, hvordan skal man egentlig klare å få innsikt i informantens liv? Og hvor godt er det egentlig mulig å forstå andres livssituasjon? Dette kommer selvsagt an på hva man studerer, bakgrunnen til forskeren og hvor tilgjengelige informantene er. Eksemplet som Dalen (2013, s. 15) tar opp er en intervjustudie av foreldre med barn som har epilepsi. Det trekkes frem at det er viktig å lese seg opp på relevant litteratur, i tillegg til at egne erfaringer som gjelder epilepsi kan ha ganske stor betydning. Når det gjelder erfaring om temaet for studien min, har jeg noen grunnleggende forkunnskaper basert på min samfunnsvitenskapelige utdanning og at jeg nå har gått på denne masterutdanningen i snart to år. Når det gjelder spesialundervisning, har jeg lite erfaring med det utover det helt grunnleggende. Tilpasset opplæring kan det derimot sies at jeg har litt erfaring med fra da jeg selv gikk på skolen. Det jeg kan huske fra barneskolen er at de som var flinke og lese for eksempel fikk ekstralekse i lesing og at det var ulike nivåer i for eksempel matteleksene, noe jeg også observerte at det ble brukt når jeg var ute i praksis i fjor høst. Det blir interessant å se om dette er en type tilpasning som fortsatt blir benyttet i skolen. Jeg har dermed ikke mye faglig tyngde eller erfaring hverken når det gjelder spesialundervisning eller tilpasset opplæring. I studien min vil jeg heller ikke påstå at det er viktig med egne erfaringer, da jeg ikke skal evaluere hvordan tilpasset opplæring og

spesialundervisning fungerer. Det jeg derimot skal gjøre, er få innsikt i hvordan ulike ansatte ved barneskoler opplever at det fungerer. Min jobb i forberedelsen til intervjuene ble dermed å lese meg opp på relevant litteratur og forberede intervjuguiden min på en god måte.

Intervjuer kan både være strukturerte og ustrukturerte. Et strukturert intervju kan for eksempel være en spørreundersøkelse over telefon hvor man typisk skal svare fra 1-5 hvor 1 er "helt enig" og 5 er helt uenig". I et ustrukturert intervju har forskeren temaet klart for seg, men er samtidig åpen for at det kan utvikle seg til en samtale (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 24). Mitt intervju er av den ustrukturerte sorten, men jeg hadde likevel utformet en intervjuguide jeg fulgte, og det kan dermed kalles semistrukturerte intervjuer. Jeg opplevde at jeg selv stilte flere oppfølgingsspørsmål som jeg ikke hadde skrevet på forhånd, og jeg forstår godt hvordan denne formen for intervju ofte blir omtalt som samtaler. For meg som ikke har intervjuet så mange tidligere, var det en trygghet å ha en formet intervjuguide å støtte meg til gjennom samtalen.

Å kombinere det kvalitative intervjuet med andre metoder kan være en fordel for studien. Et eksempel er å kombinere det med observasjon, noe jeg i utgangspunktet hadde tenkt at jeg skulle gjøre. Fordelen med det er at man da kan se hva informantene faktisk *gjør*, fremfor at de bare *forteller* om hva de gjør. (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 22). Av egne erfaringer kan det jo tenkes at informantene vil vise den beste siden av seg selv i et intervju, og at man kanskje "pynter litt på sannheten" når man svarer på spørsmålene. På bakgrunn av dette kan det være positivt å ha observasjon som metode i tillegg, da man kanskje ville fått et mer realistisk syn på hvordan undervisningen faktisk foregår. Jeg endte som nevnt innledningsvis i dette kapitlet opp med å ikke ha observasjon. Dette handlet blant annet om at jeg i dette prosjektet ikke skal *vurdere* hvordan de ansatte gjør jobben sin, men derimot høre hvordan de *opplever* at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer i praksis.

4.2 Utvalg

Når det gjelder utvalg av informanter og antall informanter, er det noe som er individuelt fra forskningsprosjekt til forskningsprosjekt. Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 20-21) skriver at antall informanter i for eksempel et studentprosjekt vil være 3 til 5-, mens det i individuelle forskningsprosjekter ofte vil være fra 10 til 20 informanter. De skriver at det selvsagt også både kan være færre og flere informanter. Det kan være fornuftig å ha som grunnlag å intervju få informanter og jobbe seg godt gjennom datamaterialet da mengden informanter

øker sjansene for at datamaterialet blir for stort til å kunne skape en god og fortolkende analyse. Det ideelle er om man får intervjuet mange, eller få nok, til at man synes man har fått den informasjonen man ønsker. Det man bør fokusere på er at man vurderer hvor mange intervjuer som er mulig å gjennomføre realistisk sett og ikke minst hvor mange informanter det faktisk er mulig å få tak i. Det som gjør et intervjuprosjekt til et godt prosjekt handler mye om forberedelse, men også etterarbeidet med transkribering og analysing (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21).

I samråd med min veileder fant jeg ut at jeg ville intervjuer ulike ansatte på forskjellige skoler i en mellomstor kommune i Norge. Jeg ønsket å intervjuer ansatte med ulike stillingsbeskrivelse for å få bredere innsikt i hvordan skolen generelt organiserer og jobber med tilpasset opplæring og spesialundervisning. I tillegg til hvordan de ulike ansatte opplever at det fungerer, og hvordan de samarbeider på tvers av stillingsbeskrivelsene. Jeg ønsket å utføre intervjuer på ulike skoler for å se om det er likheter eller forskjeller på tvers av skolene i samme kommune, samtidig som jeg fikk bredde i utvalget mitt. De tre skolene jeg har vært på er tre ganske forskjellige skoler når det kommer til for eksempel størrelse og ressurser, og det blir spennende å studere om det kan ha innvirkning på hvordan de ansatte opplever at det fungerer. Jeg endte dermed opp med å intervjuer en rektor, en spesialpedagog og en kontaktlærer på to av skolene, og en rektor og en spesialpedagog på den tredje skolen. Årsaken til at jeg ikke har intervjuet en kontaktlærer på den tredje skolen, var at de som var aktuelle ikke hadde mulighet i det tidsrommet jeg måtte ha utført intervjuet. Jeg har gitt informantene og skolene fiktive navn for å sikre deres anonymitet. Min utvelgning er en form som strategisk utvelgning. I strategiske utvalg er utvalget ikke tilfeldig, men heller det motsatte. Jeg har basert mitt utvalg på hva som er mest relevant og interessant for studien min (Grønmo, 2016, s. 103).

Når jeg skulle finne informanter gjorde jeg noen søk på de ulike barneskolene i den valgte kommunen. Den første skolen som skapte stor interesse hos meg var den som i analysen blir omtalt som Allborg skole. Denne skolen ga uttrykk for at spesialundervisning var en viktig del av deres skole og noe de hadde fokus på, derav min interesse. Den neste skolen som skapte interesse var Drengedal skole. Denne skolen har en stor andel av ikke-norskspråklige elever. Jeg tenkte at denne skolen kunne være interessant å ha med i utvalget for å se om det kunne være en faktor som spiller inn for hvordan de organiserer den tilpassede opplæringen og spesialundervisning. Bergvoll skole kom jeg i kontakt med via bekjenskaper. Det som gjorde at den var interessant å ha med i mitt utvalg var at den er vesentlig mindre enn den

første skolen, noe jeg mener gir et spennende element. Den første skolen jeg hadde stor interesse av å gjøre intervjuer på, Allborg skole, viste seg å være vanskelig å avtale intervjuer med. Siden rektor som jeg var i kontakt med, hadde sagt ja allerede, gav jeg meg ikke, til tross for at det tok lenger tid enn forventet å avtale.

Årsaken til at jeg har valgt skoler fra samme kommune, handler om at det er interessant å studere om det er likheter eller forskjeller til tross for at de er i samme kommune. Når det gjelder valg av ulike ansatte ved skolene, ønsket jeg å intervju både rektor, spesialpedagog og kontaktlærer. Årsaken til det er at jeg tenkte at en rektor gjerne har et overordnet ansvar generelt på skolen, en spesialpedagog har mye kunnskap og erfaring med hvordan alt innen spesialundervisning er organisert, og en kontaktlærer har innsikt både når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dermed tenkte jeg at ved å intervju ansatte i de ulike stillingsbeskrivelsene ville gi god bredde i utvalget.

4.3 Forberedelse

I forberedelsen til intervjuene mine, var det flere ting jeg måtte ta tak i. Ettersom jeg hadde lite bakgrunnskunnskap om tilpasset opplæring og spesialundervisning, måtte jeg starte med å lese meg opp på temaet. I første semester av denne mastergraden skrev jeg en oppgave som baserte seg på tidligere forskning på temaet for masteroppgaven. Dette var veldig nyttig for meg som hadde behov for å lære mer om temaet. I denne prosessen dukket boken av ekspertgruppen opp: "Inkluderende fellesskap for barn og unge" (Nordahl mfl., 2018). Jeg fant denne boken svært interessant. Regjeringen (2018) har skissert fem utfordringer basert på ekspertgruppens arbeid med denne boken. Dette er utfordringer de mener man står overfor når det gjelder spesialundervisningen i skolen. I forberedelsen til intervjuene fant jeg det interessant å stille informantene spørsmål ved å ta utgangspunkt i de fire første utfordringene regjeringen skisserte. Jeg operasjonaliserte dermed disse utfordringene når jeg utformet min intervjuguide, i tillegg til å stille andre bakgrunns- og oppfølgingsspørsmål. Kvalitative intervjuer kan være veldig fleksible. Det vil mest sannsynlig dukke opp flere spørsmål underveis i intervjuet, alt ettersom hva de ulike informantene svarer. Et kvalitativt intervju vil ofte bli mer som en samtale enn et intervju. Svarene fra informantene kan gjøre at man stiller nye spørsmål og at man dermed kan få nye opplysninger, noe som kan føre til at problemstillingen må endres og justeres underveis. Dette i motsetning til i en kvantitativ studie, for eksempel et spørreskjema, hvor det er en forutsetning at alle enhetene må svare på det samme spørreskjemaet (Hjelseth, 2000, s. 91).

Når jeg utformet intervjuguide var det viktig å få den spesifikk nok til både å veilede meg til å holde fokus på temaet gjennom intervjuet, slik at jeg får svar på det jeg ønsker. Samtidig er det viktig at intervjuguiden ikke blir for låst fast i de spørsmålene jeg har skrevet på forhånd, den må også være åpen, fleksibel og generell nok til at det kan oppstå uforutsette svar eller hendelser. Et uformelt intervju kan som nevnt gjerne bli som en samtale, men med fokus på temaet man intrvjuer om (Grønmo, 2016 s. 168). I forberedelsen til uformelle intervjuer kan man dermed ikke planlegge de ett hundre prosent da samtalen kan bli styrt av hvilke svar man får fra respondentene. Derfor forsøkte jeg å se for meg hvilke oppfølgings- og tilleggsspørsmål jeg eventuelt ville stille. I tillegg til å forberede meg på at jeg kom til å stille oppfølgingsspørsmål jeg ikke hadde skrevet ned på forhånd, men basert på svarene jeg fikk (Grønmo, 2106, s. 167). Jeg utformet tre forskjellige intervjuguider, en tilpasset kontaktlærerne, en tilpasset rektorene og en tilpasset spesialpedagogene. Disse tre intervjuguidene baserte seg på det samme: spørsmål om hvordan de ansatte opplever at den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen fungerer, med utgangspunkt i regjeringens skisserte utfordringer. På grunn av de ulike stillingsbeskrivelsene til de ansatte jeg intervjuet, måtte noen av spørsmålene tilpasses de enkelte stillingene. Intervjuguidene finnes vedlagt til oppgaven. I tillegg til intervjuguiden, lagde jeg et informasjons- og samtykkeskriv som informantene skulle lese og skrive under på. Dette ligger også vedlagt til oppgaven.

4.4 Etske hensyn

Når man utfører kvalitative intervjuer, er det viktig å ta etiske hensyn til informantene. Det første jeg gjorde med tanke på etiske hensyn, var å melde prosjektet mitt til NSD. De vurderer prosjektet, og enten godkjenner eller avslår det med tanke på personvernshensyn. Som tidligere nevnt, hadde jeg først planer om å utføre observasjon i tillegg til intervju. Dette var noe NSD reagerte på da det skulle være barn inne i bildet. Det endte dermed med at jeg valgte å bare ha kvalitativt intervju som metode, og dette ble godkjent av NSD med noen ytterligere krav. Jeg måtte blant annet minne informantene på taushetsplikten deres, ved at de måtte unngå å nevne navn eller andre personopplysninger som kan gjenkjenne personer eller sted i sine svar. I tillegg har informantene rettighet til blant annet informasjon og innsyn. På bakgrunn av dette ble et informasjonsskriv -og en samtykkeerklæring utformet. I dette skrevet informerte jeg om hvem jeg var, kort om mitt prosjekt og prosjektets formål, og at samtalen ville bli tatt opp på lydopptak dersom de godkjente det. Jeg informerte om anonymiteten

deres ved at opptaket vil bli slettet etter bruk og at eventuelle personalia eller navn på arbeidssted ikke vil komme med i oppgaven. Jeg skrev også at det er frivillig å delta i prosjektet og at de har mulighet til å trekke seg. Jeg informerte om at prosjektet var godkjent av NSD med hensyn til personvernregelverket. Alle informantene fikk et eksemplar hver i tillegg til at de skrev under på et eksemplar til meg. Informasjonsskriv -og samtykkeerklæring, samt godkjenningen fra NSD ligger vedlagt til denne oppgaven. Jeg har også måtte ta hensyn til informantenes anonymitet i analysen min. Her er det enkelte ting informantene har fortalt som jeg ikke kan gjengi i analysen da det kan gå ut over skolenes eller informantenes anonymitet.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 104-110) presenterer fire usikkerhetsmomenter når det gjelder hvilke etiske hensyn man bør forholde seg til i kvalitative forskningsprosjekt. De fire momentene er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser, og forskerens rolle. Informert samtykke handler om informasjon om studien og dens formål og at informantene får informasjon om at deltakelsen er frivillig og at de når som helst kan trekke seg. Dette gjorde jeg som nevnt i informasjonsskriv og samtykkeerklæringen informantene leste og skrev under på. Punkt nummer to handler om fortrolighet, også kalt konfidensialitet. I mitt prosjekt handlet det om at deltakerne fikk informasjon om at alle identifiserbare opplysninger skal anonymiseres. Neste punkt er konsekvenser som handler om at man bør tenke over hvilke konsekvenser undersøkelsen kan få for de som deltar. Noe som blir nevnt her, er at informanter i ettertid kan angre på noe de har sagt i intervjuet. Dette er noe jeg har vært obs på, og dermed ga jeg som nevnt informasjon om at informantene når som helst kan trekke seg. En annen ting jeg følte på i tilknytning til dette momentet, er at informantene er travle og at det kunne gå ut over tiden deres. Men jeg opplevde at informantene var svært positive og glade for å kunne hjelpe meg med mitt prosjekt. Det fjerde og siste momentet er forskerens rolle som handler om forskerens integritet. Her er det viktig å tenke på sin rolle som person og hvordan man kan virke inn på informantene. Det nevnes at forskerens rolle er ekstra viktig i kvalitative intervjuer da forskeren er vesentlig i informasjonsinnhenting. I tillegg til at det ofte er en skjev maktfordeling der forskeren har størst makt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-110). I mitt tilfelle er ikke dette gjeldende, da jeg som student aldri har utført et forskningsprosjekt før dette, intervjuet mennesker som var ferdig utdannet og med mye erfaring i sitt yrke. Jeg var imidlertid selvsagt opptatt av å fremstå på en profesjonell måte overfor informantene mine.

4.5 Utførelse av intervjuene

Intervjuene ble utført på de tre ulike skolene informantene jobbet på, i et rom der bare undertegnede og hver enkelt informant var til stede. Alle intervjuene startet med at jeg gav informantene informasjons- og samtykkeskrivet, litt hverdagslig prat og at jeg takket for at de stilte opp. Samtlige av informantene skrev under informasjons- og samtykkeskrivet, og godtok bruk av lydopptak. Når informantene hadde lest, skrevet under og godtatt bruk av lydopptak, satte jeg i gang opptaket og gjennomførte intervjuet.

4.6 Hvordan analysen av intervjuene ble utført

Som tidligere nevnt er det kvalitative intervjuet svært fleksibelt, noe som gjør at de ulike delene av prosessen kan gå litt inn i hverandre. Analysen kan for eksempel delvis starte underveis i intervjuprosessen (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 37). Å analysere datamateriale tar tid og er også viktig å bruke god tid på. Man kan benytte seg av dataprogram for å hjelpe seg, men datamateriale fra kvalitative intervju er avhengig av et menneskelig synspunkt. Man kan ikke bare bruke et dataprogram som kan telle for deg som man gjerne kunne benyttet seg av ved kvantitative undersøkelser. Jeg brukte ingen dataprogram da jeg analyserte mitt materiale. Jeg brukte imidlertid mye tid på å lese gjennom materialet gjentatte ganger. Etter hvert som jeg ble mer og mer kjent med datamaterialet mitt, kategoriserte jeg det ved hjelp av å bruke farger. Det kan kalles for en form for manuell koding, der for eksempel fargen rød var hvem som står for spesialundervisningen, og jeg merket utsagn som hadde med det å gjøre, rødt. En del av analyseringen er å skrive ned ting underveis, selv om man ikke vet helt hva eller hvordan man skal skrive analysen. Det jeg gjorde, var å notere ned ting informantene sa som jeg enten hadde forventet at de skulle si, eller ting som var overraskende (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 38). Etter hvert førte fargekategoriseringen til at jeg begynte å skrive ned funn fra informantene. Det første jeg gjorde var å skrive det ned skolevis. Etter å ha fått tilbakemeldinger på teksten, endret jeg strukturen til å bli tematisk. For eksempel er "Spesialundervisning" et tema der jeg gjengir spørsmålene jeg har stilt og informantenes svar under det temaet. En tematisk gjennomgang passet også bedre med tanke på at jeg i har tatt utgangspunkt i temaene fra utfordringene regjeringen (2018) skisserte.

4.7 Datakvalitet, reliabilitet og validitet

Kvaliteten på det datamaterialet man har samlet inn kan vurderes som høy eller lav. Dette vurderes ut ifra hva datamaterialet skal brukes til, i dette tilfellet, å belyse hvordan ulike ansatte på tre forskjellige barneskoler i en mellomstor kommune opplever at den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen fungerer. Kvaliteten på mitt datamateriale vil være høyere jo bedre datamaterialet mitt belyser studiens problemstilling. Et datamateriale kan ha høy kvalitet for én problemstilling, mens den kan være lav for en annen. I denne studiens tilfelle kunne jeg for eksempel samlet inn data ved en spørreundersøkelse som kunne ha gitt en *beskrivelse* av hvor stort omfang av spesialundervisning det var på de ulike skolene, men jeg hadde med den metoden ikke fått en god forklaring på hvordan de ulike ansatte *opplever* at det fungerte i praksis (Grønmo, 2016, s. 237).

Om datamaterialet belyser problemstillingen på en god måte, handler om flere ting. De viktigste elementene kan oppsummeres som:

1. Datamaterialet må være basert på prinsippene for forskningens sannhetsforpliktelse.
2. Datainnsamlingen må bygge på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk, slik at datamaterialet danner grunnlag for systematisk drøfting og argumentasjon.
3. Utvelgingen av enheter må gjennomføres på en forsvarlig måte.
4. Utvelgingen av informasjonstyper må utføres på en systematisk måte.
5. Gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte, basert på de forutsetningene og framgangsmåtene som gjelder for de ulike undersøkelsesoppleggene.

(Grønmo, 2016, s. 238).

Dersom datamaterialet baseres på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse og logisk drøfting er kvaliteten på dataen bra. Samtidig er det viktig at utvelgelsen av enheter og selve datainnsamlingen utføres på en organisert og forsvarlig måte. Datakvaliteten blir høyere, jo bedre de nevnte forutsetningene oppfylles (Grønmo, 2016, s. 238-239). Det kan imidlertid oppstå problemer med noen av de nevnte punktene. Et eksempel kan være utvelgelsen av enheter. I mitt prosjekt kunne det for eksempel være at jeg fikk nei fra informanter jeg hadde tenkt var relevante å intervju, som videre kan gå ut over datamaterialet og dets svar på problemstillingen.

Det finnes for øvrig to kriterier som samler de viktigste egenskapene ved de nevnte fem elementene for god datakvalitet: reliabilitet og validitet (Grønmo, 2016, s. 240).

Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet. Det vil si at reliabiliteten er høy dersom forskningsprosjektet og datainnsamlingen gir datamateriale som er pålitelig. For å kunne vurdere påliteligheten i et forskningsprosjekt, kan det gjøres ved å se hvordan datamaterialet samsvarer hvis man utfører den samme datainnsamlingen på nytt - reliabiliteten er dermed høyere, jo mer datamaterialet samsvarer (Grønmo, 2016, s. 241). Som nevnt tidligere i kapitlet, er kvalitative intervjuer veldig fleksible, noe som gjør det vanskelig å utføre på akkurat samme måte som det ble gjort første gang. Datainnsamlingen og datamaterialet er mindre strukturert enn ved et kvantitativt opplegg, og innsamlingen foregår ofte parallelt med analysing og drøfting. I tillegg kan problemstillingen endres underveis i datainnsamlingen. En annen ting som kan påvirke reliabiliteten i kvalitative studier, er forskeren. I kvantitative studier kan andre enn forskeren selv gjerne samle inn data fordi man bruker en fast mal som et spørreskjema eller lignende. Mens i en kvalitativ studie, er forskeren mer aktiv ved at man kan stille oppfølgingsspørsmål og gjøre analyser og drøftelser underveis i innsamlingsprosessen (Grønmo, 2016, s. 248-249). Jeg utførte alle intervjuene i mitt prosjekt selv, og opplevde at jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål som jeg ikke hadde skrevet ned på forhånd. I tillegg til det fikk jeg svar og informasjon jeg på forhånd ikke hadde forutsett jeg skulle få, noe som satte i gang flere tankeprosesser underveis. Dette viser at kvalitative studier er påvirket av konteksten de blir utført i og dermed kan også hele undersøkelsesopplegget bli påvirket og formet av den gjeldende konteksten. Dette gjør det dermed vanskelig å utføre den samme datainnsamlingen på akkurat samme måte på nytt, både når det gjelder stabilitet og ekvivalens (Grønmo, 2016, s. 249).

Stabilitet handler om at undersøkelsesopplegget ikke skal endre seg selv om det utføres på forskjellige tidspunkt - at det er stabilt over tid og at det er stort samsvar i datamaterialet på forskjellige tidspunkt. Ekvivalens handler om hvem som utfører studien. Reliabiliteten i form av ekvivalens vil være høy dersom datamaterialet samsvarer når det samme undersøkelsesopplegget er utført av ulike personer (Grønmo, 2016, s. 242-243). Å foreta en vurdering av reliabilitet og validitet i form av stabilitet og ekvivalens vil dermed ikke være mulig for mitt forskningsprosjekt. På bakgrunn av dette blir reliabilitet ofte omtalt som *troverdighet* når det gjelder kvalitative studier. Troverdighet og reliabilitet innebærer likevel

det samme: det handler om at funnene som presenteres bygger på datamateriale av faktiske forhold. Det vil si at jeg i mitt undersøkelsesopplegg ikke kan basere meg på mitt subjektive skjønn, men at det ble gjennomført på en systematisk måte og ved bruk av ordnede forutsetninger og fremgangsmåter. Med bakgrunn i dette kan man "teste" reliabiliteten i form av stabilitet og ekvivalens også i kvalitative studier. I dette undersøkelsesopplegget, kunne jeg for eksempel snakket med informantene flere ganger om det samme temaet, eller jeg kunne ha gjennomgått lydopptakene og transkriberingen min flere ganger med et kritisk blikk. Dette er en god måte å gjøre det på for å kunne sammenligne beskrivelser av de samme forholdene på ulike tidspunkt og dermed kunne vurdere om datagrunnlaget kan ha blitt påvirket av feilkilder. Når det gjelder reliabilitet i form av ekvivalens, kunne jeg ha latt flere ta en kritisk gjennomgang av lydopptakene mine. Da kunne man sammenliknet beskrivelsene av de samme forholdene og ekvivalensen blir da vurdert ut i fra om beskrivelsene av de ulike personene samsvarer med hverandre. Med dette nevnt, er det derimot ikke så vanlig at kvalitative undersøkelser baserer seg på empiriske undersøkelser av stabilitet og ekvivalens som dette. Jeg vil i mitt forskningsprosjekt dermed fokusere på å være kritisk til datamaterialet mitt med bakgrunn i å drøfte valg av metode, planlegging underveis, gjennomføring av datainnsamling, troverdigheten til kildene mine, og hvordan min egen rolle og kontekst kan påvirke (Grønmo, 2016, s. 249-250).

Validitet

Validitet handler om datamaterialet er gyldig med tanke på problemstillingen. Det vil si at validiteten er høy dersom forskningsprosjektet og datainnsamlingen gir datamateriale som er relevant for den gjeldende problemstillingen. Det handler med andre ord om datamaterialet svarer på den gitte problemstillingen. Det handler dermed også i stor grad om å velge riktig metode for det gjeldende prosjektet (Grønmo, 2016, s. 241). Det finnes flere ulike validitetstyper. Grønmo (2016, s. 245-257) skriver at det er større sannsynlighet for at validiteten er høy dersom forskeren har høy kompetanse innen forskning - dette kalles kompetansevaliditet. I mitt tilfelle har jeg ingen tidligere erfaring med forskning, noe som har ført til at jeg måtte forsøke å styrke validiteten til mitt prosjekt på andre måter. Jeg har gjort dette blant annet med å benytte meg av det som kalles kommunikativ validitet. Det går blant annet ut på å ha dialog med andre om prosjektets metode for datainnsamling og om datamaterialet er relevant for den valgte problemstillingen. Jeg har gjort dette gjennom tett

dialog med min veileder i tillegg til å ha fått tilbakemeldinger på mitt arbeid fra flere veiledere og medstudenter.

4.8 utfordringer

For å styrke mitt prosjekts reliabilitet er det som nevnt viktig å være kritisk og åpen om eventuelle utfordringer og problemer man har støtt på underveis. I det kommende avsnittet vil jeg derfor legge frem utfordringer og svakheter ved mitt forskningsprosjekt. Grønmo (2016, s. 173) skriver at informanter kan “gi feilaktige opplysninger om egne handlinger eller meninger fordi de ønsker å fremstille seg selv i et spesielt gunstig lys overfor forskeren”. Dette er noe jeg har nevnt tidligere med tanke på valg av metode. Man kan naturlig nok ikke vite om informanter gir feilaktige opplysninger i et intervju, og derfor hadde observasjon som metode vært et godt bidrag for å se om det informantene sa i intervju stemte overens med hva de gjorde i praksis. Som tidligere nevnt, handler imidlertid ikke mitt prosjekt om å vurdere hvordan de ulike informantene gjør ting i praksis, men derimot om å få informasjon om hvordan de *opplever* at ting fungerer i praksis. Som tidligere nevnt, er samtaler et godt redskap for å få innblikk i nettopp dette. Jeg mener også at dersom informasjonen jeg får fra ulike informanter på samme skole stemmer overens med hverandre, vil det bidra til å styrke troverdigheten.

En av utfordringene jeg har møtt på underveis var som tidligere nevnt, at jeg slet med å få avtalt intervjuer med en skole jeg hadde stor interesse av å ha med i prosjektet mitt. Skolen svarte raskt ja til å delta, men det tok mye mer tid å planlegge tidspunkt for intervjuene enn jeg hadde forventet på forhånd. Dette ordnet seg likevel og informantene var veldig hjelpsomme og imøtekommende når jeg først traff de for å utføre intervjuene. Jeg må innrømme at hele prosessen med å utføre et masterprosjekt generelt sett har vært en utfordrende oppgave, fordi jeg aldri har gjort noe lignende før. Jeg har til tider slitt med både motivasjon og konsentrasjon, men det at jeg også har opplevd mestring underveis har ført til økende motivasjon igjen. Det er i alle fall ingen tvil om at det har vært svært lærerikt på mange måter.

5.0 Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere analysen av funnene fra intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har valgt å legge frem intervjuene tematisk. Det vil si at jeg har strukturert svarene ut ifra temaer, og lagt frem svarene ved at jeg har operasjonalisert temaene til spørsmål som jeg har stilt informantene. Jeg har som nevnt intervjuet ansatte med ulike stillingsbeskrivelser på tre forskjellige barneskoler i samme kommune. Ved skole 1 og 2 har jeg snakket med en rektor, en spesialpedagog og en kontaktlærer, og ved skole 3 med en rektor og en spesialpedagog. Intervjuenes tema og spørsmål har jeg som nevnt stilt med utgangspunkt i de utfordringene som regjeringen - med utgangspunkt i ekspertutvalgets arbeid, skisserte at dagens spesialpedagogiske system står overfor. Jeg har ikke lagt frem for informantene at det er utfordringer fra regjeringen, men jeg har stilt spørsmål ut fra utfordringene. Et eksempel på hvordan jeg har gjort det, er følgende: En utfordring regjeringen (2018) har lagt frem er at “Det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. Elevene får ofte tilbud først i ungdomsskolen, mens det burde skjedd i barnehagen eller på barneskolen” (Regjeringen, 2018). Et spørsmål jeg har stilt informantene i tilknytning til denne utfordringen er: “Når starter dere å utrede om elever har behov for spesialundervisning?”.

5.1 Presentasjon av skoler og informanter

Skole 1: Allborg skole

Skole 1 kaller jeg for Allborg skole. Dette er en stor skole med relativt mange elever og ansatte. Allborg skole er en nybygget skole med mange fasiliteter både utendørs og innendørs. Skolen har et eget spesialpedagogisk team i tillegg til en forsterket avdeling. Den forsterkede avdelingen er for elever med ulike, store lærevansker med bakgrunn i fysiske funksjonshemminger og kognitive vansker. Dette er vel og merke ikke en avdeling for alle elever som har behov for spesialundervisning, men det er en avdeling med begrenset antall plasser som må søkes til.

Informant 1 ved Allborg skole som er kontaktlærer, kaller jeg for Anne. Hun er kontaktlærer i en klasse på mellomtrinnet og underviser i norsk og matematikk. Hun har jobbet flere år på denne skolen. Tidligere har hun jobbet både på en annen barneskole, på ungdomsskole og litt i voksenopplæring.

Informant 2 ved Allborg skole -rektor, kaller jeg for Annette. Annette har vært rektor ved denne skolen i flere år. Hun har tidligere arbeidserfaring innen spesialpedagogikk og ledelse.

Informant 3 ved Allborg skole, spesialpedagog, kaller jeg for Astrid. Astrid er leder for det spesialpedagogiske teamet på skolen. Hun underviser ved ungdomstrinnet på den forsterkede avdelingen. Hun har jobbet på denne skolen rettet mot spesialpedagogikk i mange år.

Presentasjon fremstilt i tabell:

Informanter	Stillingsbeskrivelse	Fiktive navn
Informant 1	Kontaktlærer	Anne
Informant 2	Rektor	Annette
Informant 3	Spesialpedagog	Astrid

Tabell 1

Skole 2: Bergvoll skole

Skole 2 kaller jeg for Bergvoll skole. Bergvoll skole er en relativt liten skole i forhold til Allborg, med vesentlig færre elever og lærere. De har også på denne skolen det de kaller for et spesialpedagogisk team som består av to av informantene fra studien min og en ansatt til.

Informant 1 ved Bergvoll skole, rektor, kaller jeg for Beate. Beate jobbet tidligere som lærer en liten stund, før hun gikk over til å bli rektor. Hun har nå jobbet som rektor i mange år.

Informant 2 ved Bergvoll skole, spesialpedagog, kaller jeg for Benedikte. Hun er både vanlig timelærer og spesialundervisnings-lærer. I tillegg har hun rolle som spesialpedagogisk koordinator. Benedikte har jobbet på denne skolen i mange år. Hun har arbeidet mye innen spesialpedagogikk, i tillegg til å ha vært kontaktlærer.

Informant 3 ved Bergvoll skole, kaller jeg for Bodil. Hun er kontaktlærer for en klasse hun har hatt i noen år. Hun har jobbet noen få år som lærer.

Presentasjon fremstilt i tabell:

Informanter	Stillingsbeskrivelser	Fiktive navn
Informant 1	Rektor	Beate
Informant 2	Spesialpedagog	Benedikte
Informant 3	Kontaktlærer	Bodil

Tabell 2

Skole 3: Drengedal skole

Skole 3 kaller jeg for Drengedal skole. Drengedal er en liten skole med få elever og ansatte. Skolen har et stort innslag av flerspråklige elever.

Informant 1 ved Drengedal skole, rektor, kaller jeg for Dorthe. Hun har vært rektor noen få år på denne skolen. Hun har tidligere jobbet som lærer i barneskolen, i tillegg til at hun har arbeidserfaring som pedagogisk leder.

Informant 2 ved Drengedal skole, spesialpedagog, kaller jeg for Dina. Hun er relativt nyutdannet og har jobbet på denne skolen siden hun var ferdig utdannet. Dina er ikke timelærer, og har bare spesialundervisning som spesialpedagog.

Presentasjon fremstilt i tabell:

Informanter	Stillingsbeskrivelser	Fiktive navn
Informant 1	Rektor	Dorthe
Informant 2	Spesialpedagog	Dina

Tabell 3

Spesialundervisning

Det første temaet jeg skal ta for meg er trekk ved hvordan skolene driver spesialundervisning på bakgrunn av intervjuene. Jeg ser først på omfanget av antall timer elever med spesialundervisning får, deretter hvilke ansatte som har ansvaret for spesialundervisningen og

til slutt det som handler om tidlig innsats - når ser man at elever har behov for spesialundervisning?

- Hvor mange timer får elevene med spesialundervisning?

Forventningen min ved dette spørsmålet var at det ville være en variasjon i omfang og antall timer elever får med spesialundervisning. Jeg trodde at det kanskje var enten et minimum eller en begrensning på generell basis fra PPT.

Når kontaktlærer ved Allborg skole, Anne, forteller om antall timer som elever med spesialundervisning får, sier hun at det er vedtaket på hver enkelt elev som gjelder: "Vi får et visst antall timer. Så er det jo vedtak på enkelte elever som sier at han/hun skal ha x antall timer med lærer, eller to timer lærer, fire timer assistent, eller lignende. Så vi får det oppgitt fra PPT".

Både rektor ved Bergvoll skole, Beate, og rektor ved Drengeidal skole, Dorthe, viser i likhet med Anne til den sakkyndige vurderingen elever med spesialundervisning får fra PPT. Beate sier at alle elever blir individuelt behandlet i en slik prosess, og at hver enkelt elev dermed får anbefalt omfang, innhold og organisering fra PPT. Dorthe sier at de sender en henvisning til PPT, som gir en anbefaling basert på deres profesjonelle vurdering. Anbefalingen de gir er et minimum av timer eleven skal få med spesialundervisning.

Svarene fra informantene viser at de er avhengige av PPT for at elever skal få spesialundervisning. I tillegg tar de utgangspunkt i anbefalingene PPT gir når det gjelder antall timer elever med spesialundervisning skal ha. Kravet til sakkyndig vurdering er noe som fremgår av opplæringsloven, og skolene er dermed pålagt å følge det.

- Hvem har ansvaret for spesialundervisningen?

Dette spørsmålet har jeg operasjonalisert med bakgrunn i to av fem utfordringer fra regjeringen som handler om at barn og unge får spesialundervisning av ufaglærte. Jeg ville på grunnlag av dette spørre informantene hvem som står for spesialundervisningen hos dem.

På spørsmål om hvilke ansatte som står for spesialundervisningen, sier kontaktlærer ved Allborg skole, Anne, at det er forskjellig. Det kan være miljøarbeider, assistent,

spesialpedagog og vanlig lærer. Hun sier også at de prøver å gjøre det slik at den ansatte som har det gjeldende faget, har spesialundervisningen i det faget.

Når jeg spør rektor ved samme skole, Annette hvilke typer ansatte det er som har spesialundervisning, svarer hun at det stort sett er spesialpedagoger eller pedagoger med veiledning fra det spesialpedagogiske teamet. Hun sier at det også er lærere uten spesialpedagogisk utdanning som har spesialundervisning, men at det er lærere som kjenner elevene veldig godt. For eksempel kan det være en kontaktlærer som har to timer spesialundervisning med en elev, med råd og tips på hvordan de skal utføre spesialundervisningen. Annette viser også til SPEED-prosjektet: “De viser at det er veldig få som faktisk får gode resultater i spesialundervisningen. Det kommer an på kompetansen til de som underviser, og de viser at det var veldig få skoler som har skolert personale. Det har ikke vi problem med her, vi har jo mange spesialpedagoger”. Det rektor Annette sier her om SPEED-prosjektet er interessant. Alle de tre informantene fra denne skolen forteller at det ikke bare er spesialpedagoger som har spesialundervisning, men også andre ansatte på skolen uten spesialpedagogisk utdanning. Det at Annette sier at de ikke kan relatere til SPEED-prosjektet på grunnlag av at de har veldig mange spesialpedagoger, hjelper vel ikke så mye når alle disse spesialpedagogene har ansvaret for det organisatoriske, fremfor undervisningen?

Spesialpedagog ved denne skolen, Astrid, er lederen av det spesialpedagogiske teamet. Jeg spør henne om det er det spesialpedagogiske teamet som har ansvaret for spesialundervisningen. Astrid svarer at det ikke er de som har undervisningen ut mot elevene, det er det egne folk på trinnene som har. Noen trinn har spesialpedagoger og andre ikke. Hun forteller videre at de selvsagt er involverte i det som skjer på trinnene, og at det for eksempel er noen elever som er nødvendig å følge opp. Hun sier at de gjør det de får tid til, og forsøker å gå inn der de ser det er størst behov for veiledning og oppfølging av enkeltelever, men de har ikke tid til å gå inn å ha selve spesialundervisningen:

Jeg har fem timer i uka som vi skal bruke til dette. På en så stor skole så går det veldig mye papirarbeid, men det er jo vi som kartlegger elever og samler informasjon og er med og vurderer om dette er tilpasset opplæring, er det innafor det som man bør mestre på en skole, eller er det spesialundervisning? Og da blir det å få henvisning til

PPT.

(Astrid).

Her kan det se ut til at Astrid har mye arbeid rundt kartlegging og organiseringen rundt spesialundervisningen. Som jeg skrev i presentasjonen av informantene, er Astrid lærer på den forsterkede avdelingen -de benytter seg altså av hennes spesialpedagogiske kunnskap i spesialundervisningen der.

Ved Bergvoll skole forteller rektor Beate at de har søkt etter flere spesialpedagoger, men at det ikke er lett å få tak i. I tillegg har de søkt etter miljøterapeuter, noe de fikk ettersom det var mange søkere på stillingen.

Så nå har vi en miljøterapeut også har vi to spesialpedagoger, men det er dessverre bare vikarer enda. Men ellers så må vi bare ta det vi har av ansatte, vi prøver å fordele de med kompetanse utover litt. Samme har vi gjort med miljøterapeuten utover forskjellige trinn. Så det varierer. Det er ikke alltid vi klarer å dekke opp med spesialpedagog, men når man har jobbet noen år så ser man jo gjerne hva som trengs. (Beate).

Beate nevner også at det av og til er slik at en assistent må steppe inn, og at dette er noe foreldre kan reagere på. Hun sier at det er noe de må prøve å rette opp igjen på et eller annet vis, men at hun prøver å fortelle foreldrene at det er innholdet i undervisningen som er viktig, herunder at det er i tråd med den individuelle opplæringsplanen, og ikke nødvendigvis omfanget eller hvem som har undervisningen.

Spesialpedagog ved samme skole, Benedikte forteller at per i dag er de tre stykker som har utdanning innen de som jobber med spesialundervisning, og at de to andre er nyansatte i vikariat. Hun sier at det hele tiden er nye personer som blir satt til jobben: "(...) også skjer det uforutsette ting, noen som slutter, graviditet eller sykdom og da blir det hele tiden vekslet inn spesialpedagog med en ny en "fra gata". Hun forteller at de i hele fjor hadde en kjempeflink 19-åring som var "spesialpedagog" på ganske tunge diagnoser. Hun sier videre at PPT tilrår jo ingen assistent-timer, men at de ofte setter inn assistent likevel fordi det er elever som trenger å ha mer enn fem timer spesialpedagog, de trenger kanskje å ha ti. Derfor blir det til at assistenter må gjøre mye av den samme jobben som spesialpedagoger gjør. Det handler om å

prøve å få kabalen til å gå opp. Det er veldig sjeldent at man som spesialpedagog følger samme eleven over mange år. Man skal brukes på noe nytt, og spesialpedagogen blir kasta litt hit og dit. Hun nevner også at foreldre har reagert på at det ofte er enda en ny voksen som har spesialundervisning.

Jeg spør kontaktlærer ved Bergvoll skole, Bodil, hvilke ansatte som har spesialundervisning - om det er spesialpedagoger, assistenter eller andre. Hun svarer at det er spesialpedagoger, og at det er de som har hovedansvaret for spesialundervisningen. Bodil sier: "Så assistenter tar ikke spes.ped., de er mer inne som sånn styrking". Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål her om "styrking" vil si at de kommer inn i klasserommet. Hun svarer ja, og sier at det er så og så mange timer som skal være med spesialpedagog, og at det er så og så mange timer med «styrk», altså som ekstra lærer i klasserommet.

Det at Bodil sier at det bare er spesialpedagoger som har spesialundervisning, spriker med det de to andre informantene fra samme skole forteller. Etersom informantene gir ulike fremstilling, blir det vanskelig å vite hva som stemmer. Det Bodil forteller, kan muligens ha sammenheng med at hun ikke har noen elever med spesialundervisning i klassen sin, og at hun har kortere erfaring som lærer enn de to andre informantene.

Spesialpedagog ved Drengeidal skole, Dina, forteller at det er hun og en til som er spesialpedagoger og at de har assistenter til å hjelpe. Hun sier: "Så vi planlegger og skriver IOP-er og snakker med og samarbeider med andre lærere også har du på en måte andre personer som støtter i undervisningen. Vi får jo ikke vært med alle ungene". Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål om hvilken utdanning de andre ansatte som har spesialundervisning har. Dina svarer at de har en som er assistent, og en som skal ta miljøterapeut-utdanning. Hun forklarer også at de har noen fag i spesialpedagogikk, men at det ikke er nok til å få "spesialpedagog"-tittelen. Hun sier at de skal ansette en miljøterapeut fordi de føler de trenger det. Det er ikke alltid man har nok personer for alle elevene som trenger ekstra hjelp. Nå etter sommeren har de derfor satt inn ekstra støtte i de klassene som trenger det. I tredje og fjerde klasse har de tre barn som trenger ekstra tilrettelegging. Det er også andre lærere som jobber som assistenter, supportere, i tillegg til spesialpedagogene.

Under dette spørsmålet ser man en klar tendens til at spesialundervisning ikke bare blir gitt av spesialpedagoger, men også av andre ansatte, som lærere og assistenter. At

spesialundervisning bør bli gitt av ansatte med spesialpedagogisk bakgrunn er noe ekspertgruppen legger sterk vekt på i sin bok. Bakgrunnen for at det er en del andre ansatte som står for spesialundervisning, kan for to av skolene se ut til å ha med ressurser å gjøre. Både informanter fra Bergvoll og Drengedal skole uttrykker at spesialpedagogene ikke rekker over alle elevene som har behov for spesialundervisning. Rektor ved Bergvoll skole forteller at de til og med har forsøkt å søke etter flere spesialpedagoger, men uten hell. De som skiller seg litt ut her, er Allborg skole. Rektor ved Allborg skole sier at de har mange spesialpedagoger, og at mangel på kompetanse dermed ikke er en utfordring for dem. Spesialpedagog Astrid ved samme skole, forteller imidlertid at de i det spesialpedagogiske teamet har så mye å gjøre med det organisatoriske arbeidet, at de ikke har tid til å ha undervisning ut mot elevene. Det ser dermed ut til at de som *har* nok ressurser til å dekke spesialundervisningen med spesialpedagoger, også bruker andre ansatte.

- Tidlig innsats – når er det behov for spesialundervisning?

Kontaktlærer ved Allborg skole, Anne, forteller at de starter å utrede om elever har behov for spesialundervisning helt fra tidlig av. Hun sier at de av og til får melding allerede fra barnehagen når de har overføringsmøte med barnehagen. Hun uttrykker også at hvor tidlig de oppdager om en elev har behov for ekstra hjelp, kommer gjerne an på hva vansken er. For eksempel ser man ofte sosiale ting veldig fort. Hun sier at de begynner å teste elevene allerede etter to-tre uker på skolen. “Nå har ikke jeg vært hos de minste, men jeg vet at de begynner allerede tidlig på høsten å teste de på det som kan testes”. For eksempel bokstaver, gjenkjenning, og det som er mulig å teste de på. I tillegg har de noen læringsstøttende prøver som de kjører hvert år, der har de en egen plan på hva de skal ha. Hun nevner at det er noen tester som PPT ønsker å ha hvis skolen melder opp elever. Dette er tester de tar to ganger i året på alle elever - uavhengig om de skal meldes opp eller ikke. Disse testene handler for eksempel om lesehastighet, forståelse, rettskriving, matematikk, tallforståelse, begrep, og lignende.

Jeg lurte på om hun mener de starter tidlig nok å vurdere om elever har behov for spesialundervisning. Anne svarer at hun synes de er gode på det på denne skolen. Hun sier dette er en skole med en veldig flott spesialpedagogisk seksjon som er veldig oppegående. De

har det de kaller for “forsterka avdeling” på skolen, noe Anne mener resten av skolen drar synergier av med tanke på at mange av de ansatte har spesialpedagogisk bakgrunn.

Jeg synes de oppdager tidlig. Av og til begynner jeg å lure på om vi er for gode, er her for mange. Det er enkelte klasser med 7, 8, 9 dyslektikere. Kanskje vi er litt for.. (...) Men jeg føler i hvert fall det blir fanget opp. Og de er flinke å re-teste de.
(Anne).

Rektor ved Allborg skole, Annette, forteller at det har kommet nye rutiner i overgangen fra barnehage til skole, og at de er ute og besøker alle barnehagene til fremtidige elever. Ved å besøke barnehagene skaper det en god dialog om elevenes behov og de kan i tillegg få se elevene i samspill med andre barn i trygge omgivelser. Hun sier at ved å gjøre det slik får de en ganske god pekepinn på hvordan det ser ut. Hun forteller også at det er noen som ikke får rett til spesialundervisning i første klasse:

Det er noen som ikke får rett til spesialundervisning i første klasse fordi man tenker at nå har de hatt det i barnehagen og det går bra. Det er jeg litt skeptisk til. Skulle ønske at man heller, hvis man har behov for spesialundervisning siste året i barnehagen. at man sikrer det første året på skolen, og har et sikkerhetsnett også får man se hvordan det fungerer i skolen med tall og bokstaver og så videre i stedet for å vente å se.
(Annette).

Der mener hun imidlertid at rutineene burde vært bedre, men er klar på at her er det opp til dem å være tidlig ute med å gi tilbakemelding til PPT om hva de synes om denne ordningen. Hun sier at hun synes de melder opp ganske fort her på skolen, og at de kan gjøre det allerede fra første klasse. Samtidig kartlegger de og prøver ut mye selv før de sender videre til PPT.

Når jeg spør spesialpedagog ved Allborg skole, Astrid, om når de starter å utrede om elever har behov for spesialundervisning, svarer hun at de prøver å begynne så tidlig som mulig og at det de har spesielt fokus på nå er overgang fra barnehage til skole fordi her har systemet blitt endret. Astrid viser videre til det samme som Annette har fortalt om, at tidligere hadde elevene med seg en sakkyndig vurdering som gjaldt ut første klasse. Dette gjaldt barn som hadde hatt tiltak da de gikk i barnehagen. Nå er det endret til at den sakkyndige vurderingen fra barnehagen ikke følger med inn i første klasse. De må derfor gjøre nye vurderinger i

skolen. Dette betyr at de får elever inn i første klasse som har behov for ekstra ressurser og tiltak, men at det går litt tid før det er på plass siden de da må henvise til PPT på nytt.

Jeg forstår tanken på at man ikke kan skrive en sakkyndig vurdering i barnehagen som skal gjelde i skolen, samtidig er det lett for at elever glipper. (...). Derfor har vi veldig fokus på første trinn. Vi begynner jo der hvis vi ser elever som har vansker. Vi håper jo at vi tar de så tidlig i alder som mulig.

(Astrid).

Astrid forteller også at de kartlegger elever gjennom hele året. Når det for eksempel er mistanke om lese- og skrivevansker, får de rask hjelp med lesegrupper og de kartlegger elevene. De har et godt system på det, spesielt når det gjelder lesing og skriving. Hun sier at hun håper på å få et lignende system på matematikk også.

At rutinene er endret med tanke på overgangen fra barnehage til skole dersom et barn har hatt behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, er åpenbart noe informantene på Allborg skole reagerer på. Det at den spesialpedagogiske hjelpen ikke følger barnet inn i første klasse kan tenkes å være bakgrunn for utfordringen regjeringen har lagt frem ved at de mener at barn og unge får hjelp for sent. Når systemet er slik som både Annette og Astrid beskriver det, er det nærmest lagt opp til at det skal ta litt tid før elevene får den hjelpen de har behov for. Skolene blir med dette systemet på et vis straffet ved at de må gjøre alt forarbeidet på nytt - noe som kan ta tid.

Rektor ved Bergvoll skole, Beate, forteller at utredningen om elever har behov for spesialundervisning egentlig starter før de begynner på skolen. Ikke fra deres side, men at det er kommunale prosedyrer på det å starte på skolen. Rektorene tar kontakt med barnehagestyrerne og får vite hvem som skal begynne på skolen.

(...) hvis det er noen som har rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen så får vi vite det. Også innleder man et slags samarbeid med de der det kanskje ender opp med at man søker om en forsterket overgang fra barnehage til skole. Og da blir den fulgt opp av PPT og av ressursteamet som det heter. Og da starter egentlig eleven på skolen med sakkyndig vurdering (...) og får rett til spesialundervisning fra første klasse.

(Beate).

Hun fortsetter med å si at de tar det så fort som de klarer. Hun sier at de prøver ut litt, tester også kan de drøfte det med PPT og ha dialog med foreldrene.

Det Beate forteller om overgangen fra barnehage til skole for elever som har behov for spesialpedagogisk hjelp, stemmer ikke helt overens med det informantene fra Allborg skole fortalte. Dette gjorde det vanskelig for meg å vite hvordan dette fungerer i dag. Jeg har skrevet litt om overgangen fra barnehage til skole i teorikapitlet, men det er vanskelig å finne oppdatert informasjon om dette. Det kan dermed se ut til at skolene har ulike rutiner for samarbeid i overgang fra barnehage til skole selv om de er i samme kommune. Hvorfor det er slik, kan ikke jeg svare på. Da måtte jeg ha intervjuet noen i kommunen eller undersøkt kommunale planer, noe jeg ikke har hatt mulighet til med tanke på tid og omfang i studien min.

Spesialpedagog ved Bergvoll skole, Benedikte, forteller at de starter å se om elever har behov for spesialundervisning egentlig helt fra de møter elevene. "Nå har jo jeg vært i første klasse som spesialpedagog på andre året, jeg har jobbet mye i første klasse, da er det med en gang, hva er dette slags type elev, er det uro". Det skjer veldig mye de tre første årene mener hun. Hun forteller også at de opplever mer og mer at det kommer elever fra andre skoler som ofte har litt "bagasje". Dette kan være alt fra tospråklighet til skilsmisse. Da gjelder det å sette i gang med en gang man blir kjent med eleven. Hun sier at det er derfor de har disse to kartleggingsukene i året for å følge med på både faglige ting og sosiale forhold. Læreren skal hele tiden vite hvordan elevene har det. Hun nevner at der er de jo heldige med at de ikke har så store klasser.

Rektor ved Drengedal skole, Dorte, sier at det er individuelt når de starter å se om det er behov for spesialundervisning, men at de følger godt med. Når hun møter lærerne, diskuterer de elevene deres, og når hun møter spesialpedagogene, diskuterer de deres elever og fremtidige saker. Noe nytt de har startet med i år, er at de utvider tiden til alle lærerne for å jobbe med en spesiell årsgruppe. Da sitter de og ser om det er noen mønstre med en elev i de andre emnene/fagene. I år gjorde de det i oktober for å være sikre på at målene de har satt med foreldrene vil hjelpe i alle fagene.

Spesialpedagog ved samme skole, Dina, sier at det er så små klasser på skolen deres at de merker fort om det er noen de må se litt nærmere på. "Så da begynner vi å se på de, også ser vi bare på arbeidet deres også begynner vi å observere, neste steg å ta praten med foreldre om de merker noe hjemme eller slike ting."

Oppsummering

I gjennomgangen av spørsmål som jeg har stilt informantene i sammenheng med spesialundervisning ser man flere tendenser. Det første er at informantene forholder seg til PPT når det gjelder hvor mange timer det er anbefalt at den enkelte eleven skal få med spesialundervisning. Neste tendens er at det ser ut til at alle de tre skolene benytter seg av andre type ansatte enn spesialpedagoger til å ha spesialundervisning. Det som er ekstra interessant når det gjelder dette, er at det i utgangspunktet kunne tenkes å ha med ressurser å gjøre. Allborg skole forteller imidlertid at selv om de har mange spesialpedagoger og dermed mye relevant kompetanse innen dette området, benytter også de seg av blant annet assistenter til spesialundervisning. Jeg var også interessert i å vite hvor tidlig de ansatte begynte å vurdere om elever hadde behov for spesialundervisning, da dette er noe ekspertgruppen legger vekt på. Hovedtendensen her ser ut til å være at alle skolene starter med å se om elever har behov for spesialundervisning så tidlig som mulig. Flere informanter nevner også at overgangen fra barnehage til skole er noe de har ekstra fokus på.

Inkludering

Neste tema er inkludering. Her vil jeg presentere skolenes fokus på inkludering, basert på ulike spørsmål som jeg stilte informantene innenfor temaet. Dette er som nevnt noe ekspertgruppen har hatt mye fokus på i sitt arbeid. Det første jeg legger frem med grunnlag i intervjuene, er om spesialundervisningen foregår i eller utenfor klasserommet. Neste spørsmål er om informantene opplever at elevene føler seg inkludert med resten av klassen sin. Det siste spørsmålet handler om hvordan de tilrettelegger undervisningen i klasserommet.

- Spesialundervisning i eller utenfor klasserommet?

Grunnen til at jeg spør om spesialundervisning foregår i eller utenfor klasserommet, handler om at det ser ut til å være et mål om at mest mulig av undervisningen skal skje i klasserommet sammen med lærer og medelever.

Jeg spør kontaktlærer ved Allborg skole, Anne, om den eleven som får spesialundervisning i hennes klasse får det inne i klasserommet. Hun svarer at det er veldig individuelt og forskjellig. Av og til kommer den som skal ha spesialundervisning med han/hun inn som lærer nummer 2 i klasserommet, og av og til må man ta ut eleven for å øve på ting. De bruker dermed flere varianter på en og samme elev. "Av og til kan det være fint å ha en liten gruppe, hvis han/hun trenger ekstra ro, men kjekt å samarbeide med andre, så kan man ha en liten gruppe. Så det er både individuelt og i gruppe, og utenfor og innenfor klasserommet."

Rektor ved Allborg skole, Annette, forteller at det er noen elever som ikke vil skille seg ut. Ofte gjør de det slik at de har en lærer nummer 2 i klasserommet. Den ene som skal ha spesialundervisning med en elev, organiserer da en liten gruppe, eller har halve klassen, slik at man gjør spesialundervisningen litt diskret. Hun forteller at elevene er veldig vant til å ha stasjonsundervisning.

De er vant til å gå inn og ut av klasserommet. Så er de ute på lesegruppe, Ipad-gruppe, det er helt vanlig. Ikke sånn at alle sitter i klasserommet og en blir henta ut, skjer helt naturlig, en flyt. Gjør det mest mulig i grupper, tenker at de lærer best sammen med andre. Det å sitte aleine med voksne er ganske intenst også. Det er bare der det er virkelig behov for å ha helt ro i innlærings situasjon når du skal lære noe nytt.
(Annette).

Jeg spør spesialpedagog ved samme skole, Astrid, om det er mye av spesialundervisningen som foregår utenfor klasserommene. Hun forteller at en del foregår utenfor klasserommene, men at det ikke bare er spesialundervisningen, det er en vanlig arbeidsmåte i undervisningen generelt på skolen her. "Sånn sett tror jeg det er litt lettere her å ta ut elever som har større behov, men det er jo også elever som absolutt ikke vil og da blir det gjerne to lærere eller to voksne inne i klasserommet. Så jeg tror det er rimelig bra balanse på det."

Ved Allborg skole ser det dermed ut til at de er flinke til å variere undervisning generelt ved at alle elevene - uavhengig av nivå og behov, får undervisning både i og utenfor klasserommet og i grupper. Dette er noe Astrid mener kan bidra til å gjøre det enklere for de elevene som har behov for spesialundervisning å bli tatt ut av klasserommet. Dette kan høres ut som en fin måte å få alle elever til å føle seg inkludert i klassefellesskapet.

Rektor ved Bergvoll skole, Beate, forteller at det varierer om spesialundervisningen foregår i eller utenfor klasserommet, og at det blir gjort begge deler. Hun forteller at de forsøker å gjøre det slik at ingen er ute hele tiden, men at det av og til er nødvendig. Jeg stiller oppfølgingsspørsmål om spesialundervisningen foregår både individuelt og i grupper, og da sier Beate at det også er litt forskjellig. “Vi vet jo det at barn lærer best i klasserommet. Men det er en trygghet for læreren også at eleven får en liten stund ute. For å få kontroll.”

Spesialpedagog ved samme skole, Benedikte, har fortalt at hun har noen elever med full dekning, altså at de må ha en ansatt med seg hele tiden. Jeg spør henne om de elevene det er snakk om bare har undervisning utenfor klasserommet. Hun svarer at nei, de er både inne og utenfor klasserommet. Hun forklarer videre at de har et system der de har et skjema hvor de markerer diverse ting, blant annet om de har vært inne eller utenfor klasserommet med eleven. De forskjellige lærerne som har ansvar for eleven får da hele tiden vist hverandre hvor de er. Hun forteller at tanken med å ha noen elever utenfor klasserommet handler om to ting: “(...) både at eleven skal ut for å få ro og jobbe med det som han/hun skal, men også de type elevene som, i alle fall noen av de, skal være litt mer ro i klasserommet, skal gi resten av klassen en mulighet (...)”. Hun forteller at det er noen elever som plutselig kan rope ut, eller kaste ting rundt seg. Man kan da ta den eleven det gjelder ut av klasserommet litt, slik at læreren får fullt spillerom til å få gjort det de skal i den timen.

Det Benedikte forteller om er, kalles “spesialundervisningens dobbelte funksjon”. Det er noe som blant annet ekspertgruppen nevner, og som jeg vil diskutere nærmere i drøftingskapitlet.

På spørsmål om spesialundervisningen generelt foregår mest i eller utenfor klasserommet, svarer Benedikte at det er forskjellig fra elev til elev:

(...)det starter jo gjerne ute, for hvis du jobber med type reguleringsvansker eller de som er innenfor autismspekteret, de sliter jo med å være i lag med andre. Og da er det selvfølgelig å prøve å trene på å være sammen med andre også, men det er nok mer ute enn inne tror jeg. Og jeg vet ikke helt, men tanken er jo å være mest mulig inne, men da må de andre forholde seg til mye som de ikke tåler, så da får ikke de den roa i klasserommet som de skal ha for å jobbe. Og da er det veldig mange som får behov for tilpasning. Men det er jo gjerne slik at du varierer, at du starter ute også går

du inn siste kvarteret for å være med.

(Benedikte).

Hun sier at hun føler at når hun er inne i klassen med en elev som har spesialundervisning, blir hun mer en “radiatorvarmer” og får ikke jobbet så tett på den eleven. Hun kommer da ikke helt i kontakt med eleven, for da skal eleven også forholde seg til læreren som står fremme, og ikke bare til henne.

Rektor ved Drengedal skole, Dorthe, forteller at når det gjelder hvor spesialundervisningen blir gitt, har de både metoder med å “trekke inn” og “trekke ut”, og at det kommer an på faget og behovet om de går inn eller tar ut av klasserommet. Hun sier også at de tar elever ut av klasserommet for sosial trening.

Spesialpedagog ved samme skole, Dina, forteller at mye av spesialundervisningen foregår i klasserommet. Hun sier det er veldig sjeldent hun tar ut barn. Videre forteller hun at mange av de elevene som kommer til deres skole ikke kan norsk og kanskje ikke engelsk heller, så da har de for eksempel to stykker som jobber med det -de tar elevene ut og gir de litt ekstra engelsk- eller norsk-opplæring, før det er inn i klasserommet igjen. De følger den samme planen, men de gjør litt små endringer slik at det blir lettere for elevene å følge undervisningen. Hun forteller at hun selv har to elever fra et trinn som sliter med skriving i engelsk:

Så på fredager pleier jeg å ta de ut i en time, også trener vi på det med skriving, grammatikk og sånne ting også går de inn igjen i klasserommet. Men de følger den samme undervisningen. Men vi tar de ut og gir de litt ekstra slik at de klarer å følge med resten av klassen. De har ikke egen undervisning, men vi tilpasser det veldig.

(Dina).

De som av og til blir tatt ut av klasserommet har ikke nødvendigvis rett til spesialundervisning, men dette kan være elever som trenger litt ekstra hjelp i matematikk, for eksempel. Da kan Dina ta elevene med ut og gi de litt forsterkninger, før de går inn igjen i klasserommet.

Dina forteller videre at på denne skolen handler det om “inkludering”. Det vil si at man skal være inkludert og minst mulig ute av klasserommet. Hun fortsetter med å fortelle at dette er bra, men samtidig føler hun at enkelte elever trenger litt forsterkninger i noe. Her skulle hun ønske at det var mye enklere å ta de ut og gi de kanskje en time hver dag. Her er det imidlertid litt sånn at man går inn i klasserommet som spesialpedagog, og da er man der på en måte for alle, slik at det er alle som vil ha hjelp. Hun sier at alle spør henne om hjelp når hun er inne i klasserommet, og at det er lett for at eleven med spesialundervisning sklir litt gjennom mellom alle elevene.

Jeg skulle ønske det var mulig å ta de ut mer. Det går jo an, men det er ikke alltid lærerne vil det. Fordi de vil at de skal være inne i klasserommet. Også er det foreldrene også som vil at de skal være i klasserommet. Så det er litt sånne ting. Men det er fullt mulig å gi de spesialundervisning i klasserommet med andre, men av og til så er det deilig for de (elevene) også, å bare komme seg ut og få fullt fokus.
(Dina).

Som Dina forteller, er det veldig mye av spesialundervisningen som foregår inne i klasserommet, og det er sjeldent hun tar ut elever. Men det er mye som foregår i grupper i klasserommet, og da sier hun at det er enklere å fokusere på den enkelte eleven hvis den trenger det. Hun sier at det er ikke alltid behov for å ta de ut, men at det enkelte ganger kunne vært greit og tatt de ut også.

Måten Drengedal skole organiserer spesialundervisningen på, baserer seg nettopp på inkludering. Det ser ut til at det er noe de har stort fokus på, noe som kommer frem i svarene til både Dorthe og Dina. Dette kan definitivt tenkes å være den beste måten å få alle elever til å føle seg inkludert på. Dina nevner imidlertid flere ganger at hun gjerne kunne tatt med seg elever ut av klasserommet litt oftere enn hun gjør nå, ettersom det er vanskelig å fokusere på eleven med spesialundervisning samtidig som alle andre elevene i klasserommet vil ha hjelp fra henne. Hun sier vel og merke at når elevene blir delt inn i mindre grupper inne i klasserommet, blir det lettere for henne å fokusere på den eleven det gjelder. Dette kan knyttes til det Annette og Astrid ved Allborg skole fortalte, om at elevene ofte er inndelt i ulike grupper i tillegg til å forflytte seg inn og ut av klasserommet.

- Føler elevene seg inkludert?

Spesialpedagog ved Allborg skole, Astrid, forteller at hun mener elevene er inkludert på denne skolen. "(...) jeg tror ikke det er noen som blir stigmatisert fordi de har spesialundervisning, eller jo, sånne slengkommentarer, kanskje noen går rundt og føler seg «dum», men ikke noe sånn veldig negativt". Hun forteller videre at de er veldig opptatt av det sosiale på skolen, og at de har et eget miljøteam. Hvis noen er litt alene eller føler seg utenfor, blir det fanget opp og jobbet med. Det er sikkert noen som kan føle at ting er vanskelig, men hun tror ikke at det er noen som blir frosset ut. Hun sier også at om noen føler seg utenfor, vet hun ikke om det har noen spesiell sammenheng med spesialundervisningen.

Jeg spør kontaktlærer ved samme skole, Anne, om hun har noen indikasjon på om elever som får spesialundervisning føler seg inkludert i klassen. Hun forteller at eleven i hennes klasse ikke er den som er mest ute av klasserommet, og at han er inkludert i klassen. Hun sier også at dette er veldig individuelt fra person til person og fra situasjon til situasjon.

Men jeg føler at det er akseptert mye mer at noen har spesialundervisning, slik at det er sjeldent det er det som gjør at en elever ikke er inkludert i en klasse. Det er gjerne ikke fordi de har spesialundervisning, det er heller andre ting. Det kan være en del av problematikken, men tror jeg aldri har opplevd at det er det som er hovedutfordringen. (Anne).

Hun fortsetter med å si at det kan handle om at noen elever føler nederlag ved å bli tatt ut av klasserommet. Hun uttrykker at her er det læreren som kjenner de enkelte elevene som må si noe om hvordan de best mulig skal bruke ressursene de har fått inn mot eleven.

Astrid og Anne gir litt ulike svar når det gjelder om elevene føler seg inkludert. Astrid er litt svevende i svaret sitt, ved at hun både sier at hun ikke tror at noen er stigmatisert på grunn av at de får spesialundervisning, samtidig som hun sier at det nok er noen kommentarer her og der, og at noen kan føle seg litt alene eller utenfor. Astrid forteller vel og merke også at de har et eget miljøteam som jobber med det sosiale på skolen. Anne gir uttrykk for at det er blitt mer sosialt akseptert å få spesialundervisning nå, enn før. Når det er sagt, sier hun at det selvsagt er veldig forskjellig fra elev til elev om de føler seg inkludert. Hun sier at her er det

læreren som kjenner eleven best som må ta avgjørelsen om hvordan man skal bruke de spesialpedagogiske ressursene mot eleven. Dette er et interessant aspekt om man tenker på at blant annet ekspertgruppen er veldig opptatt av at ansatte som skal ha spesialundervisning ut mot elever bør ha spesialpedagogisk kompetanse. Kan det ha seg slik at det er et viktigere moment at den ansatte kjenner eleven godt? At den ansatte kjenner til elevens styrker og svakheter, elevens sosiale og følelsesmessige liv, og lignende?

Når jeg spør rektor ved Bergvoll skole, Beate, om hun har noen indikasjon på hvordan elevene som får spesialundervisning opplever det, om de er inkludert i resten av klassen, svarer hun at det kommer an på graden av vansker. Mange er inkludert, men noen dessverre ikke. Det går litt på hvordan en matcher hverandre både aldersmessig og hvor store vansker en har. Hun sier at hun tror ikke at det er noen som ikke er inkludert på denne skolen- Hun har likevel sett på andre skoler, at for de med fysiske handicap og manglende språk, er det veldig vanskelig å tenke integrering.

Her nevner Beate "integrering", som er et begrep som blant annet Jenssen og Lillejord (2010) har lagt frem som en av epokene innen tilpasset opplæring. Her kan det diskuteres om skolene fokuserer på å inkludere eller integrere. Eller brukes de to begrepene synonymt med hverandre?

Spesialpedagog Benedikte sier at det er noen elever som ikke har lyst til å skille seg ut. Da er spørsmålet hvor mye man skal presse på når de er veldig tydelig på at de vil gjøre det samme som de andre. Benedikte forteller at:

Da er det å jobbe helt i fra bunnen av og at her skal alle gjøre forskjellig og her er vi på forskjellig klatrestige osv. Men de er kjappe med å si liksom at nei, jeg vil jobbe med det samme som klassen eller late som at de ikke har noen vansker.
(Benedikte).

Det er noen som får spesialundervisning som er veldig spesielle, for eksempel er det en elev i klassen som er autist og er veldig lavt fungerende. Da kan noen elever oppleve det som at de ikke vil identifisere seg eller bli sammenlignet med den eleven.

Når jeg spør Benedikte om elever som får spesialundervisning føler seg inkludert i resten av klassen, svarer hun at de gjør nok det. Hun forteller at det likevel er elever som sliter med seg selv, ikke bare faglig, men den sosiale biten. “De har jo allerede skilt seg ut veldig, fordi de reagerer på en annen måte, de har utbrudd, så de har liksom allerede stigmatisert seg ved å være den de er, med sine utfordringer”. Ved slike tilfeller er det viktig at lærerne må prøve å få elevene til å forstå at vi er alle forskjellige, noen skal være sånn og noen skal være slik, og det er greit. Det sier hun at de jobber mye med både i den første- og andre-klassen hun er i nå. Det er likevel noen ganger at elever sier at de ikke vil ut, og da tar Benedikte hensyn til det. Da handler det også om å prøve å lage det litt “gøy” ute, altså å gjøre det så spennende at de vil bli med, og at de ser på det som et gode. Hun sier videre at de må være ærlige på at dette er bra for eleven og fortelle hva de får lære av dette og at dette trenger de. Hun sier at elevene skulle nok bare ønske at de var slik som fikk til det de andre fikk til. Man må bare prøve å gjøre det beste ut av det. Det er spesielt de som er eldre og har lærevansker som synes det er vanskelig. Der tror hun derfor at de prøver så godt de kan å være inne i klasserommet og gi en type tilpasning der. Det er jo tilpasning i spesialundervisning, det henger veldig sammen. Hun sier hun tenker at noen av dem får dette med at de ikke har lyst at en voksen skal sitte tett ved siden av, så da er det viktig at man bare blir en ekstra tolærer-ressurs i klasserommet.

Jeg spør Benedikte om spesialundervisningen foregår mest individuelt eller i grupper. Hun sier at det er mest individuelt, men at det også varierer.

Med tanke på om elevene føler seg inkludert, sier Beate at det kommer an på graden av vansker hos en elev. Dette kan sies å bli støttet av det Benedikte sier om at enkelte elever har noen type utfordringer som gjør at de allerede har skilt seg ut. Hun viser her til at noen eksempelvis kan ha måter å reagere på, som for eksempel et utbrudd som gjør at man skiller seg ut. Dette kan nok bidra til at noen sliter litt med seg selv, ikke bare faglig, men også på den sosiale biten. Her presiserer imidlertid Benedikte at de jobber mye med å forsøke å motivere eleven ved å snakke om at alle er forskjellige og at det er greit. I tillegg nevner Benedikte at jo eldre elevene blir, jo vanskeligere synes de det blir å skulle få spesialundervisning. Da forsøker de å gjøre det mest mulig inne i klasserommet, så det ikke blir så synlig for andre elever. Hun sier at det handler om tilpasning, og tilpasset opplæring og spesialundervisning henger jo veldig sammen. Nettopp fordi dette ser ut til å henge tett sammen, har jeg valgt å benytte meg av begge begrepene i studien min.

Kontaktlærer ved samme skole, Bodil, forteller at hun la merke til at elever reagerte på at noen hadde en annen ukeplan enn resten av klassen. Det hun derfor gjør med ukeplanen, er at hun skriver ut samme uttrykket på planen, også forandrer hun litt inn imellom. Dette klarer ikke medelever å se. “Det er jo ikke det at det skal være noe feil å ha en lekse som ... Når det gjelder tilrettelegging går det stort sett ned i nivå og ikke opp. Men det er noe med å ivareta integriteten til eleven”. Slik det er nå, får alle samme ukeplaner, men en elev får for eksempel en annen skrivelekse. Dette står bare på liten linje på et stort ark fullt av alt mulig annet i tillegg. Det er dermed vanskelig for andre å se det. Samtidig forteller hun at hun forsøker å legge trykk på at alle er ulike. Det som er lett for noen, kan være vanskelig for andre og omvendt.

Bodil forteller videre at hun har mye stasjonsarbeid i klassen, noe hun har gjort helt siden første klasse. Da er de i små grupper, og hvis det er noen som trenger tilrettelegging så kan hun begynne å følge litt med på det. Hun forteller at i tredje og fjerde klasse begynner elevene å se seg litt rundt om det er noen som ser at de får noe tilrettelagt hjelp. I en stasjon er det lett å kamuflere det, da er det ingen som tenker noe spesielt over det for da kan man ha ulike aktiviteter. Hun sier at hun kan lage litt forskjellige oppgaver der de kan velge litt selv hvilke de vil gjøre. Da blir det mye vanskeligere å se om det skulle være noen som får en annen type oppgave.

Her snakker ikke Bodil om spesialundervisning, men tilpasset opplæring. Det hun forteller om ulike lekser på planen, er et godt eksempel på hvordan man kan tilpasse opplæringen til elever. I tillegg forteller hun om at hun benytter seg en del av stasjonsarbeid, noe som flere av informantene fra de ulike skolene også har nevnt. Informantene ved Allborg skole fortalte om alle de ulike gruppene de har med elever som går ut av klasserommet for Ipad-gruppe, lesegruppe og lignende. Spesialpedagog Dina ved Drengeidal skole forteller at hun synes det er lettere å fokusere på eleven med spesialundervisning når klassen jobber i grupper. Dette kan dermed tyde på at undervisning i grupper med færre elever er noe av det som fungerer best når det gjelder tilpasning med tanke på læring, men også med tanke på inkludering - både når det kommer til tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Når jeg spør om Dina tror elevene som får spesialundervisning føler seg inkludert med resten av klassen, svarer hun ja. Når hun kommer inn i klasserommet vil alle elevene at hun skal sitte med dem. Som nevnt tar de ikke elevene så mye ut, så det er ikke noe spesialbehandling,

og det har de aldri hatt. Hun sier det er veldig bra at hun er der som en støtteperson for alle. Hun sier at hun tror egentlig ikke alle vet hva spesialundervisning er, fordi de bruker ikke de begrepene. Hun blir kalt “inkluderings-lærer”, og det er ingen som vet at hun er der for den enkelte eleven. Det at det ikke er noen forskjellsbehandling er en bra ting, mener hun. Dette prøver de å fremme også, for stigmatisering vil de ikke ha.

Når jeg spør om de har en felles strategi på skolen for hvordan de skal legge til rette for tilpasset opplæring, svarer rektor Dorthe at de har det de kaller for “inkluderings-policy”, en inkluderende miljø-policy. Det handler om at alle elevene skal være en del av klassen og ha tilgang til kompetansemålene i læreplanen. “(...) vi feirer språk, vi feirer forskjeller (...)”. Hun sier også at de virkelig bryr seg om elevene. De ønsker å ha et inkluderende miljø, og at det er til det beste for barna å være inne i klasserommet med resten av gruppen sin.

Ved Drengeidal skole har de, som tidligere nevnt, et stort fokus på inkludering. Som Dina sier, virker det ikke som om elevene vet at hun er der for den ene eleven engang, alle elevene vil ha hjelp av henne når hun er inne i klasserommet. Er dette noe som kan tenkes å ikke utelukkende være positivt for eleven med spesialundervisning? Det er selvsagt positivt at eleven ikke blir stigmatisert, noe som er bra med tanke på inkludering. Men hva med det faglige? Dina har nevnt tidligere at hun kunne ønske at hun av og til kunne ta ut elever litt oftere for å få fullt fokus på den enkelte eleven. Er det slik at inkludering skjer på bekostning av individualisert og tilfredsstillende læring for den enkelte elev?

Utfordringer

Ettersom regjeringen skisserte utfordringer knyttet til spesialundervisning, ville jeg spørre informantene om de møter på noen utfordringer i hverdagen knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Utfordringene informantene nevnte, var tid, samarbeid mellom skolen og hjemmet, hvor grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning går, behovet for flere ansatte i klasserommet, om vansker handler om språk, atferd eller lærevansker, tilpasset opplæring i klasserommet, og nye elever. Jeg vil legge frem hvorfor informantene opplever dette som utfordrende i den nevnte rekkefølgen.

- Tid og nok ansatte

Kontaktlærer ved Allborg skole, Anne, nevner at tiden er en utfordring, i tillegg synes hun det kan være vanskelig å få til en effektiv spesialundervisningstime. Et eksempel kan være at en elev i klassen hennes skal ha spesialundervisning med en egen lærer en time. Men akkurat denne timen skal de gjøre noe i den ordinære undervisningen som denne eleven burde være med på og ville fått utbytte av å være med på. Det kan for eksempel også være felles beskjeder som blir gitt i starten av timen og det fører til at det blir tatt av tiden til det som skulle gått til spesialundervisning for den eleven. Dermed er det en del spesialpedagogiske timer som ikke blir så effektivt utnyttet. "Og de som gjerne har spesialundervisning er kanskje timelærer i tillegg, så da er det ikke så lett å si: det kan vi ta igjen". Hun sier at det er vanskelig å få det til å gå opp i timeplanen til alle og at strukturen i hverdagen deres gjør at det hemmer dem litt med tanke på dette.

Spesialpedagog Astrid nevner også at tid er en utfordring. Hun forteller at når det kommer til tilpasset opplæring og spesialundervisning, så er det et område man hele tiden kan gjøre mer og det tror hun nok at lærerne også opplever. Ellers sier Astrid at hun synes det er en veldig positiv stemning blant de ansatte på skolen, og at alle har god vilje til å gjøre det man kan.

Både Anne og Astrid snakker om at tid er en utfordring når det kommer til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Anne forteller om at strukturen i hverdagen til de ansatte gjør det vanskelig å få timeplanen til å gå opp for alle. Ettersom at de som har spesialundervisning ofte også er timelærere, kan de ikke bare ta igjen en spesialundervisningstime hvis det ikke skulle passe akkurat den timen den gjeldende dagen. Dette er interessant ettersom rektor Annette ved denne skolen har sagt at mangel på spesialpedagoger ikke er noe de sliter med. Det er derfor litt påfallende at timelærere opplever at de ikke får tidskabelen til å gå opp fordi de også må stå for en del av spesialundervisningen.

Utfordringer spesialpedagog Benedikte nevner er blant annet tid og nok voksne. Hun forklarer også at det blir for mange endringer, ved at det er for mange brikker som blir flyttet på hele tiden.

Så det handler veldig mye om det, de voksne som jobber rundt. Også tror jeg kanskje at det er veldig variert hva spesialpedagogene gjør i forhold til eleven også. Det handler jo om erfaring og kompetanse. Vi gjør så godt vi kan ut i fra de rammene som er.

(Benedikte).

Når hun snakker om at det blir for mange endringer, sier hun at problemet ofte er at det gjerne kan ta litt tid før den nye voksne blir kjent med eleven og bygger relasjon til eleven. Man skal jobbe med en elev som har en utfordring på et eller annet. Så hvis det for eksempel er tredje året på rad at en elev får en ny voksen som skal ha spesialundervisning med han/hun, så er ikke det bra. Hun uttrykker at det er ikke så lett å få det til heller.

På spørsmål om rektor ved Bergvoll skole, Beate, har noe mer å tilføye, uttrykker hun at hun mener det kunne vært lagt opp annerledes. Hun sier det øremerkes alt for stor del av ressursene til spesialundervisning. Hun kunne heller tenke seg at hvis man for eksempel har ti timer i en klasse som går til spesialundervisning knyttet til to elever, så kunne man heller hatt ti timer som gikk til å ha to lærere i klasserommet.

Benedikte nevner som sagt både tid og nok voksne som en utfordring når det kommer til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hun sier også at det er for mange endringer ved at det er ansatte som kommer og går litt for ofte. I tillegg tror hun det er litt forskjellig hva de voksne gjør i spesialundervisningen, og at det handler mye om erfaring og kompetanse. At hun sier at alle gjør så godt de kan ut ifra de rammene som er, gir en følelse av at det ikke fungerer optimalt og at kanskje ressursene er litt knappe? Dette fører videre til det Beate sier om at hun synes ressursene burde vært fordelt på en annen måte. Beate mener at det er en for stor del som er øremerket spesialundervisningen, og kunne heller ønske at man kunne ha flere timer med en ekstra lærer inne i klasserommet. Dette kan sies å støtte organiseringen til Drengedal skole, der stort sett alt av spesialundervisning og tilpasning foregår inne i klasserommet med en ekstra ansatt til stede.

Spesialpedagog ved Drengedal skole, Dina, forteller at en utfordring hun møter i klasserommet kan være i en klasse hvor det er en elev som har rett til spesialundervisning, og så er det i tillegg andre i klassen som også har behov for hjelp, men uten å ha rett til spesialundervisning. Da føler Dina på at hun må være der for den ene eleven, samtidig som

hun må være der for de andre også. Da er det vanskelig å finne ut hva man skal fokusere på, og det kan være noen sitter der å ikke får den hjelpen de vil ha.

Læreren er jo bare en person som må gå rundt å hjelpe alle. Så det er en veldig stor utfordring faktisk. Hvordan skal vi få inn nok støtte så vi får til den tilpassa opplæringen. Hvordan skal vi få til det. Selv om vi klarer oss greit, men det er alltid behov for flere som skulle ha fått mer.

(Dina).

Dina forteller også at det ikke er så mange elever i hver klasse på denne skolen, men at det likevel er en utfordring når det kommer til å støtte alle elever som har behov for det. Man kan heller ikke ha tre ansatte samtidig inne i et klasserom ettersom de ansatte også må spres. Det er dermed en utfordring at det aldri er nok hjelp.

Dina forteller også at det har vært en utfordring at PPT bruker lang tid før de får noen vurdering. Hun sier at de prøver å gjøre det raskere nå, men det er en steg-for-steg-prosess.

Jeg har tidligere nevnt at det ser ut til å være en styrke når det gjelder inkludering at det meste av spesialundervisningen foregår inne i klasserommet sammen med resten av klassen. Dina nevner imidlertid at dette er noe som kan være utfordrende. Det ser dermed ut til å være en utfordring med tanke på det faglige, fordi hun ikke får fokusert godt nok på den eleven med spesialundervisning når alle andre elever også gjerne vil ha hjelp. Dette er noe spesialpedagog Benedikte ved Bergvoll skole også nevner. Hun fortalte at hun kan føle seg som en “radiatorvarmer” når hun skal ha spesialundervisning med en elev inne i klasserommet.

- Skole – hjem-samarbeid

Kontaktlærer ved Allborg skole, Anne, sier at det har blitt mer utfordrende og tidkrevende å følge opp foreldrene til elevene enn tidligere. Dette er tid hun heller ville brukt på elevene, men som går bort til å svare foreldrene på e-post og lignende.

Jeg spør rektor Dorthe når de starter å se om elever har behov for spesialundervisning, og hun forteller om et tilfelle der de hadde en elev i første klasse som de hadde bekymringer for. I så ung alder kan det imidlertid være at eleven bare trenger å modnes litt. De snakket med moren

og hun var ikke åpen for at eleven skulle bli vurdert utenfra. De måtte derfor jobbe med moren for å la henne vite at en vurdering utenfra bare er for å hjelpe de ansatte til å nå ut til hennes barns behov.

Spesialpedagog Dina forteller at de må ha samtykke fra foreldrene om de kan utføre tester på elevene. Ofte kan det derfor gå lang tid før de får testet eleven. Hun forteller at for en elev her på skolen gikk det fem år før foreldrene sa ja, og godtok at eleven sliter. De prøver å gjøre mange tiltak selv og ser om tilpasning hjelper før de går videre med det, men av og til ser man klare tegn på at det ikke går.

Grunnen til at det ikke blir fremlagt funn fra Bergvoll skole under dette punktet, er at de ikke har nevnt foreldre eller samarbeid med foreldre som en utfordring. Jeg synes likevel det er interessant å dokumentere at både Allborg skole og Drengedal skole nevner det som noe som kan være utfordrende, da skolene er avhengige av samtykke fra foreldrene for at barna skal få spesialundervisning.

- Grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Rektor Annette snakker om at en av utfordringene er hvor grensen går mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hun sier at det kan være vanskelig å vite: “Hvor langt en lærer skal tilpasse, og når skal det meldes opp. Når har man krav på spesialundervisning?”.

Under dette spørsmålet, hadde jeg forventet at informantene skulle svare at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er vanskelig. Det er likevel kun rektor Annette ved Allborg skole som svarer direkte på dette spørsmålet at skillet *er* vanskelig. De andre informantene svarer enten noe annet eller det virker som om noen misforstår spørsmålet litt. Dette gjør at jeg lurer på om de faktisk ikke synes det er vanskelig, eller om de synes det er så vanskelig at de ikke helt klarer å sette ord på det.

- Adferd, språk eller lærevansker?

Rektor Annette ved Allborg skole sier at den største utfordringen er nok når vanskene en elev har er knyttet til adferd. Det som går på det faglige, er lettere å planlegge. Hun sier at: “Men

når det er atferdsproblematikk som er vanskelig å kombinere med å være sammen med andre, spesielt over lengre tid i klasserommet, kan det være utfordrende”.

Rektor ved Bergvoll skole, Beate, sier at det ikke alltid er like lett å fange opp at elever har behov for spesialundervisning: “Det er ikke alltid man klarer å fange det opp. Spesielt kanskje det på adferd har vært vanskelig å fange opp”. Når jeg spør om hun får tilbakemeldinger om de ansatte som har spesialundervisning har noen utfordringer knyttet til det, sier hun at det ikke er så mye utfordringer på det faglige, men på det atferdsmessige. Dette er selvsagt noe som varierer fra år til år. Hun forteller at de det siste året har hatt noen utfordringer som har vært litt ukjente for dem. Både når det gjelder utagering og uteblivelse fra skolen. Hun fortsetter med å si at:

(...) det faglige er vel det enkleste på en måte. Klart det kan være utfordrende der også, å finne det riktige nivået. Det er jo veldig lett at en jobber for vanskelig. Men tror vi har fått inn en god del rundt det at vi må starte der eleven mestrer. Hvis vi skal få til noe utvikling.

(Beate).

Spesialpedagog Benedikte forteller at de har ART-grupper der man for eksempel tar med seg en eller to med spesialundervisning, og så tar du med deg sju som ikke har det. “Det er sosial ferdighetstrening du skal jobbe med og da må du ha med deg gode modeller. Så da håndplukker man gjerne hvem som skal bli med ut”.

Noe spesialpedagog Dina ved Drengedal skole synes er utfordrende, er at det er vanskelig å vite om en elev har lærevansker, eller om det bare er språket som er problemet fordi de som kommer til denne skolen er flerspråklige. Hun forteller for eksempel at de har en elev som ikke kan norsk eller engelsk, og er veldig dårlig i morsmålet sitt. Det er da vanskelig å si om eleven har faglige vansker. Da vurderer de om det er noe han trenger. Kanskje må de ta en test på han, også snakker de med foreldrene først.

Atferd er noe både rektor ved Allborg skole, Annette, og rektor ved Bergvoll skole, Beate, nevner som utfordringer. De sier begge to at det er en større utfordring enn det faglige. Dette er interessant med tanke på at dette ikke er noe ekspertgruppen har lagt vekt på i sin bok.

Spesialpedagog Dina ved Drenge dal skole forteller at språk kan være en utfordring for dem fordi det er vanskelig å skille mellom om det handler om språkvansker eller lærevansker.

- Tilpasset opplæring i klasserommet

Benedikte forteller at det kan være utfordrende når det er sprik i klassen. Jo lenger oppe i barneskolen man kommer, jo større blir spriket for noen elever. Noen har kanskje behov for fortsatt å jobbe med bokstavinnlæring, selv om klassen har jobbet ferdig med det. Dersom eleven trenger undervisning om dette om og om igjen, er det vanskelig med integrering, ettersom det dermed blir enda mer ut av klasserommet.

Når jeg spør om hun ser noen utfordringer med spesialundervisningen på skolen, svarer hun at i utgangspunktet skal man jo prøve å ha spesialundervisning i klasserommet, og det er noe som for så vidt er kjempebra. Noe hun imidlertid har følt litt på og som hun har snakket med andre om, er at det kanskje av og til blir til enhver pris. Spesialundervisning kan jo være både på det sosiale og på lærevansker, “og spesielt når det er på det sosiale da, så er det ikke alltid det er like kjekt for medelever at den skal være inne i klasserommet, at det tar mye fokus, det tar mye arbeidsro”. Dermed er det nok av og til best for både den enkelte eleven og for medelever at spesialundervisning blir gitt utenfor klasserommet. Hun sier videre at det er en helhetsvurdering, og at man prøver så godt man kan å få gjort det meste i klasserommet. Hun sier at det er snakk om tilhørighet, og det uttrykker hun er viktig. Også forteller hun at det handler om å forsøke å få til balansegangen mellom å være inne og utenfor klasserommet.

Kontaktlærer Bodil forteller at det med å tilrettelegge når du underviser, er veldig vanskelig. Hun sier at da kan hun risikere å snakke over hodet på den som faktisk ikke forstår det. Her bruker hun imidlertid, som tidligere nevnt, stasjonsarbeid som et slags verktøy. Der kan hun prøve å sette sammen de hun vet er svakere, og da har hun alltid en stasjon som er lærerstyrt. Da kan hun gjenta en slags undervisning i mini-format på stasjonen.

Rektor Dorthe forteller at en utfordring kan være når de får nye elever på skolen, for det tar litt tid for dem å justere seg inn i deres miljø og til å kommunisere. Hun gir et eksempel med en ny elev i tredje klasse som sliter akademisk og som trenger mye oppmerksomhet. Noe av frustrasjonen der er at læreren allerede har satt et klassemiljø, og så kommer denne nye eleven inn i slutten av september og har alle disse behovene. Hun sier imidlertid at de er

opptatt av å alltid kommunisere, alltid holde et tett øye med elevene, og da vil ting løse seg med tiden.

Spesialpedagog Benedikte sier at det blir vanskeligere med tilrettelegging i klasserommet desto større sprik det blir mellom elevene: “For til lenger oppe i barneskolen du kommer, jo større blir spriket for noen elever”. Dette er noe som kan diskuteres med tanke på at tallet på de som får spesialundervisning øker med årene. Benedikte sier også at hun har snakket med andre ansatte om at spesialundervisning i klasserommet blir litt til enhver pris. Det er nettopp dette jeg synes er spennende å drøfte med tanke på det store fokuset på inkludering. Skal inkluderingen gå på bekostning av det individuelle faglige behovet til den enkelte eleven?

Felles strategi for tilrettelegging?

Bakgrunnen for dette punktet er at jeg har vært nysgjerrig på om skolene har en felles plan eller strategi på hvordan de skal utføre tilpasset opplæring. Jeg har lurt på om det kanskje finnes noe som er utformet på nasjonal eller kommunal basis, som et slags “forslag” til hvordan skolene burde gjøre det. Eller om det er slik at det er opp til hver enkelt skole, hver enkelt trinn, klasse, eller rett og slett opp til hver enkelt lærer, å vurdere hvordan man velger å organisere tilrettelegging i undervisningen.

På spørsmål om skolen har en felles plan eller strategi på hvordan lærerne skal tilrettelegge for tilpasset opplæring, svarer rektor Annette at de har et spesialpedagogisk team som jobber systematisk spesielt innenfor lesing og skriving. Hun forteller at de også følger opp kartleggingsprøver fra læreverkene som man starter opp med ganske kjapt. Resultatene fra kartleggingsprøvene blir gjennomgått med spesialpedagogisk team. Dette gjør at man hele tiden har en “hånd på læringen” til elevene, og hvis noen begynner å vise røde tall, eller man ser at noen henger etter, så tar de tak i det. Annette forteller at de gjerne organiserer tilpasset opplæring-gruppe på trinnet hvis det for eksempel er flere elever som sliter med det samme:

Vi har hele tiden hånden på læringen til elevene og hvis det er noen der som begynner å vise litt røde tall eller vi ser at de henger litt etter, så organiserer vi gjerne tilpasset opplærings-gruppe på trinnet. For eksempel her ser vi fire-fem som trenger å øve på det.

(Annette).

Spesialpedagog Benedikte forteller at de har kartleggingsuke to ganger i året, der de i det spesialpedagogiske teamet (hun og ledelsen) går gjennom resultatene.

Når jeg spør om de har en felles strategi på skolen for hvordan de skal legge til rette for tilpasset opplæring, svarer rektor Dorthe, som nevnt tidligere, at de har det de kaller for en inkluderende miljø-policy. Det handler om at alle elevene skal være en del av klassen og ha tilgang til kompetansemålene i læreplanen.

Det ser dermed ikke ut til at noen av skolene i min studie har en fast plan eller strategi for hvordan man skal tilpasse undervisningen i klasserommet, og at det dermed er relativt stor frihet for de ansatte hvordan de organiserer det.

Særtrekk ved skolene

Skole 1: Allborg skole

Alle tre informantene forteller at det ikke bare er spesialpedagoger som har spesialundervisningen på skolen. Kontaktlærer Anne sier det kan være både miljøarbeider, assistent, spesialpedagog og vanlig lærer. Rektor Annette sier at det er stort sett spesialpedagoger eller pedagoger med veiledning fra det spesialpedagogiske teamet som har spesialundervisningen. Hun forteller at det også kan være lærere uten spesialpedagogisk utdanning, men at det i de tilfellene er lærere som kjenner elevene godt. Spesialpedagog Astrid forteller at de i det spesialpedagogiske teamet ikke har undervisningen ut mot elevene, men at deres jobb blant annet er oppfølging av elever og å gi veiledning. Både Anne og Annette forteller også at av og til går den ansatte som skal ha spesialundervisning inn i klasserommet som lærer nummer to og enten har en mindre gruppe eller halve klassen.

Informantene er også samstemte når det kommer til når de starter å se om elever har behov for spesialundervisning. Alle sier at de starter helt fra tidlig av og de snakker om at de har fokus på overgangen fra barnehage til skole. Når det gjelder om spesialundervisningen foregår i eller utenfor klasserommet og om elevene føler seg inkludert, svarer informantene at det er veldig individuelt. Det er noen elever som ikke vil skille seg ut, men på denne skolen er elevene vant til å gå inn og ut av klasserommet, fordi stasjonsundervisning er en arbeidsmåte også i den ordinære undervisningen. Astrid mener dette bidrar til at det er lettere å ta ut de elevene som har behov for ekstra tilrettelegging. Når det gjelder hvilke utfordringer

informantene møter på i hverdagen knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning, nevner både Anne og Astrid at tid er en utfordring. Annette snakker om at grensa mellom når det er tilpasset opplæring og når det er spesialundervisning, kan være utfordrende. Når det gjelder spesialundervisning er det som går på atferdsproblematikk det vanskeligste å håndtere.

Skole 2: Bergvoll skole

Når det gjelder hvem som har spesialundervisning på Bergvoll skole, var svarene til informantene litt sprikende. To av informantene sier at det av og til må brukes assistenter, mens den tredje informanten sier at det bare er spesialpedagoger som har spesialundervisning. Når det gjelder tidspunktet for når de starter å se om elever har behov for spesialundervisning, er alle informantene samstemte om at de starter tidlig. Rektor Beate forteller at de egentlig starter allerede før elevene begynner på skolen via kommunale prosedyrer. Spesialpedagog Benedikte sier at de starter fra de møter elevene. Kontaktlærer Bodil forteller at hun har mye stasjonsarbeid i sin klasse, og at i stasjonsarbeid er det lettere å følge med på elevene om det er noen som trenger ekstra tilrettelegging. Både Beate og Benedikte nevner ekstra lærer i klasserommet på spørsmål om spesialundervisning foregår i eller utenfor klasserommet. Benedikte forteller at tanken bak å ta elever ut av klasserommet, handler om to ting. Det ene er at eleven skal få ro og jobbe med det den skal, og det andre er at man skal gi resten av klassen og læreren mulighet til å få ro i klasserommet. Begge de to sier hensikten er at elever skal være mest mulig inne i klasserommet og at man lærer best sammen med andre, men at det ikke alltid er like enkelt å få til i praksis. Utfordringene informantene nevner, er litt forskjellige. Beate nevner at det kan være vanskelig å fange opp at elever har behov for spesialundervisning, spesielt når det gjelder atferd. Benedikte sier at tid og nok voksne er det som er utfordrende. I tillegg sier hun at det blir vanskeligere å ha elever med spesialundervisning inne i klasserommet desto eldre de blir, fordi da blir spriket større. Bodil nevner at det generelt er vanskelig å få til tilpasning når hun underviser felles for alle inne i klasserommet.

Skole 3: Drengedal skole

På spørsmål om hvilke ansatte som står for spesialundervisningen, svarer rektor Dorthé litt vagt på det. Spesialpedagog Dina sier imidlertid at det er hun og en til som er spesialpedagoger, også har de andre ansatte som for eksempel assistenter som er med og støtter i undervisningsdelen. Det er de to spesialpedagogene som har hovedansvaret for

spesialundervisningen, men de klarer ikke å ha spesialundervisning for alle som trenger det. Når det gjelder hvor tidlig ute de er å se om elever har behov for spesialundervisning, sier Dorthe at det er individuelt, men at de følger godt med på elevene. Dina sier at det er så små klasser på skolen at de merker fort om det er noen elever de må se litt nærmere på.

Når det kommer til inkludering, og om spesialundervisningen foregår i eller utenfor klasserommet, sier Dorthe at de har en “inkluderende miljø-policy” som blant annet handler om at alle elevene skal være en del av klassen og at det er til det beste for barna å være inne i klasserommet med resten av gruppen sin. Dina sier at mye av spesialundervisningen foregår i klasserommet, og at det er sjelden hun tar ut elever. Dina nevner også fokuset de har på inkludering og at det handler om at elevene skal være minst mulig ute av klasserommet. Hun synes det er bra, men samtidig uttrykker hun at hun kunne ønske at hun av og til kunne ta ut elever litt oftere. Hun sier også at mye foregår i grupper i klasserommet, og at det da er enklere å fokusere på den enkelte eleven hvis den trenger det. Når det kommer til hvilke utfordringer informantene møter på, sier Dorthe at det kan være utfordrende når de får nye elever på skolen, fordi det tar ofte litt tid å justere seg inn i miljøet på skolen og til å kommunisere. Dina synes det kan være vanskelig å vite om en elev har lærevansker eller språkvansker fordi de som starter på denne skolen er fra mange forskjellige land. Dina svarer i tillegg både at det kan være utfordrende at PPT bruker lang tid, og at det er vanskelig for henne å fokusere på den enkelte eleven med spesialundervisning når hun er inne i klasserommet fordi det ofte er så mange andre elever som også vil ha hjelp fra henne.

Oppsummering

Informantene ved Allborg skole er samstemte både når det gjelder hvilke ansatte som har spesialundervisning og når det kommer til tidspunktet for når de starter å se om elever har behov for spesialundervisning. Noe som er interessant er at Astrid, som er leder for det spesialpedagogiske teamet, forteller at teamet ikke har ansvaret for undervisningen ut mot elevene. Mye av diskusjonen og “kritikken” mot dagens spesialundervisning handler om mangelen på kompetanse hos de ansatte som står for spesialundervisningen. Hvorfor vil ikke en skole som faktisk har tilgang til flere spesialpedagoger benytte seg av å bruke spesialpedagoger i spesialundervisningen? Som tidligere nevnt, har Bergvoll skole søkt etter flere spesialpedagoger uten hell. Spesialpedagog Benedikte som jeg snakker med, sier at de har et spesialpedagogisk team som består av henne selv og ledelsen. Hun er dermed med på

både den organisatoriske og administrative delen av spesialundervisningen, i tillegg til å ha spesialundervisning for elever. Ved Drenge dal skole er det også to spesialpedagoger som har ansvaret for det som har med organisering å gjøre, samtidig som de har spesialundervisning for elever. Fellesnevneren for alle de tre skolene er dermed at alle benytter seg av andre typer ansatte enn spesialpedagoger for å få dekket behovet til elevene. Dette vil drøftes mer inngående i neste kapittel.

Allborg skole er som nevnt i presentasjonen, en stor skole med mange fasiliteter. Måten skolen er bygd og rommene lagt opp, gjør at de benytter seg av stasjonsundervisning der elevene går mye ut og inn av de ordinære klasserommene. Informantene mener dette fører til at det blir lettere å ta ut elever for å ha spesialundervisning i form av at elevene er vant til å gå inn og ut av klasserommet, ikke bare når det gjelder spesialundervisning, men også i den ordinære undervisningen.

Både rektor og spesialpedagog ved Bergvoll skole sier at tanken er at elevene skal være mest mulig inne i klasserommet fordi man lærer best sammen med andre. De viser imidlertid til at dette ikke alltid er like lett å få til i praksis. Spesialpedagog Benedikte forteller at det å ta ut elever av klasserommet handler om to ting. For det første at den eleven det gjelder skal få ro til å jobbe med det den skal, og for det andre at man skal gi resten av klassen og læreren mulighet til å få ro i klasserommet. Dette er det som kalles “spesialundervisningens dobbelte funksjon” som nevnes i teori-kapitlet og som vil drøftes i neste kapittel av oppgaven (Nordahl mfl., 2018, s. 31).

Informantene ved Drenge dal skole sier i likhet med Bergvoll skole at det å få undervisning inne i klasserommet sammen med de andre elevene i klassen, er slik barn og unge lærer best. Spesialpedagog Dina sier at mye av spesialundervisningen foregår i klasserommet og at det er sjeldent hun tar ut noen elever. Det kan se ut til å være litt ulik praksis på tvers av skolene på om elever får spesialundervisning i eller utenfor klasserommet. Likevel er det en fellesnevner at informanter både fra Bergvoll og Drenge dal skole nevner at det av og til hadde vært til det beste for alle parter at elever med spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet. Dette vil i neste kapittel diskuteres mot punktet til følgende utfordring som regjeringen har skissert: “Systemet virker ekskluderende. En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet.” (Regjeringen, 2018).

6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene fra analysen med utgangspunkt i prosjektets teorigrunnlag. Jeg vil starte med å drøfte utfordringene regjeringen har skissert, med hvordan informantene i min studie har fortalt at de opplever at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer i praksis. Innholdet i Jenssen og Lillejord (2010) vil jeg benytte til å drøfte om skolene i studien min er preget av begrepene fra de ulike epokene. I tillegg til å diskutere om de ulike forståelsene av begrepet tilpasset opplæring gjennom epokene er noe man ser igjen i skolenes forståelse. Videre vil jeg benytte meg av Fasting et al. (2011) sitt bidrag til å drøfte blant annet om *én skole for alle* kan bidra til å skape segregering eller inkludering i undervisningen. Til slutt vil jeg drøfte Thygesen et al. (2011) sitt bidrag som omhandler om generell pedagogisk kompetanse er tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole og tilpasset opplæring for alle elever med det informantene mine har fortalt.

6.1 Regjeringens skisserte utfordringer med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid

Ekspertgruppen har som nevnt gjort en utredning på hvordan man kan skape et bedre spesialpedagogisk tilbud for barn og unge. Utfordringene regjeringen har lagt frem basert på ekspertgruppens arbeid at dagens system står overfor, er som tidligere nevnt:

- Mange barn og unge møter ansatte i barnehage og skole uten pedagogisk kompetanse
- Annethvert barn som får spesialundervisning får det av ufaglærte. Dette gjelder også for mange av barna som får spesialpedagogisk hjelp i barnehage.
- Det tar for lang tid før barn og unge får hjelpen de trenger. Elevene får ofte tilbud først i ungdomsskolen, mens det burde skjedd i barnehagen eller på barneskolen.
- Systemet virker ekskluderende. En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet.
- Skolenes spesialundervisning har ofte lave forventninger til elevenes læring, og elevene lærer mindre enn de kunne gjort med et godt opplegg.

(Regjeringen, 2018)

Jeg har i studien min valgt å benytte meg av de fire første utfordringene. Grunnen til det er, som tidligere nevnt, fordi det ville vært vanskelig å utforme spørsmål med utgangspunkt i det femte punktet. For å klare å gå inn i hvordan de ansattes forventninger til elevenes læring i

spesialundervisningen er, måtte jeg nok ha benyttet meg av andre og/eller flere metoder. Utfordringene over, vil jeg videre omtale som påstander. Jeg vil nå drøfte disse påstandene med hvordan informantene mine har fortalt at de opplever at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer i praksis.

Manglende kompetanse?

Påstand 1 og 2 handler om at barn og unge møter ansatte som gir spesialundervisning uten spesialpedagogisk utdanning eller kompetanse (Regjeringen, 2018). Nordahl mfl. (2018, s. 95) skriver at "Det synes å være enighet om at manglende kompetanse og kvalitet svekker elevenes læringsutbytte". Med bakgrunn i disse påstandene spurte jeg mine informanter hvem som står for spesialundervisningen hos dem. Samtlige skoler kunne fortelle at det blir brukt assistenter i spesialundervisningen. Med andre ord kan det sies at de to påstandene til ekspertgruppen stemmer i praksis. Det som imidlertid kan diskuteres, er om dette *er* en utfordring i praksis. Her må man se på hvordan informantene forklarte at assistenter og ufaglærte ble brukt til spesialundervisning.

Rektor ved Allborg skole, Annette, forteller at det ikke bare er spesialpedagoger som har spesialundervisning. Det er også ansatte uten spesialpedagogisk bakgrunn som gir spesialundervisning, men de får veiledning fra det spesialpedagogiske teamet, i tillegg til at det er ansatte som kjenner elevene godt. Annette viser til SPEED-prosjektet, og sier at de ikke kan identifisere seg med et av problemet som blir vist til der. Det hun viser til er at det er få som får gode resultater i spesialundervisningen. Her sier hun at det handler om kompetansen til de som underviser, og at dette dermed ikke er et problem for dem fordi de har veldig mange spesialpedagoger. Annette sier dermed implisitt at mangel på relevant kompetanse innen spesialpedagogikk ikke er en utfordring for dem. Det man imidlertid kan merke seg her, er at til tross for at de har så mange spesialpedagoger, likevel benytter seg av ansatte uten spesialpedagogisk bakgrunn. At de velger å gjøre dette, kan handle om at de har sett at det fungerer best at spesialpedagogene står for det organisatoriske og administrative når det kommer til spesialundervisningen. I tillegg til at det fungerer på en god måte at ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse tar seg av noe av spesialundervisningen.

Spesialpedagog ved samme skole, Astrid, forteller at det at de ansatte i det spesialpedagogiske teamet ikke har spesialundervisning, handler om tid. Det spesialpedagogiske teamet har x antall timer i uka de skal bruke på det spesialpedagogiske

arbeidet, og på en så stor skole blir det mye papirarbeid. Jobben deres handler om å kartlegge elever, de samler informasjon og vurderer om et tilfelle er tilpasset opplæring eller om det er spesialundervisning. Det Astrid forteller tyder på at de i det spesialpedagogiske teamet har en relativt stor rolle ut mot elevene, selv om de ikke står for selve spesialundervisningen. At Allborg skole dermed har valgt å benytte seg av ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse i noe av spesialundervisningen, tyder på at de mener dette er en hensiktsmessig måte å utnytte sine ressurser på. Dermed ser det ikke ut til at mangel på kompetanse er en utfordring for dem på denne skolen. På den andre siden, kan det tenkes, i likhet med de to andre skolene i min studie, at også Allborg skole har mangel på ressurser. Annette sier at de har mange nok spesialpedagoger, men Astrid forteller imidlertid at på grunn av at dette er en veldig stor skole, blir det mye papirarbeid – og at det spesialpedagogiske teamet dermed ikke har tid til å ha spesialundervisningen ut mot elevene.

Det er spennende å trekke frem forskjellene på tvers av skolene. Bergvoll skole og Drengeidal skole uttrykker at de benytter seg av andre ansatte enn spesialpedagoger fordi de ikke har nok spesialpedagoger til å dekke all spesialundervisning. Dette er interessant med tanke på at Allborg skole har mange spesialpedagoger, men at de likevel velger å benytte seg av andre ansatte til spesialundervisningen. Dette gjør det vanskelig å vite hvordan Bergvoll- og Drengeidal skole hadde utnyttet ressursene sine dersom de hadde hatt flere spesialpedagoger. Samtidig kan det som nevnt også tenkes at Allborg skole benytter seg av andre ansatte til spesialundervisningen, ikke nødvendigvis på grunnlag av at det er det mest hensiktsmessige, men at også de har mindre ressurser enn de egentlig har behov for, basert på at de er en stor skole. Dette blir også vanskelig å vite siden Annette uttrykker at de har nok spesialpedagoger, mens Astrid uttrykker at spesialpedagogene ikke har tid til å ha spesialundervisning med elevene.

Spesialpedagog ved Bergvoll skole, Benedikte, forteller at de er tre stykker på skolen som har utdanning innen spesialundervisning, men at de to andre er nyansatte i vikariat. Hun forteller at hun synes det er mye utskiftning i disse stillingene og at det i stor grad handler om å få kabalen til å gå opp - dermed må de også, som nevnt, benytte seg av andre ansatte til spesialundervisningen. Hun uttrykker også at hun som spesialpedagog sjeldent har hatt samme elever over flere år. Hun mener spesialpedagoger blir kastet rundt, og at de hele tiden må brukes til noe nytt. Dette kan tyde på at skolen forsøker å dekke behovet, men at det nettopp er for få ansatte med spesialpedagogisk kompetanse til å lykkes med å dekke

behovet. Med bakgrunn i det Benedikte sier, kunne det tenkes at det hadde fungert bedre å ha samme elever over flere år. Dette kan også begrunnes med det rektor ved Allborg skole, Annette, har sagt om at ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse ofte er ansatte som kjenner elevene godt. Benedikte nevner at foreldre også har reagert på at det er enda en ny voksen som har ansvar for spesialundervisningen til barnet. Dette styrker argumentet hennes om at det er bedre å ha spesialundervisning for samme elev over flere år.

Rektor ved Bergvoll skole, Beate, har fortalt at noen foreldre har reagert på at de har brukt andre ansatte enn spesialpedagoger til spesialundervisningen. Det hun sier til foreldrene i slike situasjoner, er at det er ikke hvem som har undervisningen, eller omfanget av undervisningen som er det viktigste – det er innholdet. Det kan tenkes at innholdet i undervisningen kan være like bra dersom det er en ansatt uten spesialpedagogisk kompetanse, dersom den ansatte har fått veiledning fra spesialpedagog i tillegg til å kjenne eleven godt. På den andre siden, kan det også tenkes at en spesialpedagog er opplært til å håndtere diverse utfordrende situasjoner på en god måte, i tillegg til å tilrettelegge det faglige bedre, enn en annen ansatt uten spesialpedagogisk kompetanse. Nordahl mfl. (2018, s. 95) skriver som tidligere nevnt, at “det synes å være enighet om at manglende kompetanse og kvalitet svekker elevenes læringsutbytte”. Dette kan tyde på at spesialundervisningen vil fungere på best måte om barn og unge møter ansatte med spesialpedagogisk utdanning og kompetanse.

Rektor Beate ved Bergvoll skole forteller at de har søkt etter flere spesialpedagoger, men at det ikke er lett å få tak i. Dermed må de ta det de har av ansatte til spesialundervisning. De forsøker å fordele de med kompetanse innen spesialpedagogikk utover forskjellige trinn, men det er ikke alltid man klarer å dekke opp med spesialpedagog. På grunnlag av det Beate forteller, kan det se ut til at mangel på spesialpedagoger er en utfordring for denne skolen. At de har søkt etter flere spesialpedagoger, er et tydelig tegn på at det er et behov de har og som de ønsker å dekke.

Spesialpedagog Dina ved Drengedal skole forteller at det er hun og en til som er spesialpedagoger på denne skolen, og at det er de som har hovedansvaret for spesialundervisningen. Hun forteller at de har assistenter til å støtte i undervisningsdelen da de to spesialpedagogene ikke rekker over alle elevene. De to spesialpedagogene har ansvar for de individuelle opplæringsplanene, og de planlegger og snakker med lærere. Dette i tillegg til å ha spesialundervisning. Hun forteller at de skal ansette en miljøarbeider som også

skal ha spesialundervisning, da de ser at de har behov for flere med mer kompetanse. Man ser dermed også ved Drengedal skole at andre ansatte enn spesialpedagoger blir brukt i spesialundervisningen på grunn av mangel på flere ansatte med relevant kompetanse. I tillegg til at også de har behov for mer kompetanse med bakgrunn i at de skal ansette en miljøarbeider.

Tidlig innsats

Den tredje påstanden regjeringen skisserer som en utfordring, er at det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. De skriver at elever ofte får tilbud først på ungdomsskolen, når de burde ha fått det allerede i barnehagen eller på barneskolen (Regjeringen, 2018). På grunnlag av denne påstanden spurte jeg informantene når de starter å utrede om elever har behov for spesialundervisning. Flere av informantene svarte at de setter inn tiltak tidlig, og at de ofte allerede får beskjed fra barnehagen om at barn trenger ekstra oppfølging. På bakgrunn av dette vil jeg videre diskutere påstanden til regjeringen med svarene fra informantene.

Kontaktlærer Anne ved Allborg skole forteller at de starter å utrede om elever har behov for spesialundervisning fra tidlig av. De begynner å ta tester av elevene allerede fra to-tre uker på skolen. De har noen læringsstøttende tester hvert år, i tillegg til at PPT har noen tester de ønsker at elever som meldes opp til spesialundervisning tar. Disse testene tar de på denne skolen på alle elever - uavhengig om de skal meldes opp til spesialundervisning eller ikke. Anne forteller også at de av og til får beskjed i overføringsmøte med barnehagen at barn har behov for særskilt tilrettelegging. Som jeg har skrevet tidligere i oppgaven, øker andelen elever som får spesialundervisning i takt med årene. Ekspertutvalget og regjeringen (2018) har antydnet at dette har en sammenheng med at elever som trenger ekstra tilrettelegging blir oppdaget for sent. Hvordan kan det ha seg at andelen øker, når tre av tre skoler forteller at de oppdager behovet til elevene tidlig - og at de i tillegg i enkelte tilfeller får beskjed allerede i overgangen fra barnehagen?

Spesialpedagog Benedikte ved Bergvoll skole forteller noe som kan være en forklaring på nettopp dette. Hun forteller at det kan være vanskelig å få til tilpasset opplæring og spesialundervisning i klasserommet når det er stort sprik i klassen. Hun mener at jo lenger opp i barneskolen man kommer, jo større vil spriket være for noen elever. Det Benedikte

forteller, kan tenkes å være en forklaring på hvorfor andelen elever med spesialundervisning øker i takt med årene. Nivået blir også høyere med årene, noe som kan tenkes å føre til at elever som ikke hadde behov for spesialundervisning i for eksempel andre trinn, får behov for det i femte trinn.

Tidligere i oppgaven har jeg skrevet at det ikke alltid utelukkende handler om å ta utgangspunkt i elevens behov når det skal vurderes om en elev har rett til spesialundervisning. Det som også kan være avgjørende er det som kalles skoleskaptene vansker. Det handler om at det kan være den enkelte skolens forutsetninger og ressurser som også tar del i vurderingen. Kontaktlærer Anne ved Allborg skole har for eksempel sagt at hun av og til lurert på om de er *for* gode til å oppdage at elever har vansker på denne skolen. Hun sier det med litt humor, men det ligger kanskje noe i det. Det kan tenkes at de på en skole med mange spesialpedagoger har større mulighet enn skoler med færre ressurser til å oppdage at elever har behov for ekstra tilrettelegging.

Både rektor Annette og spesialpedagog Astrid forteller at de har spesielt fokus på overgangen fra barnehage til skole fordi det har blitt gjort en endring i rutineene i overgangen. Tidligere hadde barn med tiltak i barnehagen med seg den sakkyndige vurderingen inn i første klasse, men det er imidlertid endret til at det ikke lenger følger med inn i første klasse. Det betyr at tidligere slapp de å bruke tid på å få sakkyndig vurdering fra PPT på nytt for de barna det gjaldt. Nå må de derimot vurdere elever på nytt og videre henviser til PPT, noe som kan ta litt tid. Astrid sier at hun på den ene siden forstår tanken om at man ikke kan skrive en sakkyndig vurdering i barnehagen som skal gjelde i skolen, men at det på den andre siden er fort gjort at elever glipper unna. På grunnlag av dette har de spesielt fokus på første trinn. Det at rutineene i overgangen fra barnehage til skole er endret, kan også tenkes å ha innvirkning på den økende andelen elever med spesialundervisning i takt med årene.

Rektor ved Bergvoll skole, Beate, forteller derimot at den sakkyndige vurderingen *kan* følge med til skolen fra barnehagen. Dermed ser det ut til at de ulike skolene har forskjellige rutiner når det gjelder overgangen fra barnehage til skole. Dette til tross for at de er i samme kommune. Denne forskjellen er dermed et godt eksempel på at tilpasset opplæring og spesialundervisning kan bli praktisert på ulike måter på forskjellige skoler.

Inkludering

Den fjerde påstanden til regjeringen sier at: "Systemet virker ekskluderende. En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet." (Regjeringen, 2018). Tittelen på ekspertgruppens bok er "Inkluderende fellesskap for barn og unge". Inkludering har med andre ord en sentral rolle i deres arbeid. I studien min har jeg derfor stilt ulike spørsmål til informantene som omhandler inkluderingsbegrepet. Spørsmål jeg har stilt i tilknytning til inkludering, er for eksempel hvor mye av spesialundervisningen som foregår i eller utenfor klasserommet, og om de ansatte opplever at elevene føler seg inkludert.

Drengedal skole viste seg å ha stort fokus på inkludering. De har det de kaller for en inkluderende miljø-policy. Dette var noe begge informantene, både rektor Dorthe og spesialpedagog Dina, snakket en del om i intervjuene. Dina sier at det er mye av spesialundervisningen som foregår inne i klasserommet, og at det er sjelden hun tar ut elever. Hun forteller også at det ikke nødvendigvis er elever med spesialundervisning som blir tatt ut dersom hun tar ut noen. De har noen elever som trenger litt ekstra tilpasning som de også kan ta ut ved noen anledninger. Dette belyser at tilpasset opplæring og spesialundervisning henger tett sammen. Dina forteller videre at på denne skolen handler det om "inkludering", som betyr at man skal være inkludert, og minst mulig ute av klasserommet. Konsekvensen av dette blir at når hun går inn som spesialpedagog for én enkelt elev, er hun der for alle likevel fordi da ønsker alle elevene hjelp fra henne. Fordelen med dette er at det ikke ser ut til at elevene vet at hun er der for den enkelte eleven, noe som kan tenkes å fremme at denne eleven føler seg inkludert. Dette kan man imidlertid også kalles et dilemma: skal inkludering gå på bekostning av individualisering og god læring for den enkelte elev?

Både rektor Annette og kontaktlærer Anne ved Allborg skole forteller at å ta inn en lærer nummer to i undervisningen er noe de gjerne benytter seg av, fremfor at en ansatt skal ta ut en enkelt elev. Måten de gjør dette på er at de deler klassen i to, eller at lærer nummer to tar med seg en mindre gruppe for å få litt mer ro, samtidig som at det blir mer diskret at eleven får spesialundervisning. Det informantene mener er en fordel på denne skolen, er at de ofte benytter seg av flere rom og undervisningsmetoder. Det vil si at det ikke bare er elevene med spesialundervisning som får undervisning utenfor klasserommet, elever i den ordinære undervisningen får også det.

Spesialpedagog Benedikte ved Bergvoll skole, sier at det å ta ut elever av klasserommet for spesialundervisning handler om to ting. Det ene er at klassen og læreren inne i klasserommet skal få ro, og det andre er at den enkelte eleven skal få ro. En av regjeringens skisserte utfordringer basert på ekspertgruppens arbeid, sier at det er ekskluderende å ta elever ut av klasserommet for å gi spesialundervisning (Regjeringen, 2018). Det kan til tross for dette ofte handle om at det er til det beste med tanke på å oppnå individuell og god læring for den enkelte elev – samtidig som det kan være til det beste for klassen som helhet med tanke på arbeidsro. Dilemmaet om inkludering skal gå på bekostning av individualisering og god læring dukker dermed opp igjen.

På grunnlag av hva mine informanter har fortalt hva angår inkludering knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning i klasserommet, kan de se ut til at utfordringen er å finne balansegangen mellom inkludering og individualisert og god læring for den enkelte elev. Ekspertgruppen baserer mye av sitt arbeid på det tidligere nevnte SPEED-prosjektet. SPEED-prosjektet har lagt frem funn om at elever med spesialundervisning har dårligere trivsel og lavere sosiale ferdigheter samt arbeidsinnsats, i forhold til andre elever. Dette er aspekter som kan gi inntrykk av at elever med spesialundervisning ikke er så godt inkludert som de burde være. Samtidig dokumenterer også SPEED-prosjektet at spesialundervisningen blir utført som enetimer og i egne grupper. Det er nettopp dette dilemmaet mine informanter har belyst på en god måte. De har formidlet at de er klar over at man lærer best i klasserommet sammen med resten av klassen sin. Samtidig har flere av informantene vært ærlige på at det ofte ikke er så enkelt å få til i praksis. Grunnen til at det er utfordrende ser i stor grad ut til å handle om fokus og ro for både for klassen og den enkelte eleven.

6.2 Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig

Jenssen og Lillejord (2010) har i sin gjennomgang av Stortingsmeldinger fra 1975-2009 presentert innholdet i tilpasset opplærings-begrepet. De har i denne gjennomgangen funnet ut at ulike regjeringer har gitt tilpasset opplæring forskjellig innhold, som har gjort det utfordrende for de som skal utøve det i praksis. I gjennomgangen av Stortingsmeldingene for den nevnte perioden har de avgrenset fire epoker når det gjelder tilpasset opplæring: tilpasset opplæring som integrering, tilpasset opplæring som inkludering, tilpasset opplæring som individualisering, og tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet (Jenssen og Lillejord, 2010). Jeg vil benytte meg av de nevnte epokene til å drøfte hvilken

forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning man finner ved de tre skolene i studien min.

Tilpasset opplæring som integrering

Jenssen og Lillejord (2010) skriver at målet i denne epoken var at spesialskolene skulle nedlegges og at alle elever skulle gå i normalskolen. Integreringsbegrepet kom dermed ved at skolene måtte tilpasse seg nye typer elever. Dette var for eksempel elever som hadde behov for særskilt tilrettelegging, men som tidligere hadde fått undervisning i egne institusjoner. Det var i denne perioden tilpasset opplæring kom inn som et politisk virkemiddel. I flere politiske dokumenter blir begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning brukt som synonyme begreper. Forvirringen rundt begrepene starter dermed her. I tillegg spesifiseres det at spesialundervisning krever særskilt kompetanse. Dette kan knyttes til de to første utfordringene regjeringen har skissert, som omhandler nettopp manglende kompetanse blant ansatte i spesialundervisningen. Funn fra alle skolene i studien min viser at det blir benyttet ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse til spesialundervisning. Årsaken til at det blir brukt ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse til spesialundervisning har sett ut til å være litt forskjellig fra de ulike skolene. Ved Allborg skole har de som nevnt mange spesialpedagoger. De har likevel valgt å benytte seg av andre ansatte, i tillegg til spesialpedagoger, i spesialundervisningen. De to andre skolene i studien, uttrykker derimot at de benytter seg av andre ansatte i spesialundervisningen *i mangel på* nok spesialpedagoger.

I Jenssen og Lillejords (2010) integreringsepoke, ble det etter hvert klart at integreringen ikke gikk etter intensjonen. Det var ikke alle elever som fikk tilhørighet til fellesskapet i skolen likevel. Dette førte til at integreringsbegrepet ble byttet ut med inkludering. Inkludering er noe ekspertgruppen som tidligere nevnt har lagt stor vekt på i sitt arbeid. En av de skisserte utfordringene fra regjeringen tar for seg at spesialundervisningen er ekskluderende og tittelen på boken fra ekspertgruppen er: "Inkluderende fellesskap for barn og unge". Ekspertgruppen har som nevnt tidligere, også tatt for seg begrepet inkludering. De diskuterer blant annet at en av definisjonene av begrepet egentlig i større grad handler om integrering. Noen av informantene i studien min bruker også begrepet integrering ved noen tilfeller. Rektor ved Bergvoll skole, Beate, nevner det når jeg stiller spørsmål om hun tror elevene som mottar spesialundervisning føler seg inkludert. Spesialpedagog ved samme skole, Benedikte, nevner det også når hun snakker om utfordringen om spesialundervisningen skal foregå i eller

utenfor klasserommet. Dette er noe som tyder på at inkludering og integrering er begreper som, i likhet med tilpasset opplæring og spesialundervisning, også brukes synonymt med hverandre.

Tilpasset opplæring som inkludering

Hovedinnholdet i skolepolitikken under epoken Jenssen og Lillejord har lagt frem fra 1990-1996 er fellesskap, deltakelse, og faglig og sosialt utbytte. Under denne epoken ble det sagt at alle elever skulle bli inkludert. I tillegg skulle man helst ikke ta elever ut av klasserommet for å gi spesialundervisning. Dette kan dermed sies å være i tråd med ekspertgruppens fokus i sitt arbeid, som i stor grad handler om at alle elever skal få et inkluderende pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet (Regjeringen, u.å. "Ekspertgruppe for barn og unge (...)"). Jeg har stilt informantene spørsmål i tilknytning til dette: hvor mye av spesialundervisningen foregår i eller utenfor klasserommet? I intervjuene kom det frem at dette er noe som kan være utfordrende for informantene.

Spesialpedagog Benedikte ved Bergvoll skole forteller at de skal prøve å ha det meste av spesialundervisningen i klasserommet. Noe hun imidlertid har kjent på selv, i tillegg til å ha snakket med andre om, er at det kan bli til enhver pris. Det hun mener er at det kan gå ut over resten av klassen ved at det blant annet kan ta bort en del arbeidsro. Hun sier også at det å ha spesialundervisning inne i klasserommet handler om tilhørighet og at det er viktig. Dette belyser at inkludering, fellesskap og tilhørighet er noe Bergvoll skole er opptatt av.

Utfordringen kan imidlertid se ut til å ligge i å finne balansen mellom å ha spesialundervisning inne i og utenfor klasserommet for å klare å opprettholde elevenes tilhørighet i tillegg til at både eleven med spesialundervisning og resten av klassen får god læring. Benedikte forteller som tidligere nevnt at det å ta ut elever fra klasserommet for å ha spesialundervisning handler om to ting. Det ene er at eleven skal få ro til å jobbe med den skal, og det andre er at resten av klassen og læreren inne i klasserommet skal få mulighet til å få ro i klasserommet. Det Benedikte beskriver her, kalles for "spesialundervisningens dobbelte funksjon", og er noe som blir nevnt i ekspertgruppens bok (Nordahl mfl., 2018, s. 31). Dette belyser på en god måte utfordringen dagens system står overfor når det gjelder å få til en inkluderende spesialundervisning av høy kvalitet og med hensyn til elevens individuelle behov.

Inkludering er noe Drengedal skole som nevnt har stort fokus på med sin inkluderende miljø-policy. Informantene uttrykker i likhet med Bergvoll skole, at det å få undervisning inne i klasserommet med de andre elevene er slik elever lærer best. Spesialpedagog Dina forteller at det er sjelden hun tar elever ut av klasserommet for å ha spesialundervisning. Dina forteller også at hun av og til kunne ønske at det var enklere å ta ut elevene av klasserommet for å få litt mer fokus på den enkelte eleven. Dette er i tråd med det Benedikte har fortalt om at de av og til må ta ut eleven for elevens beste. Dette tyder igjen på at det er vanskelig å finne balansegangen mellom å være inne og utenfor klasserommet for å gi en inkluderende spesialundervisning samtidig som man skal legge til rette for den enkelte elevs behov.

Rektor ved Allborg skole, Annette, forteller at de ofte benytter seg av å sette inn en lærer nummer to i klasserommet. Dette gjør de slik at de kan dele klassen i to eller i mindre grupper for å unngå å ta den enkelte eleven ut av klasserommet. Både Annette og spesialpedagog Astrid forteller at de ofte har stasjonsundervisning og at de benytter seg av ulike rom på skolen. Dette mener Astrid fører til at elever er vant til å gå ut og inn av klasserommet, som gjør at det kanskje er enklere å ta ut elever som trenger særskilt tilrettelegging. Det kan dermed se ut til at Allborg skole har funnet en relativt god balansegang når det gjelder å gi spesialundervisning i og utenfor klasserommet. Dette kan med bakgrunn i det de forteller, tenkes ha med å gjøre at de har en stor nok skole til at de kan benytte seg av flere ulike rom i undervisningen.

Alle tre skolene i studien min uttrykker at elever lærer best sammen med andre. Det er på grunnlag av dette at de forsøker å tilstrebe å ha mest mulig spesialundervisning inne i klasserommet sammen med resten av klassen.

Tilpasset opplæring som individualisering

I denne epoken blir tilpasset opplæring beskrevet som en rettighet for hver enkelt elev (Jenssen og Lillejord, 2010). Som tidligere nevnt fokuserer Opplæringsloven på elevenes individuelle rettigheter. Den sier at opplæringen skal være tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og at opplæringen kan bli gitt enten gjennom den ordinære undervisningen eller gjennom spesialundervisning (Opplæringslova, 2005 § 5-1). Dette gjør at skolene er pålagt å forholde seg til en form for individualisering til tross for at det har blitt et stort fokus på inkludering og fellesskap. Det som kan diskuteres er dermed om skolen skal ha størst

fokus på å gjøre det beste for hver enkelt elev, eller om fokuset skal ligge på inkludering og fellesskap? Dette bringer meg tilbake til det som ble drøftet i forrige punkt. Det kan se ut til at dette er en utfordring for i hvert fall to av de tre skolene i studien min. Både spesialpedagog ved Bergvoll skole og spesialpedagog ved Drengedal skole uttrykker at balansegangen mellom å ha tilpasset undervisning og spesialundervisning i og utenfor klasserommet er utfordrende.

Med tanke på at tilpasset og differensiert opplæring i denne epoken ble omtalt som et ideal, ser det ikke ut til at skolene i studien min sin forståelse av det individbaserte fokuset samsvarer med slik det ble forstått i denne epoken. Alle de tre skolene i studien min ser ut til å ha fokus på hver enkelt elev, samtidig som at de er opptatt av at hver enkelt elev skal bli inkludert.

Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet

I den siste epoken Jenssen og Lillejord (2010) presenterer går fokuset over på å handle om fellesskapet igjen. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) "Kvalitet i skolen" satte lys på dette ved å si at tilpasset opplæring har blitt forstått på en måte som har gjort det *for* individualisert. Dette var noe regjeringen ønsket å endre på, og de viste sterk tro på at fellesskapet skal ha positiv virkning på læring (Jenssen og Lillejord, 2010).

Hvordan tilpasset opplæring blir lagt frem politisk i denne epoken, skiller seg tydelig fra retorikken fra forrige epoke. Regjeringen fant følgende nye måter å beskrive tilpasset opplæring på:

- At tilpasset opplæring kan realiseres ved forebygging gjennom tidlig innsats, eller som ekstra innsats i en avgrenset periode.
- At tilpasset opplæring ikke må oppfattes som et uoppnåelig ideal, men knyttes direkte til de rammene og ressursene en står over.
- At ingen bestemte metoder kan sikre tilpasset opplæring: "**Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring**". God og variert fellesundervisning er veien å gå for å treffe en mangfoldig elevgruppe.
(Jenssen og Lillejord, 2010).

Første del av det første punktet ovenfor ligner på det ene punktet fra utfordringene regjeringen har skissert som handler om tidlig innsats (Regjeringen, 2018). Alle skolene i studien min har sagt at de forsøker å starte så tidlig som mulig å se om elever har behov for ekstra tilrettelegging. Flere av informantene forteller også at de har ekstra fokus på overgangen fra barnehage til skole. Dette er noe som tyder på at skolene er opptatt av å forsøke å oppdage eventuelle vansker hos elever så tidlig som mulig. At regjeringen og ekspertutvalget likevel mener at dette er en utfordring, kan dermed diskuteres. Med bakgrunn i det informantene forteller, ser det nemlig ikke ut til å være en utfordring. På den andre siden kan det tenkes at selv om de forsøker å utrede om elever har behov så tidlig som mulig, er det ikke gitt at de faktisk oppdager alle som har ekstra behov, tidlig nok. Dette er noe som kan tenkes å både kunne ha med ressurser og kompetanse å gjøre.

Det tredje punktet ovenfor kan knyttes til at flere informanter forteller at de benytter seg av stasjonsundervisning. De uttrykker at dette er noe som gjør det enklere å se hver enkelt elev og dermed også å tilpasse undervisningen på en bedre måte.

6.3 Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?

Bidraget fra Fasting et al. (2011) handler om forholdet mellom spesialpedagogikk og generell pedagogikk med tanke på å skape inkludering og tilpasset opplæring for alle elever. I de to første utfordringene regjeringen skisserer, står det at mange barn og unge møter ansatte uten relevant kompetanse. På grunnlag av dette spurte jeg, som tidligere nevnt, informantene i studien min hvem som står for spesialundervisningen på de ulike skolene.

Én skole for alle?

“Prinsippet om *én skole for alle* har dermed skapt behov for alternative løsninger som ofte har ført med seg segregering av elever, selv om intensjonen har vært å integrere og inkludere” (Fasting et al., 2011 s. 85). Det at prinsippet om *én skole for alle* har ført til segregering, kan knyttes til Jenssen og Lillejords (2010) presentasjon av tilpasset opplæring som individualisering. Segregeringen kan tenkes å være et resultat av at ansatte har forsøkt å tilfredsstille hver enkelt elevs behov. Eksempler på dette er noe to av informantene i studien min har uttrykt. Både Benedikte og Dina har sagt at det av og til er til det beste for eleven å bli tatt ut av klasserommet for å få tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning. Dette er dermed noe som kan forklare segregeringen Fasting et al. (2011, s. 85) skriver om. Allborg

skole er imidlertid et godt eksempel på *én skole for alle*. Som nevnt innledningsvis i analysekapitlet, har de en egen forsterket avdeling som holder til i samme bygg som resten av skolen. Dette er noe kontaktlærer Anne har sagt at resten av skolen drar synergier av med tanke på den spesialpedagogiske kompetansen på den forsterkede avdelingen.

Økning i spesialundervisning

Fasting et al. (2011) skriver at det har vært en økning i hvor mange elever som mottar spesialundervisning med en tydelig vekst i bruken av adskilte former for undervisning. De bemerker seg at den nevnte økningen er i strid med de politiske satsingene som sier at man skal begrense det individuelle fokuset og at undervisning av høy kvalitet skal stå i hovedfokus. Med bakgrunn i dette kan man stille spørsmål ved om den nevnte veksten i bruken av adskilte former for undervisning kunne vært unngått dersom man oppdaget tidligere at elever hadde behov for mer tilpasning? Det tredje punktet i regjeringens skisserte utfordringer sier at det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger (Regjeringen, 2018). Basert på intervjuene fra studien min, virker det som de ansatte er opptatt av å starte tidlig å se om elever har behov for mer tilpasning. Som jeg imidlertid har nevnt tidligere, kan det tenkes at de på tross av dette ikke oppdager alle elever som har behov for mer hjelp, tidlig nok. Dette fører meg videre til det Fasting et al. (2011) presenterer som “skoleskapte vansker”.

Skoleskapte vansker handler om forhold rundt eleven. Det innebærer at det kan være skolen og den ordinære klasseromsundervisningen som kan være årsaken til elevers behov for ekstra tilpasning i undervisningen. Dette er noe som kan knyttes til ressurser og ressursbruk. Jeg spurte informantene i studien min hvilke utfordringer de møter på når det kommer til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det var to ting flere av informantene nevnte, nemlig tid og nok voksne. Både tid og nok voksne kan sies å være påvirket av ressurser. Med bakgrunn i teorien om skoleskapte vansker, kan det dermed tenkes at mangel på ressurser kan føre til at de ansatte ikke klarer å fange opp alle elever som har behov for ekstra tilpasning tidlig nok.

6.4 Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?

Thygesen et al. (2011) legger frem noen problemstillinger i grenselandet mellom generell pedagogikk og spesialpedagogikk. De stiller spørsmålet: “Er generell pedagogisk kompetanse

tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole og tilpasset opplæring for alle elever, eller må den kompletteres med spesialpedagogisk kompetanse?" (Thygesen et al., 2011, s. 104). Her blir dermed elementene relevant kompetanse og inkludering når det kommer til tilpasset opplæring og spesialundervisning tatt opp. Tre av utfordringene regjeringen skisserte med utgangspunkt i ekspertgruppens arbeid omhandler nettopp disse elementene.

Spesialpedagogikkens dilemma

Opplæringsloven fokuserer som tidligere nevnt på elevenes individuelle rettigheter og at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger. Thygesen et al. (2011, s. 105-106) skriver at målet om en inkluderende skole utfordrer det individbaserte prinsippet for tilpasset opplæring. Det utfordres i form av at hensynet til den faglige utviklingen blant elever som opplever lærevansker, kan støte mot prinsippet om å være del av et inkluderende fellesskap. Norwich drøfter denne utfordringen. Han argumenterer for at det er uheldig at det individbaserte og det sosiale blir satt opp mot hverandre (Thygesen et al., 2011, s. 105-106). Det er nettopp dette noen av informantene har gitt uttrykk for: at det er vanskelig å finne balansegangen mellom å fokusere på den enkelte elevens læring, samtidig som at man skal tilrettelegge for inkludering og fellesskap. Inkludering burde ikke gå på bekostning av god læring, og det er nettopp dette flere av mine informanter ser ut til å synes er utfordrende.

Spesialpedagogikkens rolle i den ordinære undervisningen

Videre diskuterer Fasting et al. (2011) spesialpedagogikkens rolle i den ordinære undervisningen. Prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole gjør at avstanden mellom ordinær pedagogikk og spesialpedagogikk blir mindre da målet er at flest mulig elever skal få dekket sitt behov for opplæring i den ordinære undervisningen. Dette fører dermed til at det blir behov for mer spesialpedagogisk kompetanse blant de ansatte (Thygesen et al., 2011, s. 107). Relevant kompetanse er som nevnt to av utfordringene regjeringen har skissert. Funn fra studien min viser at to av skolene benytter seg av ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen fordi det er mangel på spesialpedagoger. Den tredje skolen, har derimot mange nok spesialpedagoger, men benytter seg likevel også av andre ansatte til spesialundervisningen. Dette kan tyde på at denne skolen synes måten de benytter ressursene sine på, fungerer på en hensiktsmessig måte. Samtidig kan det tenkes at også denne skolen har mangel på ressurser. Dette med bakgrunn i at til tross for at rektoren ved skolen sier at de har mange spesialpedagoger, forteller spesialpedagogen

ved skolen at de i det spesialpedagogiske teamet ikke har tid til å ha spesialundervisning grunnet mye papirarbeid.

7.0 Avslutning

Målsetningen for denne studien var å undersøke hvordan ulike ansatte på forskjellige skoler i en mellomstor kommune i Norge opplever at den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen fungerer i praksis. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan opplever ulike ansatte i tre forskjellige barneskoler at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer i praksis?*

Regjeringen (2018) har skissert noen konkrete utfordringer basert på ekspertgruppens arbeid, som de mener dagens spesialpedagogiske system står overfor. Jeg ønsket på grunnlag av disse utfordringene å studere hvilke utfordringer de ansatte i skolen møter når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning. I tillegg ville jeg undersøke hvordan de ansatte forholder seg til inkludering og individualisering i sammenheng med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg utarbeidet derfor to forskningsspørsmål i tillegg til problemstillingen:

1. Hvilke utfordringer møter de ansatte knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning i praksis?
2. Er det mulig å gi elevene tilpasset opplæring og spesialundervisning som både ivaretar behovet for inkludering og individualisering?

Gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene fikk jeg et innblikk i hvordan de ansatte arbeider med -og hvordan de opplever at tilpasset opplæring og spesialundervisning fungerer i praksis.

De to første punktene i utfordringene regjeringen (2018) har skissert omhandler at barn og unge får spesialundervisning av ufaglærte. Samtlige skoler i studien min forteller at de benytter seg, i tillegg til spesialpedagoger, av andre ansatte i spesialundervisningen. Jeg var nysgjerrig på om denne bruken av ansatte kunne ha med ressurser å gjøre. Dette fordi det kan tenkes at mangel på nok spesialpedagoger til å dekke all spesialundervisning, kan være en årsak til at det også blir brukt andre ansatte i spesialundervisningen. Dette både bekreftet og avkreftet informantene i studien min. Informanter fra skole 2 og 3 uttrykte at det var mangel på spesialpedagoger, og at de derfor må benytte seg av assistenter eller andre ansatte til spesialundervisningen for å få kabalen til å gå opp. Rektor ved skole 1 ga derimot uttrykk for

at de hadde mer enn nok spesialpedagoger på sin skole, og at mangel på kompetanse ikke var en utfordring for dem. Til tross for dette, benytter også de seg av assistenter eller andre ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse til spesialundervisningen. Spesialpedagog ved denne skolen forteller imidlertid at spesialpedagogene i det spesialpedagogiske teamet ikke har tid til å ha spesialundervisning ut mot elevene. Det kan på grunnlag av dette tenkes at også denne skolen har mangel på ressurser for å få kabalen til å gå opp.

Det tredje punktet regjeringen (2018) legger frem som en utfordring er at det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. Alle de tre skolene i studien min er opptatt av å starte tidlig å utrede om elever har behov for ekstra hjelp i undervisningen. Flere av informantene forteller at de har ekstra fokus på overgangen fra barnehage til skole, noe som tyder på at de starter tidlig å jobbe med dette. Til tross for at informantene forteller at de har fokus på å starte tidlig å utrede om elever har behov for ekstra hjelp, kan det tenkes at de ikke oppdager alle elever som har behov for mer hjelp, tidlig nok. Dette kan videre knyttes til det Fasting et al. (2011) presenterer som skoleskapte vansker. Skoleskapte vansker kan for eksempel handle om ressurser og ressursbruk. Tid og nok voksne var to utfordringer flere av informantene nevnte, med andre ord: mangel på ressurser. Det kan dermed tenkes at mangel på ressurser kan føre til at de ansatte ikke klarer å fange opp alle elever som har behov for ekstra hjelp tidlig nok - til tross for at det er noe de fokuserer på.

Det fjerde punktet i utfordringene regjeringen (2018) har utformet, sier at systemet virker ekskluderende, og at en av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet. Skole 1 utnytter at de har en stor skole med mange rom. De benytter seg av stasjonsundervisning der alle elevene går ut og inn av det ordinære klasserommet. Informantene uttrykker at dette gjør det enklere å ta ut elever som mottar spesialundervisning. Det som menes med det er at det ikke er uvanlig at elever går ut og inn av klasserommet. Det blir dermed mindre synlig når en elev med spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet. De bruker imidlertid å ha spesialundervisning inne i klasserommet også, men dette varierer fra elev til elev.

Skole 2 benytter seg i likhet med skole 1 av spesialundervisning både inne i og utenfor klasserommet. Spesialpedagog ved skole 2 sier at det å ta ut en elev fra klasserommet for spesialundervisning handler om to ting. Det ene er at klassen og læreren skal få ro inne i klasserommet. Det andre er at eleven med spesialundervisning også skal få ro. Til tross for at

det kan virke ekskluderende å ta elever ut av klasserommet for å gi spesialundervisning, kan det dermed se ut til å handle om at det er til det beste for den enkelte eleven med tanke på å oppnå god læring. Det Benedikte beskriver, kalles for spesialundervisningens dobbelte funksjon. Dette nevner ekspertgruppen i sin bok (Nordahl mfl., 2018, s. 31).

Spesialundervisningens dobbelte funksjon belyser utfordringen dagens system står overfor når det gjelder å få til en inkluderende spesialundervisning som i tillegg tilrettelegger for elevens individuelle behov.

Skole 3 har stort fokus på inkludering. De har det de kaller for en inkluderende miljø-policy. Spesialpedagogen på skolen forteller at det er ytterst sjelden at hun tar elever ut av klasserommet for å gi spesialundervisning. Hun uttrykker imidlertid at det kunne vært hensiktsmessig å ta ut elever av klasserommet litt oftere. Dette handler om å få fullt fokus for den enkelte eleven. Både spesialpedagog ved skole 2 og 3 uttrykker altså at det å ta ut elever av klasserommet handler om å få ro og fokus for den enkelte eleven. Dette tyder dermed på at en av hovedutfordringene de ansatte møter, er å finne balansegangen mellom å være inne i og utenfor klasserommet for å gi en inkluderende og individuelt tilrettelagt spesialundervisning.

Alle barn og unge har rett til en utdanning som er tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Informantene i studien min har vist at dette er noe de jobber for hver eneste dag. De har også vært ærlige og delt utfordringer de møter knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Utfordringer flere av informantene har nevnt er tid og nok voksne. Disse utfordringene handler i stor grad om ressurser. Flertallet av informantene uttrykker at hvor mye av spesialundervisningen de har inne i eller utenfor klasserommet, i stor grad handler om den enkelte eleven – og dermed ikke nødvendigvis ressursene de har tilgang på. Man kan altså ikke vite om de ville benyttet seg av ressursene på en annen måte dersom de hadde hatt flere ressurser. En av hovedutfordringene kan se ut til å være å finne balansegangen mellom å gi spesialundervisning inne i eller utenfor klasserommet. Utfordringen ligger i at man skal ha et inkluderende fokus på undervisningen, samtidig som at man skal ta vare på elevens individuelle behov. Videre forskning på tilpasset opplæring og spesialundervisning er dermed svært viktig for at barn og unge skal få den undervisningen de har krav på. Det kan være relevant å forske videre på dette med utgangspunkt i min studie ved å for eksempel få innsyn i hvordan foreldre opplever at den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen fungerer i praksis.

8.0 Litteraturliste

Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Reidun Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (4. Utgave, s. 74-89).

Befring, E., Næss, K.B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. Utgave). Oslo: Cappelen Damm AS.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS.

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget 2011.

Fasting, R., Hausstätter, R.S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (Volum 95), s. 85-90). Hentet fra:
<https://www.idunn.no/file/pdf/48098133/art03.pdf>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hausstätter, R.S. & Reindal, S.M. (2016). *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm.

Hjelseth, A. (2000). *Samfunnsvitenskapelig metode. Studiehefte*. Oslo: NKS Fjernundervisning.

Høgskulen i Volda. (Uten årstall). Peder Haug. Hentet fra:
<https://www.hivolda.no/tilsette/institutt-pedagogikk/peder-haug>

Høgskulen i Volda. (Uten årstall). Speed-prosjektet. Hentet fra:
<https://www.hivolda.no/Forsking/Forskningsprosjekt/speed-prosjektet>

Høgskulen på Vestlandet. Førsteamanuensis Eirik Sørnes Jenssen. Hentet fra
<https://www.hvl.no/person/?user=2400129>

Jenssen, E.S. & Lillejord, S. (2010, 14.05). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Læringsmiljøsentret. (2017, 01.06). Inkludering – hva innebærer begrepet? Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>

Melby-Lervåg, M. & Wie, O.B. (2018, 27.04). Glemte dere forskningen, Nordahl? *Morgenbladet*. Hentet fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2018/04/glemte-dere-forskningen-nordahl>

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringslova. (2005). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa §5-1 *Rett til spesialundervisning*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

Postholm, M.B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R.J. (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Regjeringen. (Uten årstall). Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/andre-dokumenter/kd/2017/ekspertgruppe-for-barn-og-unge-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging/id2543492/>

Regjeringen. (Uten årstall). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/062a50467a86492b9ab1829df2433fae/ny-rammeplan-for-barnehagens-innhold.pdf>

Regjeringen. (2017). Konferanse om inkludering og spesialpedagogikk. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/ukategorisert/konferanse-om-inkludering-og-spesialpedagogikk/>

Regjeringen. (2018). Det spesialpedagogiske tilbudet for barn og unge er for dårlig. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/det-spesialpedagogiske-tilbudet-til-barn-og-unge-er-for-darlig/id2595915/>

Simonsen, E. (2012). Folkeskolens ytterste forpost - en annen historie om den norske folkeskolen 1945-1970. Hentet fra: <http://uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-2012-eva-simonsen.pdf>

Skrivesenteret. (2019, 10.08). Overgang fra barnehage til skole. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/overgangen-fra-barnehage-til-skole/>

Sølvi Lillejord (2018). I Wikipedia. Hentet fra:
https://no.wikipedia.org/wiki/S%C3%B8lvi_Lillejord

Thygesen, R., Briseid, L.G., Tveit, A.D., Cameron, D.S. & Bobo, V.K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (Volum 95), s, 103-114. Hentet fra:
<https://www.idunn.no/file/pdf/48098130/art02.pdf>

Universitetet i Stavanger. (u.å.). Internasjonal forskerpris til Ragnar Thygesen. Hentet fra:
<https://www.uis.no/om-uis/nyheter-og-presserom/internasjonalt-forskerpris-til-ragnar-thygesen-article25485-8108.html>

Utdanningsdirektoratet. (Uten årstall). Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/Overgangen-mellom-barnehage-og-skole/>

Utdanningsnytt. (2009, nr. 2). Spesialpedagogikk. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%20%202009.pdf>
Utdanningsdirektoratet. (2017, 14.12). Statistikk om grunnskolen 2017-2018. Hentet fra:
<https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 08.09). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a, 29.08). Hva gjør pp-tjenesten? Hentet fra:
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b, 05.09). Spesialundervisning - saksgang. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning-saksgang/>

Utdanningsdirektoratet. (2018a, 13.12). Statistikk om grunnskolen 2018/19. Hentet fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b, 01.08). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2018c, 21.03). PPT og spesialpedagogisk hjelp - rettigheter. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp---til-deg-som-er-forelder/>

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide kontaktlærer

Intervjuguide – kontaktlærer

Informasjon

- Forklare hensikten med intervjuet og litt om temaet (bakgrunn, formål) – og underskrift på samtykkeerklæring

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen ansatte eller skolen vil bli gjenkjent
- Minne på å ikke nevne navn eller andre gjenkjennbare personopplysninger/minne på taushetsplikt
- Ingen vil få lytte til båndet
- Spør om noe er uklart eller om respondenten har noen spørsmål

Generelle bakgrunnsspørsmål

1. Hva er din stillingsbeskrivelse?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som... *stillingsbeskrivelsen? Evt. Utdanningen.
4. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
5. (Har du timer med elever som får spesialundervisning?)

Tilpasset opplæring

6. Hvordan tilrettelegger du for tilpasset opplæring for elevene i din klasse? Utdyp.
7. Har dere en fast plan/strategi eller er det opp til hver enkelt lærer i sitt klasserom? Evt.
Oppfølging: Hvordan gjør du det? Og hva baserer du valgene du tar/hvorfor gjør du det slik?
Hvordan opplever du at deres/din form for tilpasset opplæring fungerer? Utdyp: hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
8. Opplever du noen utfordringer i hverdagen knyttet til den tilpassede opplæringen?

Spesialundervisning

9. Har du elever i din klasse som mottar spesialundervisning? I så fall, hvor mange?

10. Når starter man å utrede om elever har behov for spesialundervisning?
Synes du det er passelig/for seint/for tidlig?
11. Hvor mange timer er det «normalt» at en elev med spesialundervisning får? Er det noe gjennomsnitt eller tall på hva de har krav på? Eller er det helt individuelt fra elev til elev?
12. Hvor mye kontakt/samarbeid har du med de som har ansvar for spesialundervisningen?
Tilleggsspørsmål: Hvordan opplever du at samarbeidet fungerer?
13. Hvordan opplever du at deres form for spesialundervisning fungerer? Utdyp: hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
14. Hvilke ansatte er det som står for spesialundervisningen? Er det spesialpedagoger, lærere, assistenter? Hva er grunnlaget for at det er de som har ansvaret?
15. Opplever du noen utfordringer i hverdagen knyttet til spesialundervisningen?

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

16. Har de som har ansvaret for spesialundervisningen noe med den tilpassede opplæringen å gjøre?
Tilleggsspørsmål: Hvis ja, på hvilken måte, hvor mye?
17. Når går en elev fra å ha tilpasset opplæring til spesialundervisning/hvordan merker dere at behovet oppstår? Utdyp.
18. Foregår all spesialundervisning utenfor de ordinære undervisningstimene? Foregår de individuelt eller i grupper?
19. Jobber dere annerledes med den tilpassede opplæringen hvis en elev får spesialundervisning i klasserommet? Hva har det evt. Å si for klassen og for enkeltelever?
20. Har du noen indikasjon på hvordan elever som får spesialundervisning opplever det? Føler de seg/er de inkludert med resten av klassen sosialt sett?
21. Har du inntrykk av at elevene og foreldrene er fornøyde med de ulike tilbudene? (SU og TO).
Får dere mye tilbakemeldinger på dette?

Avsluttende:

22. Har du noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2: Intervjuguide rektor

Intervjuguide – rektor**Informasjon**

- Forklare hensikten med intervjuet og litt om temaet (bakgrunn, formål) – og underskrift på samtykkeerklæring

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen ansatte eller skolen vil bli gjenkjent
- Minne på å ikke nevne navn eller andre gjenkjennbare personopplysninger/minne på taushetsplikt
- Ingen vil få lytte til båndet
- Spør om noe er uklart eller om respondenten har noen spørsmål

Generelle bakgrunnsspørsmål

1. Hva er din stillingsbeskrivelse?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som... *stillingsbeskrivelsen? Evt. Utdanningen.
4. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
5. (Har du timer med elever som får spesialundervisning?)

Tilpasset opplæring

6. Har dere en felles plan/strategi på hvordan lærerne skal tilrettelegge for tilpasset opplæring? Eller er det opp til hver enkelt lærer i sitt klasserom? Har du innsyn i hvordan de gjør det/hva de gjør? Hva som fungerer eller evt. Ikke fungerer? Utdyp.
7. Hvordan opplever du at deres strategi for tilpasset opplæring fungerer? Utdyp: hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
8. Får du tilbakemeldinger fra lærere om at de opplever utfordringer i hverdagen knyttet til den tilpassede opplæringen?

Spesialundervisning

9. Når starter man å utrede om elever har behov for spesialundervisning? Synes du det er passelig/for seint/for tidlig?
10. Hvor mange timer er det «normalt» at en elev med spesialundervisning får? Er det noe gjennomsnitt eller tall på hva de har krav på? Eller er det helt individuelt fra elev til elev?

11. Samarbeider de som har ansvaret for spesialundervisningen med lærerne som har den ordinære undervisningen? Har de noe med den tilpassede opplæringen å gjøre? Evt. Hvordan fungerer dette samarbeidet?
12. Hvordan opplever du at deres form/strategi for spesialundervisning fungerer? Utdyp: Hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
13. Hvilke ansatte er det som står for spesialundervisningen? Er det spesialpedagoger, lærere, assistenter? Hva er grunnlaget for at det er de som har ansvaret?
14. Får du tilbakemelding fra lærere/spes.pedagoger/assistenter om at de opplever utfordringer i hverdagen knyttet til spesialundervisningen?

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

15. Når går en elev fra å ha tilpasset opplæring til spesialundervisning?
16. Foregår all spesialundervisning utenfor de ordinære undervisningstimene? Foregår de individuelt eller i grupper?
17. Har du noen indikasjon på hvordan elever som får spesialundervisning opplever det? Føler de seg/er de inkludert med resten av klassen sosialt sett?
18. Har du inntrykk av at elevene og foreldrene er fornøyde med de ulike tilbudene? Får dere mye tilbakemeldinger på dette?

Avsluttende

19. Har du noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3: Intervjuguide spesialpedagog

Intervjuguide – spesialpedagog**Informasjon**

- Forklare hensikten med intervjuet og litt om temaet (bakgrunn, formål) – og underskrift på samtykkeerklæring

Anonymitetsbeskrivelse

- Hverken skolen eller ansatte vil bli gjenkjent
- Minne på å ikke nevne navn eller andre gjenkjennbare personopplysninger/minne på taushetsplikt
- Ingen vil få lytte til båndet
- Spør om noe er uklart eller om respondenten har noen spørsmål

Generelle bakgrunnsspørsmål

1. Hva er din stillingsbeskrivelse?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som.. *stillingsbeskrivelsen? Evt. Utdanningen.
4. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Tilpasset opplæring

5. Hvordan jobber dere med tilpasset opplæring i klasserommene/den ordinære undervisningen på denne skolen? Tilleggsspørsmål: har dere en fast plan/strategi eller er det opp til hver enkelt lærer i sitt klasserom? Hvis det er opp til hver enkelt, hvordan gjør du det? Og hva baserer du valgene du tar/hvorfor gjør du det slik?
6. Hvordan opplever du at deres form for tilpasset opplæring fungerer?
Oppfølgingsspørsmål: Hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?

Spesialundervisning

7. Hvilke ansatte er det som står for spesialundervisningen i praksis? Spesialpedagoger, lærere, assistenter?
8. Når starter man å utrede for spesialundervisning?
Synes du det er passelig/for seint/for tidlig?

9. Hvor mange timer er det «normalt» at en elev med spesialundervisning får? Er det noe gjennomsnitt eller tall på hva de har krav på? Eller er det helt individuelt fra elev til elev?
10. Hvordan opplever du at deres form for spesialundervisning fungerer?
Oppfølging: Hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
11. Hvem er deres viktigste samarbeidspartnere når det gjelder spesialundervisning (og evt. Tilpasset opplæring)?

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

12. Samarbeider de som driver med spesialundervisningen med kontaktlærerne/den tilpassede opplæring? Hvordan fungerer det samarbeidet?
13. Når går skillet fra at en elev har tilpasset undervisning til å måtte få spesialundervisning?
14. Foregår all spesialundervisning utenfor de ordinære undervisningstimene? Foregår de individuelt eller i grupper?
15. Jobber dere annerledes med den tilpassede opplæringen hvis en elev får spesialundervisning i klasserommet? Hva har det evt. Å si for klassen og for enkeltelever?

Utfordringer

16. Opplever du noen utfordringer i hverdagen knyttet til den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen? Hvis ja: hvilke?
17. Har du noen indikasjon på hvordan elever som får spesialundervisning opplever det? Føler de seg/er de inkludert med resten av klassen sosialt sett?
18. Har du inntrykk av at elevene og foreldrene er fornøyde med de ulike tilbudene? Får dere mye tilbakemeldinger på dette?

Avsluttende

19. Har du noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv -og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Formål

Jeg er student ved masterprogrammet i samfunnsfagdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet avd. Bergen og skal bli lektor. Tema for min masteroppgave er spesialundervisning og tilpasset opplæring og formålet med intervjuene er å finne ut hvordan ansatte i skolen opplever at spesialundervisning og tilpasset opplæring fungerer i praksis.

Intervjuet vil først innebære noen generelle spørsmål om din stilling og utdanning, og etter hvert vil fokuset rettes mot spesialundervisning og tilpasset opplæring og hvordan du synes det fungerer i praksis.

Samtalen vil, etter samtykke fra deg, bli tatt opp på lydopptak og det vil bli skrevet notater underveis. Opptaket vil bli slettet etter bruk. Jeg kommer ikke til å ta med personalia eller navn på arbeidssted i oppgaven, så du vil forbli anonym.

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet og du har mulighet til å trekke deg underveis eller i etterkant av intervjuet.

Ditt personvern

Jeg vil bare bruke opplysninger fra intervjuet til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare jeg og min veileder som eventuelt kommer til å ha tilgang på opplysningene gitt i intervjuet.
- Kontaktopplysninger som arbeidsplass og navn vil anonymiseres. Datagrunnlaget vil kun være lagret på låste maskiner som krever mine personlige passord.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Martine Hurlen, martinehurlen@gmail.com, tlf: 48212038 eller Kari Ludvigsen, kari.ludvigsen@hvl.no, tlf: 55585718.
- Vårt personvernombud: Halfdan Melbye, personvernombud@hvl.no, tlf: 55301031.

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: personverntjenester@nsd.no eller tlf: 55582117.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Martine Hurlen

(Veileder: Kari Ludvigsen).

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Hvordan opplever ansatte i skolen at spesialundervisning og tilpasset opplæring fungerer i praksis?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta på intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato).

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata)

NSD Personvern

21.08.2019 18:26

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 669081 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 21.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon.

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).

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!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

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

NSD Personvern

21.08.2019 18:26

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 669081 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 21.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon.

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 lenger 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).

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!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

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

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Formål

Jeg er student ved masterprogrammet i samfunnsfagdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet avd. Bergen og skal bli lektor. Tema for min masteroppgave er spesialundervisning og tilpasset opplæring og formålet med intervjuene er å finne ut hvordan ansatte i skolen opplever at spesialundervisning og tilpasset opplæring fungerer i praksis.

Intervjuet vil først innebære noen generelle spørsmål om din stilling og utdanning, og etter hvert vil fokuset rettes mot spesialundervisning og tilpasset opplæring og hvordan du synes det fungerer i praksis.

Samtalen vil, etter samtykke fra deg, bli tatt opp på lydopptak og det vil bli skrevet notater underveis. Opptaket vil bli slettet etter bruk. Jeg kommer ikke til å ta med personalia eller navn på arbeidssted i oppgaven, så du vil forbli anonym.

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet og du har mulighet til å trekke deg underveis eller i etterkant av intervjuet.

Ditt personvern

Jeg vil bare bruke opplysninger fra intervjuet til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare jeg og min veileder som eventuelt kommer til å ha tilgang på opplysningene gitt i intervjuet.
- Kontaktopplysninger som arbeidsplass og navn vil anonymiseres. Datagrunnlaget vil kun være lagret på låste maskiner som krever mine personlige passord.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Martine Hurlen, martinehurlen@gmail.com, tlf: 48212038 eller Kari Ludvigsen, kari.ludvigsen@hvl.no, tlf: 55585718.
- Vårt personvernombud: Halfdan Melbye, personvernombud@hvl.no, tlf: 55301031.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: personvertjenester@nsd.no eller tlf: 55582117.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder: Kari Ludvigsen).

Martine Hurlen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Hvordan opplever ansatte i skolen at spesialundervisning og tilpasset opplæring fungerer i praksis?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta på intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato).

Intervjuguide – kontaktlærer

Informasjon

- Forklare hensikten med intervjuet og litt om temaet (bakgrunn, formål) – og underskrift på samtykkeerklæring

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen ansatte eller skolen vil bli gjenkjent
- Minne på å ikke nevne navn eller andre gjenkjennbare personopplysninger/minne på taushetsplikt
- Ingen vil få lytte til båndet
- Spør om noe er uklart eller om respondenten har noen spørsmål

Generelle bakgrunnsspørsmål

1. Hva er din stillingsbeskrivelse?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som... *stillingsbeskrivelsen? Evt. Utdanningen.
4. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
5. (Har du timer med elever som får spesialundervisning?)

Tilpasset opplæring

6. Hvordan tilrettelegger du for tilpasset opplæring for elevene i din klasse? Utdyp.
7. Har dere en fast plan/strategi eller er det opp til hver enkelt lærer i sitt klasserom?
Evt. Oppfølging: Hvordan gjør du det? Og hva baserer du valgene du tar/hvorfor gjør du det slik? Hvordan opplever du at deres/din form for tilpasset opplæring fungerer?
Utdyp: hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
8. Opplever du noen utfordringer i hverdagen knyttet til den tilpassede opplæringen?

Spesialundervisning

9. Har du elever i din klasse som mottar spesialundervisning? I så fall, hvor mange?
10. Når starter man å utrede om elever har behov for spesialundervisning?
Synes du det er passelig/for seint/for tidlig?

11. Hvor mange timer er det «normalt» at en elev med spesialundervisning får? Er det noe gjennomsnitt eller tall på hva de har krav på? Eller er det helt individuelt fra elev til elev?
12. Hvor mye kontakt/samarbeid har du med de som har ansvar for spesialundervisningen?
Tilleggsspørsmål: Hvordan opplever du at samarbeidet fungerer?
13. Hvordan opplever du at deres form for spesialundervisning fungerer? Utdyp: hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
14. Hvilke ansatte er det som står for spesialundervisningen? Er det spesialpedagoger, lærere, assistenter? Hva er grunnlaget for at det er de som har ansvaret?
15. Opplever du noen utfordringer i hverdagen knyttet til spesialundervisningen?

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

16. Har de som har ansvaret for spesialundervisningen noe med den tilpassede opplæringen å gjøre?
Tilleggsspørsmål: Hvis ja, på hvilken måte, hvor mye?
17. Når går en elev fra å ha tilpasset opplæring til spesialundervisning/hvordan merker dere at behovet oppstår? Utdyp.
18. Foregår all spesialundervisning utenfor de ordinære undervisningstimene? Foregår de individuelt eller i grupper?
19. Jobber dere annerledes med den tilpassede opplæringen hvis en elev får spesialundervisning i klasserommet? Hva har det evt. å si for klassen og for enkeltelever?
20. Har du noen indikasjon på hvordan elever som får spesialundervisning opplever det? Føler de seg/er de inkludert med resten av klassen sosialt sett?
21. Har du inntrykk av at elevene og foreldrene er fornøyde med de ulike tilbudene? (SU og TO). Får dere mye tilbakemeldinger på dette?

Avsluttende:

22. Har du noe mer du ønsker å tilføye?

Intervjuguide – rektor

Informasjon

- Forklare hensikten med intervjuet og litt om temaet (bakgrunn, formål) – og underskrift på samtykkeerklæring

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen ansatte eller skolen vil bli gjenkjent
- Minne på å ikke nevne navn eller andre gjenkjennbare personopplysninger/minne på taushetsplikt
- Ingen vil få lytte til båndet
- Spør om noe er uklart eller om respondenten har noen spørsmål

Generelle bakgrunnsspørsmål

1. Hva er din stillingsbeskrivelse?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som... *stillingsbeskrivelsen? Evt. Utdanningen.
4. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
5. (Har du timer med elever som får spesialundervisning?)

Tilpasset opplæring

6. Har dere en felles plan/strategi på hvordan lærerne skal tilrettelegge for tilpasset opplæring? Eller er det opp til hver enkelt lærer i sitt klasserom? Har du innsyn i hvordan de gjør det/hva de gjør? Hva som fungerer eller evt. Ikke fungerer? Utdyp.
7. Hvordan opplever du at deres strategi for tilpasset opplæring fungerer? Utdyp: hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
8. Får du tilbakemeldinger fra lærere om at de opplever utfordringer i hverdagen knyttet til den tilpassede opplæringen?

Spesialundervisning

9. Når starter man å utrede om elever har behov for spesialundervisning? Synes du det er passelig/for seint/for tidlig?

10. Hvor mange timer er det «normalt» at en elev med spesialundervisning får? Er det noe gjennomsnitt eller tall på hva de har krav på? Eller er det helt individuelt fra elev til elev?
11. Samarbeider de som har ansvaret for spesialundervisningen med lærerne som har den ordinære undervisningen? Har de noe med den tilpassede opplæringen å gjøre? Evt. Hvordan fungerer dette samarbeidet?
12. Hvordan opplever du at deres form/strategi for spesialundervisning fungerer? Utdyp: Hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
13. Hvilke ansatte er det som står for spesialundervisningen? Er det spesialpedagoger, lærere, assistenter? Hva er grunnlaget for at det er de som har ansvaret?
14. Får du tilbakemelding fra lærere/spes.pedagoger/assistenter om at de opplever utfordringer i hverdagen knyttet til spesialundervisningen?

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

15. Når går en elev fra å ha tilpasset opplæring til spesialundervisning?
16. Foregår all spesialundervisning utenfor de ordinære undervisningstidene? Foregår de individuelt eller i grupper?
17. Har du noen indikasjon på hvordan elever som får spesialundervisning opplever det? Føler de seg/er de inkludert med resten av klassen sosialt sett?
18. Har du inntrykk av at elevene og foreldrene er fornøyde med de ulike tilbudene? Får dere mye tilbakemeldinger på dette?

Avsluttende

19. Har du noe mer du ønsker å tilføye?

Intervjuguide – spesialpedagog

Informasjon

- Forklare hensikten med intervjuet og litt om temaet (bakgrunn, formål) – og underskrift på samtykkeerklæring

Anonymitetsbeskrivelse

- Hverken skolen eller ansatte vil bli gjenkjent
- Minne på å ikke nevne navn eller andre gjenkjennbare personopplysninger/minne på taushetsplikt
- Ingen vil få lytte til båndet
- Spør om noe er uklart eller om respondenten har noen spørsmål

Generelle bakgrunnsspørsmål

1. Hva er din stillingsbeskrivelse?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som.. *stillingsbeskrivelsen? Evt. Utdanningen.
4. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Tilpasset opplæring

5. Hvordan jobber dere med tilpasset opplæring i klasserommene/den ordinære undervisningen på denne skolen? Tilleggsspørsmål: har dere en fast plan/strategi eller er det opp til hver enkelt lærer i sitt klasserom? Hvis det er opp til hver enkelt, hvordan gjør du det? Og hva baserer du valgene du tar/hvorfor gjør du det slik?
6. Hvordan opplever du at deres form for tilpasset opplæring fungerer? Oppfølgingsspørsmål: Hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?

Spesialundervisning

7. Hvilke ansatte er det som står for spesialundervisningen i praksis? Spesialpedagoger, lærere, assistenter?
8. Når starter man å utrede for spesialundervisning?
Synes du det er passelig/for seint/for tidlig?

9. Hvor mange timer er det «normalt» at en elev med spesialundervisning får? Er det noe gjennomsnitt eller tall på hva de har krav på? Eller er det helt individuelt fra elev til elev?
10. Hvordan opplever du at deres form for spesialundervisning fungerer?
Oppfølging: Hva mener du fungerer bra? Hva mener du fungerer mindre bra/ikke fungerer?
11. Hvem er deres viktigste samarbeidspartnere når det gjelder spesialundervisning (og evt. Tilpasset opplæring)?

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

12. Samarbeider de som driver med spesialundervisningen med kontaktlærerne/den tilpassede opplæring? Hvordan fungerer det samarbeidet?
13. Når går skillet fra at en elev har tilpasset undervisning til å måtte få spesialundervisning?
14. Foregår all spesialundervisning utenfor de ordinære undervisningstimene? Foregår de individuelt eller i grupper?
15. Jobber dere annerledes med den tilpassede opplæringen hvis en elev får spesialundervisning i klasserommet? Hva har det evt. å si for klassen og for enkeltelever?

Utfordringer

16. Opplever du noen utfordringer i hverdagen knyttet til den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen? Hvis ja: hvilke?
17. Har du noen indikasjon på hvordan elever som får spesialundervisning opplever det? Føler de seg/er de inkludert med resten av klassen sosialt sett?
18. Har du inntrykk av at elevene og foreldrene er fornøyde med de ulike tilbudene? Får dere mye tilbakemeldinger på dette?

Avsluttende

19. Har du noe mer du ønsker å tilføye?

