



# Høgskulen på Vestlandet

## Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Bergen		
<b>Flowkode:</b>	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	219
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	30016
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Læreres erfaringer rundt organisering av  
spesialundervisning

Teachers' experiences of organizing special  
education

Åse-Veronika Larsen

Kandidatnummer 219

MGBSP550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato 15.05.2023

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.

# Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et femårig studieforløp ved Høgskolen på Vestlandet, i grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn. Det har vært fem spennende og lærerike år, og jeg er glad for alle de nye erfaringene jeg kan ta med meg videre i arbeidslivet.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg fått mulighet til å fordype meg i et tema som jeg har stor interesse for, og som er et sentralt tema i skolen. Kunnskapen jeg har fått om organisering av spesialundervisning har jeg stor tro på vil være nyttig å ta med seg når jeg nå skal ut i arbeidslivet som lærer.

En stor takk til min veileder Ketil Langørgen for all støtte gjennom dette prosjektet. Takk for gode tilbakemeldinger og konstruktive råd. Din erfaring og gode refleksjoner har vært uvurderlig på veien. Takk Ketil!

Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter som har delt av sine refleksjoner og erfaringer rundt spesialundervisning i deres skolehverdag. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig, så det setter jeg stor pris på! Takk til min kusine Marianne som stilte opp på prøveintervjuet, det var til stor hjelp!

I tillegg vil jeg også takke mine fine medstudenter for gode samtaler, kaffepauser og luftturer. En særlig takk til Lene som har holdt ut med meg i fem år, og vært min støttekontakt og sparrer gjennom hele studiet. Jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten deg!

Til sist vil jeg sende en spesiell takk hjem til Kristian og Daniel som har vært så tålmodig og støttende gjennom hele dette studiet, en bedre heiagjeng kan man ikke be om. Takk!

Bergen, 15 mai 2023

Åse-Veronika Larsen

## Sammendrag

I løpet av utdanningen som grunnskolelærer med fordypning i spesialpedagogikk, har jeg fått et innblikk i hvor viktig spesialundervisning kan være for elever som har behov for det.

Samtidig er spesialundervisning et stadig omdiskutert og kritisert tema. Egne erfaringer fra arbeid i skolen har også vist at spesialundervisning organiseres på ulike måter fra skole til skole. Det har skapt en interesse for temaet, og har vært litt av utgangspunktet for studien.

Formålet med studien er å få en bedre forståelse av temaet ut ifra læreres perspektiv.

Problemstillingen er «Hvilke erfaringer har lærere på 1.-4. trinn med organisering av spesialundervisning?».

Gjennom kvalitative intervju er det samlet inn datamateriale fra fire lærere på småtrinnet.

Ved bruk av tematisk analyse, og inspirert av grounded theory, har samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger vist seg som relevante analysekategorier gjennom en induktiv tilnærming. Funnene er drøftet opp mot sentrale teoretiske perspektiver, og relevant forskning på feltet. På bakgrunn av læreres erfaringer rundt organisering av spesialundervisning, viser studien at det er lite og for dårlig samarbeid innad i skolen rundt elever med spesialundervisning. Studien viser også at mangel på tid og mangel på personale er en utfordring som gjør at mange timer med spesialundervisning ikke blir gjennomført, og konsekvensen er at mange elever ikke får det spesialpedagogiske tilbudet de har krav på. Et annet funn er at mange lærere mangler spesialpedagogisk kompetanse, og at bruken av assistenter kan være problematisk. Studien viser også at gammeldagse holdninger til faget og organiseringen utfordrer arbeidet. I tillegg tydeliggjør studien at organisering av spesialundervisning er uklar og uforutsigbar.

Studien gir et innblikk i læreres erfaringer med organisering av spesialundervisning på småtrinnet, og hvilke momenter de opplever som signifikante. Samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger har en tydelig sammenheng. For å bedre dagens praksis kan tiltak blant annet være å sette av mer tid til samarbeid, ha nok personale med spesialpedagogisk kompetanse, og at spesialpedagogikk blir obligatorisk i lærerutdanningen. Tiltakene kan muligens bidra til en holdningsendring. I tillegg bør organisering av spesialundervisning foregå i tydelige rammer, med mål om å gi et bedre spesialpedagogisk tilbud til alle elever som har behov for det.

## Abstract

During my education as a primary and lower secondary school teacher specializing in special education, I have gained insight into how important special education can be for students who need it. At the same time, special education is a constantly debated and criticized topic. My own experiences from working in schools have also shown that special education is organized in very different ways from school to school. This increased my interest in the topic and therefore became one of the starting points for this study. The purpose of this study has been to gain a better understanding of the topic from the teachers' perspective. The research question is "What are the experiences of teachers in grades 1-4 regarding the organization of special education".

Through qualitative interviews, data material was collected from four teachers in lower secondary schools. Using thematic analysis, and inspired by grounded theory, collaboration, resources, competencies, and attitudes have emerged as relevant categories of analysis through an inductive approach. The findings are discussed in relation to central key theoretical perspectives and relevant research in the field. Based on teachers' experiences regarding the organization of special education, this study indicates that there is little and insufficient cooperation within the school around students with special education. A second finding is that lack of time and lack of resources are a challenge, that leads to many hours of special education being cancelled, and consequently many students do not receive the special education services to which they are entitled. Another finding is that many teachers lack special education competence, and that the use of assistants can be problematic. The study also shows that old-fashioned attitudes to the subject and organization, challenge the work. In addition, the study clarifies that the organization of special education is unclear and unpredictable.

The study provides insight into teachers' experiences with organizing special education in primary schools, and the factors they perceive as significant. Cooperation, resources, competence, and attitudes have a clear correlation. To improve current practice measures could include dedicating more time to collaboration, having enough staff with special education competence, and making special education competence compulsory in teacher education. These measures might even contribute to a change in attitudes towards the

subject. In addition, the organization of special education should have clear guidelines, with the aim of providing a better special education service to all students who need it.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Formål og problemstilling .....	2
1.3 Aktualitet.....	2
1.4 Begrepsavklaring.....	3
1.5 Disposisjon .....	3
2. Metodekapittel.....	5
2.1 Fenomenologisk forståelsesramme .....	5
2.2 Valg av forskningsmetode.....	5
2.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	5
2.3 Utvalg og kriterier .....	6
2.4 Utforming av intervjuguide.....	8
2.5 Prøveintervju.....	8
2.6 Gjennomføring av intervju .....	9
2.7 Transkribering .....	10
2.8 Analyse av datamaterialet .....	11

2.8.1 Analyse perspektiv.....	11
2.8.2 Koding.....	12
2.8.3 Kategorisering.....	13
2.9 Etske betraktninger.....	14
2.10 Kvalitet i kvalitative studier.....	15
2.10.1 Validitet.....	16
2.10.2 Reliabilitet.....	17
2.10.3 Generaliserbarhet.....	18
3. Teorikapittel.....	20
3.1 Sentrale forskningsprosjekter.....	21
3.2. Litteraturgjennomgang.....	22
3.2.1 Spesialundervisning.....	23
3.2.2 Tilpasset opplæring.....	24
3.2.3 Inkludering.....	25
3.2.4 Hvilke utfordringer knyttes til spesialundervisning?.....	26
3.3 Aktuelle begreper til studien.....	28
3.3.1 Samarbeid.....	28
3.3.2 Ressurser.....	33
3.3.3 Kompetanse.....	33
3.3.4 Holdninger.....	34
4. Analyse.....	36



4.1 Samarbeid .....	36
4.1.1 Internt samarbeid .....	36
4.1.2 Tverrprofesjonelt samarbeid .....	38
4.1.3 Skole-hjem samarbeid .....	39
4.1.4 Samarbeid med elever .....	41
4.2 Ressurser .....	42
4.2.1 Tid .....	42
4.2.2 Personale .....	44
4.3 Kompetanse .....	47
4.3.1 Mangel på spesialpedagogisk kompetanse .....	47
4.4 Holdninger.....	49
4.4.1 Holdninger til spesialundervisning .....	49
4.4.2 Holdninger til organisering av spesialundervisning.....	51
4.5 Oppsummering av funn .....	53
5. Drøfting.....	56
5.1 Hvilken betydning har samarbeid for organisering av spesialundervisning? .....	56
5.1.1 Betydningen av internt samarbeid .....	56
5.1.2 Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid .....	58
5.1.3 Betydningen av skole-hjem samarbeid .....	60
5.1.4 Betydningen av samarbeid med elever .....	61
5.2 Hvilken betydning har ressurser for organisering av spesialundervisning? .....	62

5.2.1 Betydningen av tid .....	62
5.2.2 Betydningen av personale .....	64
5.3 Hvilken betydning har kompetanse for organisering av spesialundervisning? .....	65
5.3.1 Betydningen av mangel på spesialpedagogisk kompetanse .....	65
5.4 Hvilken betydning har holdninger for organisering av spesialundervisning? .....	67
5.4.1 Betydningen av holdninger til spesialundervisning.....	67
5.4.2 Betydningen av holdninger til organisering av spesialundervisning .....	70
5.5 Sammenfatning .....	72
6. Oppsummering og refleksjoner.....	73
6.1 Oppsummering .....	73
6.2 Avsluttende refleksjoner .....	80
Litteraturliste.....	81
Vedlegg.....	87
Vedlegg 1 Tilbakemelding fra NSD.....	87
Vedlegg 2 Informasjonsskriv .....	89
Vedlegg 3 Intervjuguide .....	91

Antall ord: 30016

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Spesialundervisning er et tema mange har en mening om, og det blir til stadig diskutert og kritisert både politisk og i media. I løpet av de siste årene har det kommet flere rapporter som slår fast at spesialundervisning ikke fungerer slik ordningen er i dag. I 2017 kom rapporten «Uten mål og mening» fra barneombudet, og en stor kartleggingsundersøkelse i skolen «The function of special education» (SPEED-prosjektet), som viste at spesialundervisning på mange måter ikke er god nok (Barneombudet, 2017; Haug, 2018b). Deretter utnevnte kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, for å vurdere spesialundervisning i skolen, og rapporten deres konkluderte med det samme (Nordahl et al., 2018). Det er på bakgrunn av disse rapportene at noe av motivasjonen for studien oppsto. Rapportene vil for øvrig presenteres nærmere under teorikapittelet.

Interessen for å undersøke temaet nærmere ble forsterket av opplevelser fra praksis. I løpet av utdanningsløpet på Høgskolen har praksisperioder på flere ulike skoler gitt meg interessante erfaringer fra læreryrket. En erfaring er at skoler organiserer spesialundervisning på mange ulike måter. Fra mitt utgangspunkt kunne det og se ut til at skolenes ulike måter å organisere spesialundervisning på, muligens kunne knyttes til opplevelsen av kvaliteten på spesialundervisning. Det bidro til interessen for å undersøke temaet nærmere.

I løpet av grunnskolelærerutdanningen har særlig spesialpedagogisk kompetanse hatt stor betydning for mitt arbeid i skolen. Kunnskap fra faget har vist seg verdifullt for å kunne håndtere og tilrettelegge for mange av de ulike utfordringer elever kan ha. Denne innsikten forsterket et ønske om bredere kunnskap på feltet, og avgjorde mitt valg av tema. Jeg har stor tro på at kunnskap fra denne studien vil være nyttig for mitt videre arbeid som lærer.

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan lærere opplever organisering av spesialundervisning. Det har vært et siktemål å få ta del i lærernes egne erfaringer og refleksjoner rundt temaet, og se nærmere på hvordan de arbeider med spesialundervisning, hva de vektlegger i arbeidet og hvordan det utføres. For å oppnå dette har det vært relevant å stille spørsmål som åpner for ulike vinklinger og innspill. Problemstillingen lyder dermed som følgende;

*«Hvilke erfaringer har lærere på 1.-4. trinn med organisering av spesialundervisning?».*

Det gjort avgrensninger om å holde undersøkelsene til småtrinnet. Forskning viser at tidlig innsats iverksettes for seint (Nordahl et al., 2018), og statistikk viser at bruken av spesialundervisning øker fra småtrinnet til mellomtrinnet (GSI, 2023). Derfor avgrenses studien til å dreie seg om organisering av spesialundervisning på 1.-4. trinn.

## 1.3 Aktualitet

Spesialundervisning er fortsatt et aktuelt tema, og det er til stadighet i fokus i media. Mens jeg holdt på med analysen for studien ble det publisert en stor undersøkelse av NRK der de har spurt rektorer i grunnskolene om temaet spesialundervisning. Undersøkelsen ble gjennomført i november 2022, og 830 rektorer svarte. I undersøkelsen kommer det frem at mange elever får færre timer med spesialundervisning enn det de skal ha. Rektorer forteller at mange timer med spesialundervisning blir avlyst, og at de på en del av skolene ikke har oversikt over hvor mange timer dette er snakk om. Som årsak til at mange timer forsvinner svarer 90% av rektorene at det er på grunn av sykdom blant lærere. Som grunn for at rektorene ikke har oversikt over timer som forsvinner, oppgir mange at det er tidkrevende og at de ikke er pålagt å ha oversikt. Videre i saken fortelles det at Bergen kommune i 2022 innførte et system der skolene pålegges å ta en opptelling to ganger i året, og om de ikke klarer å ta igjen de tapte timene så skal det rapporteres som avvik (Fange et al., 2023)

Saken har skapt politisk interesse for hvordan elever med spesialundervisning kan sikres å få det de har krav på, og på nytt settes det søkelys på spesialundervisning.

## 1.4 Begrepsavklaring

I studien bruker respondentene ulike betegnelser på elever med spesialundervisning, og for å sikre en forståelse av som ligger i begrepene og vise nyansene disse to gruppene representerer, kan det være hensiktsmessig å avklarere begrepene. Elevene deles grovt i to kategorier. Det dreier seg om elever med mindre vansker og elever med større vansker. Elever med mindre vansker kan være elever med fagvansker, som for eksempel lese- og skrivevansker, og som gjerne får spesialundervisning i et par timer i løpet av uken. Elever med større vansker er elever som har et mer omfattende støttebehov, der de gjerne får spesialundervisning i flere fag, og som ofte har annen voksenstøtte i de andre skoletimene. Lærerne betegner disse elevene som «elever med behov for mye støtte», «elever som krever mer», «elever med et helhetlig tilbud» eller «særtilfeller». Dette kan være elever med ulik grad av autismespekterforstyrrelser og andre diagnoser, og kan gjelde elever med særlig utfordrende atferd.

## 1.5 Disposisjon

I det første kapittelet blir det redegjort for bakgrunnen for studien, hva formålet med studien er og hva som er problemstillingen. Det er en kombinasjon av spesialundervisningens sentrale plass i forskning, og egne erfaringer fra praksis som er drivkraften bak studien. Ønsket er å få et bedre innblikk i hvordan lærere erfarer organisering av spesialundervisning, med en tanke om at denne innsikten kan ha nytteverdi for mitt videre arbeid som lærer.

Kapittel 2 inneholder en oversikt over metodene som er brukt i studien. Metode for innsamling av datamateriale er kvalitative forskningsintervju. Analysen av datamaterialet er inspirert av grounded theory, som viser en induktiv tilnærming. Tematisk analyse er brukt for å utvikle koder og kategorier basert på datamaterialet. Det er også gjort refleksjoner over etiske spørsmål, og en diskusjon om studiens validitet og reliabilitet.

I kapittel 3 er det en gjennomgang av teori som er relevant for studien. Det presenteres aktuell forskning på temaet, samt en redegjørelse for sentrale begreper i en litteraturgjennomgang. Deretter fremlegges teoretiske perspektiv og forskning som er

relevant for studien. Formålet er å skape en god forståelse av temaet spesialundervisning før funnene i analysen presenteres.

Tema for kapittel 4 er analyse. Her presenteres det analyserte datamaterialet.

Datamaterialet er strukturert ut fra kategorier, og utviklet på bakgrunn av funnene i materialet. Kategoriene som er sentrale for studien er samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger. Til slutt i kapitlet gjøres det en oppsummering av de analyserte funnene.

I kapittel 5 blir resultatene drøftet opp mot relevant teori. Resultatene presenteres i samme rekkefølge som i analysen, og funnene drøftes systematisk opp mot annen forskning på feltet, før drøftingen sammenfattes og drøftes opp mot problemstillingen.

Avslutningsvis inneholder kapittel 6 en oppsummering av studien, der resultatene knyttes til mulige tiltak for å forbedre utfordringer for dagens praksis. Det reflekteres over studiens implikasjoner og hvilken nytteverdi studien kan ha for mitt arbeid som lærer.

## 2. Metodekapittel

I dette kapittelet vil jeg presentere hvilke metodiske prioriteringer jeg har gjort for å kunne svare på problemstillingen for forskningsprosjektet. Jeg vil redegjøre for betraktninger og forskningsmetoder som er gjort i løpet av prosjektet, før jeg beskriver analyseprosessen, etiske betraktninger og min rolle som forsker. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for studiens reliabilitet og validitet.

### 2.1 Fenomenologisk forståelsesramme

I studien ønsket jeg å få innsikt i læreres erfaringer rundt organisering av spesialundervisning, og forstå organisering av spesialundervisning ut ifra læreres perspektiv. Dette plasserer studien innenfor et fenomenologisk vitenskapssyn. I en fenomenologisk studie er formålet å forstå sosiale fenomener ut ifra intervjupersonenes perspektiv, og beskrive verden slik de opplever den (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45). En fenomenologisk studie tar altså utgangspunkt i en subjektiv opplevelse, og utforsker meningen intervjupersonene legger i sine erfaringer rundt denne opplevelsen. På bakgrunn av fellestrekk fra disse erfaringene forsøker man å utvikle en forståelse av fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 40). Målet er å skape mening i intervjupersonenes beskrivelser, uten å være påvirket av egne forkunnskaper (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 75).

I studien tar jeg utgangspunkt i hvilke erfaringer lærere har med organisering av spesialundervisning, og utforsker meningene disse lærerne legger i sine erfaringer rundt temaet. På bakgrunn av fellestrekk fra lærernes erfaringer forsøker jeg å utvikle en forståelse av fenomenet som undersøkes, altså å få en forståelse av organisering av spesialundervisning.

### 2.2 Valg av forskningsmetode

#### 2.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien var det ikke avgjørende å få undersøke flest mulig læreres erfaringer, men jeg ønsket heller å få et dypere innblikk i noen læreres erfaringer. Dermed ble det klart at en kvalitativ metode ville egne seg best for min undersøkelse. Kvalitative metoder kan brukes

for å gå i dybden på et felt der formålet er å gi en dypere innsikt i et fenomen (Brottveit, 2018b, s. 65-66). En kvalitativ metode som gir mulighet til å nettopp gå i dybden og tolke datamaterialet, er intervju (Dalland, 2020, s. 54-56). Derfor valgte jeg kvalitativt forskningsintervju som metode for å samle inn data til denne studien.

Intervju er en av de mest vanlige metodene for datainnsamling innen kvalitative metoder (Thagaard, 2013, s. 19). Gjennom intervjuer kan man få kunnskap om hvordan enkeltpersoner reflekterer over, og opplever sin situasjon (Thagaard, 2013, s. 12), og man kan få kunnskap med beskrivelser fra den verden intervjupersonen befinner seg i (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 35; Dalland, 2020, s. 71). Ifølge Kvale og Brinkmann er målet med et kvalitativt forskningsintervju å se verden fra intervjupersonens perspektiv, og få nyanserte beskrivelser av intervjupersonens livsverden (2018, s. 42, 47). De forklarer at selv om et kvalitativt forskningsintervju kan ligne på en dagligdags samtale, har det et klart formål og det er å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46, 36). Kunnskapen produseres i fellesskap av den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 36). Et kvalitativt forskningsintervju kan likevel ikke betraktes som en åpen og fri dialog mellom to likestilte parter, fordi partene står i et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 51). De sier også at selv om den som intervjuer ikke utøver makt med overlegg, så er det den som intervjuer som har bestemt tema, og som stiller spørsmålene i en enveis samtale der formålet er å få beskrivelser til et tema. Det er heller ikke alltid så tydelig hvilken informasjon den som intervjuer er ute etter, og til syvende og sist er det den som intervjuer som fortolker utsagnene til den som bli intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 51-53).

### 2.3 Utvalg og kriterier

Med formål og problemstilling bestemt, ble den naturlige målgruppen for studien lærere på 1.-4. trinn. I utgangspunktet var målsettingen å undersøke organisering av spesialundervisning fra et overordnet nivå, og bruke rektorer som respondenter, men etter drøfting med veileder ble det tydeligere at en lærersynsvinkel ville være bedre. Gudrun Brottveit (2018a, s. 130) sier at for å oppnå best mulig innsikt og kunnskap om et tema, er det en forutsetning å være i dialog med de som kjenner feltet best. Det er ofte lærere som



planlegger og gjennomfører mye av spesialundervisningen i skolen, og derfor kan det være rimelig å anta at det er lærere som kjenner feltet best. Siden mange av lærerne som underviser i spesialundervisning har ikke spesialpedagogisk utdanning (Barneombudet, 2017; Haug, 2018b; Nordahl et al., 2018), ønsket jeg heller ikke at det skulle være et kriterium for å delta i undersøkelsen, men lærerne måtte ha pedagogisk utdanning. På bakgrunn av forskning som viser at tiltak i spesialundervisning settes i gang for seint (Nordahl et al., 2018), ønsket jeg å undersøke hva som gjøres på feltet i de første årene i grunnskolen. Dermed ble kriteriene for målgruppen lærere som arbeider på 1.- 4. trinn, som har lærerutdanning. Respondentene ble valgt ut ifra bestemte kunnskaper eller erfaringer som er strategisk for min studie, og ble dermed ervervet gjennom et strategisk utvalg (Dalland, 2020, s. 79; Thagaard, 2013, s. 60).

På bakgrunn av studiens størrelse og tiden som var til rådighet, var jeg bevisst på å ikke skulle intervju for mange lærere. Fordi et kvalitativt intervju tar sikte på å gå i dybden, kan ikke antallet personer som intervjues være for stort (Dalland, 2020, s. 81). Jeg tok derfor utgangspunkt i å skulle intervju fire-seks personer, noe jeg anså som et samsvar med den valgte metoden. Det endte opp med fire deltakere, som passet innenfor de bestemte kriteriene. To av deltakerne hadde jeg kjentskap til via praksisordningen på Høgskolen på Vestlandet, en deltaker fikk jeg kontakt med gjennom en medstudent, og den siste deltakeren var en bekjent. Av de fire deltakerne arbeider to av dem som kontaktlærere, og to av dem som avdelingsledere som også underviser i spesialundervisning. Den ene kontaktlæreren har ingen spesialpedagogisk utdanning og har heller ikke spesialundervisning, mens den andre kontaktlæreren har spesialpedagogisk utdanning og har spesialundervisning for sine elever. Deltakerne som arbeider som avdelingsledere hadde ikke undervisning utenom spesialundervisning, men begge har vært lenge i skolen og har lang erfaring som lærer. Geografisk er alle deltakerne tilknyttet skoler på Vestlandet, derav har to av lærerne tilhørighet i sentrumsnære skoler, mens de to andre har tilhørighet i utkantskoler. To av deltakerne intervjuet jeg på skolen deres, og de to andre intervjuet jeg digitalt over plattformen Zoom. I oppgaven vil jeg for enkelthets skyld adressere alle deltakerne som «lærer», og for å ivareta personvern og sikre deres anonymitet, vil jeg presentere dem med koder; lærer A, lærer B, lærer C og lærer D.

## 2.4 Utforming av intervjuguide

I arbeidet med intervjuguiden, tok jeg utgangspunkt i spørsmål jeg hadde utarbeidet i forarbeidet til masteroppgaven, og forsøkte å formulere åpne spørsmål som ville gi respondentene mulighet til å svare så fritt som mulig innenfor det satte temaet. Åpne spørsmål var viktig for å kunne få et innblikk i lærernes egne opplevelser rundt temaet, uten at svarene deres skulle bli påvirket av en satt retning i spørsmålene. Jeg ønsket ikke at spørsmålene skulle reflektere min egen forforståelse av kunnskapsfeltet, slik at respondentene kunne preges av mine holdninger og kunnskap om temaet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 44).

En annen viktig faktor i intervjuguiden, var muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål, eller å kunne be respondentene utdype dersom det var noe som var uklart. Det å kunne stille utfyllende spørsmål karakteriseres som en av styrkene ved det kvalitative intervjuet (Dalland, 2020, s. 72). Gjennom et semistrukturert intervju legges det til rette for en struktur gjennom intervjuguiden, samtidig som det gir respondentene spillerom, og gjør det mulig til å stille oppfølgingsspørsmål underveis (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Intervjuguiden ble dermed utviklet med et sett med åpne spørsmål som var både fakta spørsmål og meningsspørsmål, som et kvalitativt forskningsintervju anbefales å inneholde (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47).

## 2.5 Prøveintervju

Et prøveintervju ble gjennomført en liten uke før de «virkelige» intervjuene startet. Kvale og Brinkmann fremhever verdien av å øve på å intervju (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 85-88). Øvingen viste seg svært nyttig for å undersøke om spørsmålene kunne misforstås eller tolkes på andre måter enn jeg hadde antatt. I tillegg var det fint å få øve på å intervju for å bli tryggere i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 91). For å få gjennomført intervjuet så reelt som mulig, var det viktig for meg at testpersonen var en lærer. Jeg valgte å intervju en lærer jeg kjenner godt, både for å gjøre intervjusituasjonen så avslappet som mulig, men også for å kunne sikre meg konstruktive tilbakemeldinger.

Gjennom prøveintervjuet ble det tydelig at jeg hadde for mange spørsmål, og intervjuet tok derfor noe lengre tid enn den estimerte halvtimen. I tillegg viste det seg at noen av spørsmålene kunne avdekke de samme svarene, der temaer gikk på tvers av hverandre. Prøveintervjuet ga tydelige indikasjoner på hvilke spørsmål det var naturlig å kutte eller å gjøre endringer på, og det viste også at spørsmålene kunne gi gode og utfyllende svar på mer enn det som det ble spurt konkret om, noe som ga en bekreftelse på bruk av åpne spørsmål.

Prøveintervjuet var en nyttig erfaring som også gjorde meg mer bevisst på min egen rolle som lytter. Det er lett å la seg rive med i en samtale om et tema man er veldig interessert i, men for å ikke skulle påvirke den som ble intervjuet ble det tydelig at min rolle måtte være litt mer passiv enn først antatt, og at jeg måtte fokusere på å holde meg litt på sidelinjen gjennom intervjuene.

## 2.6 Gjennomføring av intervju

Respondentene ble på forhånd informert om at det var deres egne erfaringer rundt organisering av spesialundervisning som var fokuset for studien, slik at det ikke skulle bli et saklig og faktaorientert intervju (Dalland, 2020, s. 81). I forkant av intervjuene fikk respondentene også en epost med informasjon om studien, og om hvilke retningslinjer som ble fulgt med tanke på personvern, og hvilke grep som ble gjort for å sikre deres anonymitet.

To intervjuer ble avtalt å gjennomføre fysisk på skolene til respondentene, og to intervjuer ble avtalt å gjennomføre digitalt, da dette var noe som passet respondentene best. Alle respondentene gjennomførte intervjuene på sin egen arbeidsplass, noe jeg vurderte som viktig for å gjøre situasjonen mest mulig komfortabel og trygg for respondentene. Før intervjuene minnet jeg respondentene på formålet med intervjuet, at det var deres erfaringer rundt organiseringen av spesialundervisning jeg var ute etter. Videre ble de informert om at det ble gjort lydopptak av samtalen, slik at det la til rette for en naturlig flyt i samtalen og jeg ikke var avhengig av å måtte notere noe av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 160). Det ble også nevnt anonymisering av eventuelle tredjepersoner. Intervjuene pågikk i alt fra 30 minutter til 45 minutter.

Temaet om organisering av spesialundervisning var informert om på forhånd, men respondentene fikk ikke innsyn i de konkrete spørsmålene, da jeg ønsket at svarene deres skulle preges av spontanitet og ikke være planlagt. Intervjuguiden var en god støtte, samtidig som fleksibiliteten ga rom for variasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 162), noe som ble nyttig ettersom respondentene vektla ulike spørsmål forskjellig. Jeg var innstilt på å ha en åpen og nysgjerrig framtoning under intervjuet, for å gi rom for nye og uventede fenomener (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 48). Det var også viktig for meg å vise forståelse, og ha et personlig samspill med respondentene, for å forsøke å balansere det asymmetriske maktforholdet som kjennetegner et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 51). Jeg fokuserte på at respondentene skulle oppleve intervjuet som en hyggelig samtale. Det var viktig for meg å gjøre deltakerne komfortabel i situasjonen slik at de slappet av og følte de kunne svare åpent og ærlig. Det opplever jeg å ha lyktes med. Informasjonen deltakerne delte var variert, og satte dem ikke alltid i et godt lys. På bakgrunn av det vil jeg gå ut ifra at de har svart åpent og ærlig. I tillegg ga flere av deltakerne tilbakemelding om at de opplevde intervjuene som en hyggelig opplevelse, og de stilte seg positiv til å kunne dele av sine erfaringer. Det kan tyde på at det har vært et velfungerende forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 49).

I et kvalitativt forskningsintervju oppfordres respondentene til å beskrive det de opplever og føler så nøyaktig som mulig, og det kan være nyttig å omformulere det implisitte budskapet for å få en bekreftelse, eller avkreftelse av fortolkning av hva respondenten prøver å si (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47). I enkelte situasjoner ble det nødvendig å bekrefte for respondentene på at det var deres refleksjoner jeg var ute etter, slik at de skulle svare ut fra egne erfaringer og ikke ut ifra det de opplevde som det «rette» svaret. I andre tilfeller ble det viktig å oppsummere, eller omformulere det respondenten sa, slik at jeg var sikker på at jeg forsto betydningen av det de svarte.

## 2.7 Transkribering

I prosessen med å bearbeide datamaterialet, transkriberte jeg aller først intervjuene om fra muntlige samtaler til skriftlig tekst i tekstbehandlingsprogrammet Word. Det krevde mye konsentrasjon og tålmodighet. Litt og litt av opptaket ble spilt av, mens jeg noterte ned hva som ble sagt. Enkelte steder ble det nødvendig å spole tilbake og lytte gjennom på nytt, for å

oppklare ord og lyder som ikke helt ga mening. Lyder og fyllord som ikke ga noen mening, unnlot jeg å notere. Fyllord brukes ofte i muntlig samtale, gjerne for å gi den som snakker en pause til å tenke, så dette ble notert med et tegn for pause. Jeg noterte også ikke-verbal informasjon som latter. Ellers transkriberte jeg samtalene i sin helhet for å sørge for at utsagnene ikke skulle få en annen formulering, eller betydning enn hvordan intervjupersonene har sagt eller ment det (Brottveit, 2018a, s. 135). Respondentene ble anonymisert i transkriberingen. Det ble også andre personer, eller steder som ble nevnt i intervjuene.

Flere steder i intervjuene opplevde jeg at det var utfordrende å sette en naturlig pause, eller å avslutte setningene, siden muntlige samtaler ofte har mer sammenhengende flyt. Noen ganger gjentok respondentene deler av setningene for å omformulere seg, og av og til avsluttet de en setning midt i dersom de ville endre svaret sitt, for å begynne på en ny uttalelse. Dette gjorde bearbeiding av teksten til tider ganske utfordrende. Noen setninger var det vanskelig å skjønne sammenhengen i, og jeg brukte derfor god tid på å bearbeide teksten etter at jeg var ferdig å transkribere. Dette ble gjort i kort tid etter at intervjuene var gjennomført, slik at jeg hadde intervjusituasjonene friskt i minnet, og dermed følte jeg at jeg klarte å finne ut av den rette konteksten. Etter transkriberingen sto det igjen et datamateriale på totalt 25 A4 sider.

## 2.8 Analyse av datamaterialet

### 2.8.1 Analyse perspektiv

For å identifisere, analysere og tolke ulike sammenhenger av mening i datamaterialet, er det benyttet tematisk analyse. Tematisk analyse er en fleksibel analysemetode for kvalitative studier, som kan være nyttig for uerfarne forskere (Clarke & Braun, 2016, s. 297-298).

Metoden passer godt for studien fordi den blant annet kan brukes når undersøkelser gjøres med utgangspunkt i respondenters erfaringer (Clarke & Braun, 2016, s. 297).

Analyseprosessen gir i tillegg en systematisk fremgangsmåte for å bearbeide, og organisere datamateriale på (Clarke & Braun, 2016, s. 297) som har passet denne studien godt.

Analyseprosessen har tatt utgangspunkt i en åpen og induktiv metode, inspirert av grounded theory. Grounded theory er en metodologisk tilnærming der teori utvikles av empiri, og den

ble introdusert i 1967 av sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss (Charmaz & Thornberg, 2021, s. 305; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226). Formålet med grounded theory er å utvikle teori på en induktiv måte (Charmaz & Thornberg, 2021, s. 306, 308; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226).

Gjennom analysen har ulike begreper vist seg sentrale for lærernes erfaringer av organisering av spesialundervisning, og begrepene samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger ble grunnlaget for teorien i studien. Når det analytiske fokuset ikke er bestemt på forhånd, men blir til i prosessen basert på det eksisterende datamaterialet, arbeider man ut fra en induktiv metode (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226, 334; Thagaard, 2013, s. 20). I arbeidet med å analysere datamaterialet har danning av koder og tema vist både like og ulike trekk ved datamaterialet, og muligheter for organisering av materiale.

### *2.8.2 Koding*

Det transkriberte datamaterialet er utgangspunktet for analysen. Intervjuene består av lange og komplekse tekster, som i hovedsak kan sies å være ustrukturert data. For å strukturere og analysere tekstene benyttet jeg meg av form for meningsfortetting. Meningsfortetting er en metode der lange setninger forkortes, og meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232). Det kan også kalles å kode teksten. Å kode betyr å koble et eller flere nøkkelord til delene av teksten, slik at en seinere kan identifisere uttalelsen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226). Målet med koding, er å angi tema i teksten (Brottveit, 2018a, s. 137). Koding brukes for å få oversikt over tekstmaterialet, og er en sentral faktor ved grounded theory. Kvale og Brinkmann henviser til Strauss og Corbin som forklarer åpen koding som «prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data» (Strauss og Corbin referert i Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226).

For å få et inntrykk av helhetene leste jeg først gjennom intervjuene, før arbeidet med å kode den transkriberte teksten startet. Linje etter linje i datamaterialet ble gjennomgått for å finne naturlige meningsenheter i teksten, og dette ble kodet i forkortede koder (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232). Enkelte setninger resulterte i flere koder. På dette stadiet i analysen er det viktig at det ikke foregår noen fortolkninger, og at det kun er rene forkortelser av hva som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232). Det ble arbeidet

gjennom linje etter linje, og koder ble notert som kommentarer i margen, helt til hele det transkriberte materialet var gjennomgått. Dette arbeidet resulterte i totalt 651 koder til sammen i de fire intervjuene.

### *2.8.3 Kategorisering*

Med utgangspunkt i kodene ble det videre forsøkt å danne begreper for å beskrive meninger i uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226). Ulike begreper viste seg gjennom de ulike kodene, og ved å sammenligne likheter og ulikheter ble det foretatt en systematisk grovkategorisering av kodene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226). Kategoriene var ikke satt på forhånd, men vokste frem gjennom analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 228). Som viser til en induktiv fremgangsmåte. De ulike kodene ble forsøkt i ulike sammenhenger, før dagens kategorier ble dannet.

Videre ble kodene i hver enkelt kategori vurdert opp mot ulike begreper, før de ble sortert inn i mindre og mer spesifiserte kategorier. Kodene ble systematisert i en tabell. Kodene ble finkategorisert gjennom induktiv fremgangsmåte, og dannet ut fra beskrivelser innen hver grovkategori. Dersom kodene passet inn i flere av kategoriene, ble de ført inn i alle de aktuelle kolonnene. Koder som ikke hadde en klar tilhørighet, ble satt inn i en egen diverse kategori. Der viste flere koder å ha felles mening, og dannet dermed en ny kategori. Noen få koder viste seg ikke aktuelle for studien.

Ut ifra tabellene med de ulike kategoriene kom det tydelig frem hva som viste seg å være de mest sentrale funnene i studien. Deretter ble kodene undersøkt i lys av formålet med studien. Kodene ble sett opp mot læreres erfaringer med organisering av spesialundervisning for å kunne fortolke meninger i uttalelsene, og avslutningsvis ble de viktigste emnene knyttet sammen i deskriptive utsagn (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232). Videre ble utsagnene tolket og koblet til allerede etablert teori på feltet. Tove Thagaard legger frem at en systematisk fremgangsmåte alene er ikke nok for å få interessante resultater, og for å utvikle teori (2013, s. 21). Hun argumenterer derfor for at analysen må fortolkes og kobles til teoretisk refleksjon for å sikre kvalitet i en kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 21).

## 2.9 Etske betraktninger

Forskning blir regulert av en rekke regler, verdier og normer for å sikre at forskning skjer i samsvar med etiske prinsipper, og at alle deltakere blir ivaretatt (Høgheim, 2020, s. 86). I dette prosjektet har jeg nøye vurdert ulike etiske problemstillinger i de ulike stadiene for å ivareta forskningen og deltakerne i studien. I enkelte tilfeller ble de ulike stadiene også vurdert og diskutert i samråd med min veileder og andre medstudenter, noe jeg vurderer som ekstra sikring for å ivareta etiske prinsipper. De etiske betraktningene jeg har gjort gjennom denne studien vil presenteres videre.

I min studie behandler jeg personopplysninger på grunn av at jeg benytter meg av lydopptak av deltakerne i intervjuene. Dersom man får opplysninger i forskningen som kan kobles opp til deltakerne i prosjektet, må det søkes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å sikre at personvern ivaretas. NSD gikk gjennom søknaden og vurdert at studien min oppfylte kravene. Da jeg mottok denne bekreftelsen fra NSD, kontaktet jeg intervjupersonene for å avtale en dato for gjennomføring av intervjuene. Deltakerne fikk et skriv med informasjon om temaet og oppgaven, og et samtykkeskjema, slik at de skulle være sikre på hva det ville innebære for dem å delta. I skrivet ble de informert om at de kunne trekke seg fra intervjuet når som helst, eller unnlate å svar på enkelte deler av intervjuet dersom de ønsket det (Dalland, 2020, s. 88; Høgheim, 2020, s. 88). Deltakerne ble også forsikret om at deres anonymitet ville bli ivaretatt slik at det ikke vil være mulig å spore noe av informasjonen de gir tilbake til dem, og at jeg har taushetsplikt om det som blir sagt i intervjuet (Dalland, 2020, s. 82). Siden skrivet ble sendt digitalt, og noen av intervjuene også ble gjennomført digitalt, var ikke dette noe jeg samlet inn igjen med underskrifter. Ved å gjennomføre intervjuet, regnet jeg det som et samtykke fra deltakernes side.

Lydopptakene ble tatt opp med båndopptakere lånt fra Høgskolen, og lydopptakene ble lagret på en ekstern minnepinne oppbevart i et låst skap. Ved transkribering ble deltakerne anonymisert med koder, slik at det ikke var mulig å kjenne igjen personene i intervjuene, eller skolene de arbeider ved. På forhånd av intervjuene ble respondentene gjort oppmerksom på at de gjerne kunne anonymisere eventuelle tredjepersoner, dersom de uttalte seg om kolleger, elever osv. Det dukket likevel opp et par navn og stedsforklaringer i intervjuene, men dette ble anonymisere ved transkribering. Etter transkribering ble det



skriftlige datamaterialet oppbevart på en datamaskin med passordbeskyttelse, separert fra lydopptakene slik at dette ikke kunne kobles opp mot hverandre. Materialet oppbevares slik til studien er avsluttet, og etter det vil lydfilene slettes (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213).

Innenfor kvalitative metoder kan det oppstå etiske dilemmaer i flere av de ulike forskningsprosessene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97; Thagaard, 2013, s. 24). Det kan oppstå etiske dilemma i forbindelse med datainnsamling, hvordan ulike analysemåter presenteres, hvordan forholdet mellom teori og data fremstilles, og hvordan resultatene i studien kan presenteres (Thagaard, 2013, s. 24). Kvale og Brinkmann nevner også det asymmetriske maktforholdet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet som en mulig etisk utfordring (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 53). I forbindelse med datainnsamlingen var jeg bevisst på å holde meg så objektiv som mulig til respondentene, og jeg var også oppmerksom på at jeg ikke skulle vekte noen av respondentenes uttalelser mer enn andres, hverken på grunn av utdanning, erfaring, eller personlige relasjoner. Gjennom arbeidet med studien har jeg ellers forsøkt å være bevisst på mulige etiske utfordringer, og har i samråd med både veileder og medelever gjort vurderinger for å kunne ivareta etiske prinsipper på best mulig måte. I tillegg har jeg forsøkt å vise valg som er gjort gjennom hele studien så objektiv og sannferdig som mulig.

## 2.10 Kvalitet i kvalitative studier

I denne delen tar jeg for meg begrepene validitet, reliabilitet og generalisering. Forskeren har et stort ansvar for å gjennomføre forskning som er gyldig og troverdig, og validitet og reliabilitet kan knyttes til styrker og svakheter ved studien. I tillegg til at forskeren må være bevisst og kritisk til egne valg i prosessen, er det også sentralt å være transparent i forskningsprosessen slik at studiens hva, hvordan og hvorfor er synlig. Det må vurderes hvor nøyaktig undersøkelsene er gjort, og studiens validitet og reliabilitet må drøftes for å gi oppgaven troverdighet (Høgheim, 2020, s. 80, 183). Å vise grundig og systematisk hvordan forskningen er gjennomført er nødvendig for å kunne vise kvalitet i kvalitative studier (Charmaz & Thornberg, 2021, s. 305).

### 2.10.1 Validitet

Validitet kan knyttes til forskningens gyldighet, og dreier seg om metoder er egnet til å undersøke det de skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276; Thagaard, 2013, s. 23). Problemstillingen i denne studien er hvilke erfaringer har lærere med organisering av spesialundervisning på 1.-4. trinn. På bakgrunn av studiens fenomenologiske tilnærming av menneskers erfaringer, ble det naturlig å benytte intervju som metode for innhenting av datamateriale. I og med at jeg undersøker læreres erfaringer rundt et tema, er det relevant å innhente data fra lærere for å sikre validitet i studien.

Både i problemstillingen og intervjuguiden er det brukt åpne spørsmål for å ikke legge noen føringer på oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 201). I intervjuprosessen har jeg vært bevisst på å ikke skulle påvirke respondentene, men heller holde meg på sidelinjen og legge til rette for at respondentene fikk dele det de ville dele. Validering er en kontinuerlig prosess som må gjøres gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 177).

Gjennom diskusjoner med veileder og andre medstudenter, opplever jeg å ha stilt spørsmål og stilt meg kritisk til egne prosesser, som er med på å styrke studiens validitet (Thagaard, 2013, s. 205). Arbeidet har vært systematisk og grundig, gjennom de ulike prosessene. Datamaterialet har gjennom induktive metoder blitt systematisert, der koder og kategorier er skapt gjennom en åpen tilnærming til datamaterialet. Alle steg i prosessen er nøye beskrevet og lagt frem i studien, for å være transparent i forskningen er med på å styrke forskningens validitet (Thagaard, 2013, s. 205). Validitet kan også knyttes til tolkning av data, og om de tolkningene forskeren kommer frem til er gyldige (Thagaard, 2013, s. 204). Under intervjuene er det stilt oppfølgingsspørsmål dersom noe virket uklart, og det gjør validering av fortolkningen lettere (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 146). Tolkninger er gjort med utgangspunkt i materialet, og holdt nøytralt. Drøftingen viser at det kan trekkes paralleller fra mine resultater til lignende studier, noe som er en indikasjon på at studien kan sies å ha validitet. Når ulike studier bekrefter hverandre styrkes validiteten (Thagaard, 2013, s. 208).

Validering handler ikke bare om metodene, men også om forskeren som person, forskerens moralske integritet og praktiske klokskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 277). Min rolle som forsker innebære å tolke intervjuene for å finne ut hva som blir sagt, og finne ut hva som er meningen i det som er sagt (Dalland, 2020, s. 94). I tolkning ligger det et stort ansvar på

forskerens evner til å oppfatte svarene, til å forstå dem og til å tolke dem, noe som igjen er avgjørende for om resultatene er til å stole på (Dalland, 2020, s. 67). Sigve Høgheim refererer til filosofen Hans-Georg Gadamer når han forklarer at en alltid tar med seg sine forforståelser om det man forsker på, og at dette vil påvirke forskningen slik at en aldri kan oppnå helt objektiv kunnskap (Høgheim, 2020, s. 169). Derfor er det viktig å være bevisst på hvilke utfordringer og problemer som kan påvirke resultatet, slik at en lettere kan unngå det (Dalland, 2020, s. 244, 245). Gjennom hele studien har jeg bevisst forsøkt å forholde meg så objektivt som mulig, og har arbeidet kontinuerlig for å ikke ilegge materialet mening, men forsøkt å forholde meg til materialet som det er. I samråd og vurderinger med veileder har prosessene blitt gjennomgått på en måte som kan se ut til å yte respondentene og datamaterialet rettferdighet.

### *2.10.2 Reliabilitet*

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 137; Thagaard, 2013, s. 23), og dreier seg om studien kan sies å være nøyaktig. Reliabilitet må vurderes gjennom flere stadier av undersøkelsene, blant annet gjennom intervju, transkribering og analyse, og handler ofte om forskningsresultatene kan gjenskapes på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). At arbeidet er gjort aleine, kan utfordre reliabiliteten. Det ligger muligheter for feilkilde flere steder i prosessen, og det kan ikke garanteres at alt er forstått og skrevet helt riktig. Jeg vil likevel prøve å vise gjennom de ulike tiltak som er gjort, at arbeidet er gjort så nøyaktig som mulig, og at studien er pålitelig. Ved å redegjøre for fremgangsmåten i studien, kan studiens reliabilitet vurderes (Thagaard, 2013, s. 203).

I intervjusituasjonen ble det viktig å støtte respondentene, gi de god informasjon om studien og trygge de i prosessen, slik at undersøkelsen kunne gi mest mulig pålitelige data. Det er vurdert ulike sider som kan knyttes til det asymmetriske maktforholdet den som intervjuer, og den som blir intervjuet, står i (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 51). Ledende spørsmål er en av utfordringene, derfor har det vært sentralt med åpne spørsmål for å ikke styre respondentene i en ønsket retning (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 201). Det at respondentene svarte en del ulikt på de forskjellige spørsmålene, kan vise at spørsmålene var åpne og ikke ledende. Ut ifra datamaterialet er det ingen grunn til å anta at informasjonen ikke stemmer

med respondentenes erfaringer fra deres livsverden. Respondentene har delt erfaringer rundt organisering av spesialundervisning som ikke nødvendigvis stiller dem selv eller skolen deres i et godt lys, og de kunne lett ha fremstilt situasjonen bedre om det hadde vært ønsket. At det er beskrevet slik det er, kan tolkes til at de i stor grad har beskrevet fenomenet slik de faktisk opplever det. Det at noen intervjuer ble gjennomført fysisk og noen digitalt, ser ikke ut til å utgjøre noen forskjell for intervjusituasjonen. Selv om digitalt samarbeid kan anses som en ulempe (Christensen & Godø, 2021, s. 19), vil jeg ikke sette et digitalt intervju i samme kategori. Ifølge Thagaard er det særlig aktuelt å intervju digitalt dersom det er vanskelig å få tak i deltakere (Thagaard, 2018, s. 111). Etter et par år med pandemi er de fleste i skolevesenet vant til å kunne kommunisere via digitale plattformer, derfor anser jeg ikke den digitale formen som noen ulempe.

Gjennom hele prosessen har det blitt arbeidet strukturert og grundig, slik at all informasjon har blitt håndtert mest mulig nøyaktig. Bruk av lydopptak har vært med på å sikre at ingen informasjon har gått tapt, og intervjuene har blitt transkribert ordrett uten tolkning. Videre har det transkriberte materialet blitt kodet slik det står, og kategorier har blitt til gjennom induktiv metode med utgangspunkt i kodene. Kategoriene er grunnlaget for analysen, og blir koblet opp mot relevant teori på feltet. Arbeidet viser en klar og tydelig prosess, som forhåpentligvis kan vise studiens reliabilitet.

### *2.10.3 Generaliserbarhet*

Om funnene er generaliserbare kan forklares med om resultatene i en studie kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 289), altså om tolkninger som er basert på en undersøkelse, kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 23). Kvale og Brinkmann viser til at kvantifisering ikke er målet med et kvalitativt intervju, men at kvalitative intervju sikter mot nyanser av beskrivelser av livsverden til den intervjuede (2018, s. 47), og Brottveit sier at resultater av kvalitative studier sjelden kan generaliseres (Brottveit, 2018b, s. 68). Denne studien har aldri hatt som formål å generalisere, men å få et innblikk i hvordan noen lærere opplever organisering av spesialundervisning. Det som kommer frem i intervjuene beskriver livsverden til de som blir intervjuet, og er aktuelt for respondentene, men det er ikke nødvendigvis like aktuelt for noen andre. Likevel er det ikke

urimelig å anta at noe av det som kommer frem denne studien kan være gjenkjennelig for andre lærere og skoler. Utvalget representerer helt vanlige skoler i Norge, det er nærliggende å tro at andre skoler kan ha like rammer og forutsetninger for organisering av spesialundervisning, slik at resultatene i denne studien kan være aktuelt for flere.

### 3. Teorikapittel

I dette kapitlet presenteres teorigrunnlaget for studien. Teorien skal knytte relevant forskning til studien, og skal støtte opp om videre analyse og drøfting av datamaterialet i prosjektet. Teorien studien bygger på har jeg enten blitt kjent med gjennom studiet, eller har jeg søkt meg frem til gjennom ulike søkemotorer som blant annet Oria, Idunn, Norart og Google Scholar. Deler av teorigrunnlaget er basert på et forarbeid til studien, der det ble foretatt et systematisk søk av begreper som spesialundervisning, ordinær opplæring, tilpasset opplæring og inkludering. Videre i prosessen ble det gjort søk etter litteratur basert på aktuelle begreper i studien. Der viste begreper som samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger seg relevante. I tillegg er det gjort litteratursøk ved å gjennomgå referanselister i den aktuelle litteraturen, etter snøball-metoden (Høgheim, 2020, s. 70).

Kapitlet vil starte med en redegjøring av sentrale forskningsprosjekter som har vært litt av utgangspunktet for studien. SPEED-prosjektet, Nordahl-rapporten og rapporten «Uten mål og mening» fra Barneombudet, viser at det ikke står så bra til med spesialundervisning i skolen. Det har vært bakgrunnen for mye av min interesse for tematikken i denne studien. Derfor presenteres disse kildene som en innledning, for å skape en forståelse for studiens utgangspunkt.

Videre i kapitlet presenteres en litteraturgjennomgang. Her vil det først introduseres sentrale grunnbegreper for temaet, som ble aktuelle gjennom litteratursøk. Her presenteres teori om spesialundervisning, og litt av bakgrunn for organisering av spesialundervisning i skolen, sammen med en kort innføring i prinsippene tilpasset opplæring og inkludering. Prinsippene er sentrale i forhold til spesialundervisning, og har vist sin relevans i studien. Deretter vil begrepene knyttes sammen med hovedpoeng fra forskningsprosjektene og annen sentral forskning på feltet, i en sammenfatning som fokuserer på utfordringer i spesialundervisning.

Til slutt vil andre aktuelle begreper fra studien legges frem. Her vil begreper som samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger knyttes opp mot relevant forskning for å vise relevans i forhold til studien.

### 3.1 Sentrale forskningsprosjekter

#### *SPEED-prosjektet.*

SPEED-prosjektet er en omfattende undersøkelse fra 2014-2017, som har undersøkt hva spesialpedagogikk handler om, og hvilken funksjon det har, basert på opplysninger fra elever, lærere og foreldre (Haug, 2018a). Studien viser at spesialundervisningen i skolen ikke fungerer tilfredsstillende, og Peder Haug trekker frem en rekke årsaker til dette. Elever med spesialundervisning kan oppleve å bli stigmatisert, og et avviksstempel kan påvirke elevene til å prestere dårligere. Studien viser også at det er lav kompetanse blant lærerne, og at høy bruk av assistenter er en del av utfordringen. Haug peker også på at organiseringen av spesialundervisning ofte blir gjort ut ifra hva som er praktisk og gjennomførbart for skolene, mer enn hva som passer for elevene. Han sier at skolen er styrt av tradisjoner som setter rammer for hvordan spesialundervisning blir organisert. Studien viser også at det er en manglende sammenheng i opplæringen, at spesialundervisning fortsatt i mange tilfeller foregår segregert, undervisningen er mye lærerstyrt, og elevene blir møtt med lave forventninger og krav. Haug påpeker også at spesialundervisningen alene ikke kan få ansvaret for å sikre elevene et forsvarlig læringsresultat. De fleste elever har kun et par timer spesialundervisning i uken, og tilbringer desto større del av tiden i ordinær undervisning, og at den ordinære opplæringen derfor har et minst like stort, om ikke større ansvar for elevers læring og utvikling (Haug, 2018b).

#### *«Uten mål og mening»*

I 2017 kom også fagrapporten «Uten mål og mening», der barneombudet hadde undersøkt om elever med spesialundervisning fikk et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud. Informasjonen i studien er innhentet fra elevene selv, fra foreldre, organisasjoner, forskning, fra vurderte saker hos et utvalg fylkesmenn og saker sendt inn til Barneombudet. Undersøkelsen viser at mange barn ikke får den undervisningen de har krav på, og at det er store ulikheter i spesialundervisningstilbudet. Det rapporteres om manglende forventninger til elevene, dårlig kvalitet på opplæringen og lærere uten nødvendig kompetanse. Det trekkes også frem at det er varierende kvalitet i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) sine sakkyndige vurderinger, og at skolene sjelden hadde gjort et barnets beste-vurdering i sakene. Rapporten konkluderer med at det er store muligheter for å lykkes med

spesialundervisning, men at disse mulighetene er uutnyttet i dag (Barneombudet, 2017).

### *Nordahl-rapporten*

Kunnskapsdepartementet utnevnte i 2017 en ekspertgruppe for å vurdere tilbudet barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging får i grunnskolen. Ekspertgruppen fikk oppdraget på bakgrunn av forskning som viser at det eksisterende tilbudet ikke fungerer.

Ekspertutvalget redegjør i rapporten at spesialundervisning er et lite funksjonelt og ekskluderende system for disse barna, og begrunner det ut fra flere årsaker. De finner at elever med spesialundervisning ikke har tilhørighet i fellesskapet. Videre peker de på at svært mange elever har undervisning med lærere uten pedagogisk kompetanse, og omtrent halvparten av elevene som mottar spesialundervisning i grunnskolen får undervisning av en assistent. Rapporten hevder at det ventes for lenge før tiltak iverksettes, elevene møtes med lave forventninger, og de har lite læringsutbytte. Videre peker rapporten på at arbeidet med sakkyndige vurderinger tar mye tid og ressurser, og høy fagkompetanse hos ansatte i PPT, bidrar ikke nødvendigvis til å øke kvaliteten på praksisen elevene møter. Utvalget sier til slutt at det er langt flere barn som behøver hjelp, enn de som mottar hjelp (Nordahl et al., 2018).

### 3.2. Litteraturgjennomgang

I litteratursøket var det naturlig å starte med spesialundervisning som søkeord, men det viste seg raskt andre relevante begreper som var tett knyttet til temaet. Tilpasset opplæring, tidlig innsats, ordinær opplæring og inkludering ble aktuelle søkeord og ble medregnet som utfyllende begreper.

I utvelgelsen av relevant litteratur, ble et utvalg av formelle inkluderingskriterier benyttet. Kriteriene var at litteraturen var fagfellevurderte tekster som var publisert mellom 2017 og 2023. Litteraturen kunne være litteraturgjennomganger, eller empiriske studier som var relevant i forhold til temaet om spesialundervisning. Søket inkluderte litteratur på andre språk, så lenge temaet handlet om spesialundervisning i den norske skolen. Litteratur som falt utenfor disse kriteriene, ble ekskludert. Dette gjaldt altså litteratur som var skrevet før 2017, som ikke var fagfellevurdert eller som handlet om spesialundervisning i andre land. Søket har i tillegg vært konsentrert rundt spesialundervisning på en generell basis, det vil si



at litteratur som har omhandlet spesifikke diagnoser eller vansker, fagspesifikke sammenhenger eller fremmedspråklige elever er ikke tatt med.

Det første søket resulterte i 83 treff til sammen, og etter å ha fjernet dubletter gjensto 43 treff. Etter en gjennomgang av sammendrag, introduksjoner og konklusjoner gjensto det fire studier som fulgte alle inkluderingskriteriene. Deretter ble andre studier lagt til via referanselistene til den utvalgte litteraturen. Litteraturen som danner litteraturgjennomgangen bygger både på kvalitativ og kvantitativ forskning, og viser problematikken fra ulike grupper av informanter. Det er med på å få frem ulike vinklinger på det aktuelle temaet.

### *3.2.1 Spesialundervisning*

Elever har rett på spesialundervisning dersom de ikke har, eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (§5-1 Opplæringslova, 1998b). Det er altså en rett kun noen elever har, og den skal sørge for at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen som er likeverdig med det ordinære opplæringstilbudet. For å få spesialundervisning må det foreligge en sakkyndig vurdering fra Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), som sier noe om hvorfor eleven har behov for spesialundervisning, og hvilket opplæringstilbud eleven bør ha. På bakgrunn av dette fattes et vedtak av kommunen eller fylkeskommunen, som innvilger elevens rett på spesialundervisning. Deretter utarbeider skolen en individuell opplæringsplan (IOP) som angir mål for opplæringen, innhold og hvordan opplæringen skal gjennomføres (Nilsen, 2019, s. 622). Ofte sier IOP noe om organiseringen av spesialundervisningen og hvem som skal utføre den, og det er vanlig at spesialundervisningen enten gis som en-til-en undervisning, i grupper eller inne sammen med klassen. Marthe Hansen og Natallia B. Hanssen løfter frem spesialundervisning som mer tilpasset og styrket enn ordinær opplæring (Hansen & Hanssen, 2021). Anne Randi Fagerlid Festøy og Peder Haug beskriver den som mer komplisert, med et annet innhold og en annen organisering enn den ordinære undervisningen (2017, s. 54).

I løpet av de siste 30-40 årene har spesialundervisning gått gjennom store endringer, og organiseringen av undervisningen har gått fra å foregå segregert i egne skoler, til å bli integrert i den ordinære skolen på tidlig 90-tallet. I 1994 ble Salamanca-erklæringen vedtatt

med prinsippet om inkluderende skole, noe som førte til videre endringer og at spesialundervisning ble inkludert i det ordinære skoleløpet (UNESCO, 1994). Sven Nilsen hevder at spesialundervisning har gått gjennom en utvikling fra segregering, via integrering til inkludering (2017b, s. 19). I dag er spesialundervisning en inkludert oppgave i skolen på lik linje med annen undervisning, men det er fortsatt store faglige diskusjoner om hvordan det bør organiseres, og hva som fungerer. Forskning viser at organiseringen i praksis kan variere i fra skole til skole, og flere studier påpeker at det kan være fordi skolene selv bestemmer hvem som skal få spesialundervisning og hvordan den skal organiseres (Hanssen, 2021, s. 248; Haug, 2018a, s. 388; Nordahl et al., 2018, s. 91). Det er slik at selv om PPT gir en anbefaling, så er det rektor som i de fleste tilfellene tar avgjørelsen (Nordahl et al., 2018, s. 227). Det gir rom for variasjoner i tilbudet. Forskning viser også at ikke alle skoler omfavner spesialundervisning som en naturlig del av tilbudet i skolen, men at noen skoler ser på spesialundervisning som noe negativt (Mjøs et al., 2020, s. 23). Det vises også at kvaliteten på spesialundervisningen varierer, og at den i mange tilfeller ikke fungerer (Barneombudet, 2017; Haug, 2018b; Nordahl et al., 2018). Det er stadig flere elever som får spesialundervisning, samtidig som det kun er 4 av 10 elever som har behov for spesialundervisning som får det (Nordahl et al., 2018, s. 216).

Ifølge Hallvard Håstein og Sidsel Werner er det spesialpedagogiske tilbudet som gis i skolen i dag, bygget på en individuell tilnærming der det er elevens individuelle behov som fortrinnsvis vektlegges (2015a, s. 136). De viser til to ulike tilnærminger til hvordan spesialpedagogikk legger føring for undervisning; en individrettet tilnærming, og en fellesskapsorientert tilnærming. Videre påpeker de at det er lang tradisjon i det spesialpedagogiske kunnskapsfeltet for å vektlegge individuelle behov, men hevder at denne tilnærmingen ikke samsvarer med en fellesskapsorientert skole der inkludering har stor verdi (Håstein & Werner, 2015a, s. 136, 137).

### *3.2.2 Tilpasset opplæring*

Tilpasset opplæring (TPO) er en lovfestet rettighet for alle elever. Opplæringsloven sier at «opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (...)» (1998a). Det vil si at undervisningen skal tilpasses slik at elevene får et best mulig utbytte av opplæringen, og dette gjelder både i ordinær undervisning og i spesialundervisning.

Tilpasninger er viktig for å kunne gi elevene et likeverdig tilbud. Nilsen påpeker at siden ingen elever er like, bør de heller ikke møte en lik opplæring (2019, s. 619). Tilpasninger kan gjøres innenfor klassens rammer, og ved nivådeling (Nilsen, 2019, s. 618), og styringsdokumenter anbefaler at mest mulig skal skje gjennom variasjon og tilpasninger innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Tilpasset opplæring omfatter både i ordinær undervisningen, og i spesialundervisning (Moen, 2021, s. 31). Forskjellen er at i den ordinære opplæringen skal undervisningen tilpasses elevenes behov og forutsetninger, og da snakker vi om at det skal differensieres innenfor fellesskapets rammer. Når den tilpasningen som gjøres for alle elever, ikke er tilstrekkelig for å gi en elev utbytte av undervisningen, har eleven rett på spesialundervisning.

Tilpasset opplæring kan også knyttes til inkludering. Begge deler er prinsipper for skolens praksis, og finnes i overordnet del i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lærere skal legge til rette for et inkluderende læringsmiljø som er tilpasset elevene og deres ulike forutsetninger, slik at elever skal oppleve å ha tilhørighet og være en del av fellesskapet (Buli-Holmberg, 2017, s. 90). Nilsen påpeker at TPO sammen med spesialundervisning skal bidra til at elever med særlige opplæringsbehov får oppfylt prinsippet om tilpasset opplæring (Nilsen, 2019, s. 622), og flere vektlegger sammenhengen mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen for å kunne gi elever med rett til spesialundervisning et godt tilbud (Haug, 2018a, s. 405; Nilsen, 2019, s. 623, 624).

### *3.2.3 Inkludering*

Håstein og Werner beskriver inkludering som et sosiologisk begrep som betyr omfatte/innbefatte (2015b, s. 19). Inkludering er et sentralt prinsipp for opplæringen. I overordnet del i læreplanverket står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det tydeliggjør at vi har en fellesskole, med et elevmangfold som skal ivaretas. Nilsen mener at inkludering handler om å ha et samspill mellom mangfold og fellesskap (2017b, s. 15). Han forklarer at skolen skal ta vare på mangfoldet og tilpasse opplæringen ut fra elevenes forutsetninger, samtidig som skolen skal være en arena for et fellesskap som alle elever kan delta i (2017b, s.

15). Nilsen påpeker også at det er skolen som skal tilpasse seg til elevene, og ikke elevene som skal tilpasse seg etter skolen. Han sier at inkludering krever en stor romslighet i skolens fellesskap, og det krever at skolen har en struktur, et innhold og kompetanse som gjør det mulig å møte elevenes ulike behov (Nilsen, 2017b, s. 23).

Nilsen definerer tre dimensjoner av inkludering; en fysisk-organisatorisk dimensjon, en sosial dimensjon og en faglig-akademisk dimensjon (2019, s. 626, 267). Han forklarer at den første dimensjonen handler om hvordan elever kan inkluderes fysisk og hvordan det kan organiseres. Han sier videre at inkludering også handler om det sosiale. Elevenes sosiale relasjoner har stor betydning, og påvirker om elevene føler tilhørighet, samhold og om de trives på skolen. Denne dimensjonen handler om relasjoner mellom elever og lærer, og elever seg imellom. Til slutt forklarer Nilsen at inkludering også må sees i sammenheng med det faglige arbeidet som blir gjort, og i forhold til samarbeid med de andre elevene. Denne dimensjonen handler om i hvilken grad elevene kan arbeide sammen med faglig arbeid, felles oppgaver og aktiviteter. Nilsen mener denne dimensjonen kan være ekstra krevende fordi den stiller store krav til balanse mellom fellesskap og tilpasning. Nilsen poengterer at alle tre dimensjonene må belyses for å drøfte om lærere legger til rette for ulike sider ved inkludering (Nilsen, 2017b, s. 24-27; 2019, s. 626, 627).

### *3.2.4 Hvilke utfordringer knyttes til spesialundervisning?*

Etter en gjennomgang av litteratur om spesialundervisning, pekes det hovedsakelig på at spesialundervisning ikke fungerer bra nok (Festøy, 2018, s. 67; Haug, 2018a, s. 406; Nordahl et al., 2018, s. 215; Reite & Haug, 2019, s. 282; Uthus, 2020, s. 26). Årsaken til at spesialundervisning ikke fungerer bra nok grunnlegges i flere ulike årsaker. Det som går igjen er at mye av spesialundervisningen er segregert, at den er lærerstyrt og at det er lite elevmedvirkning (Festøy, 2018, s. 59; Haug, 2018b, s. 393, 396; Nordahl et al., 2018, s. 215; Reite & Haug, 2019, s. 292, 293; Uthus, 2020, s. 25).

Gunhild Nordvik Reite og Peder Haug har gjennom observasjoner av elever med spesialundervisning, også sett at organiseringen av ordinær undervisning og spesialundervisning er ganske lik (2019, s. 293). Haug peker i sin studie på at det ofte er manglende koherens mellom spesialundervisning og den ordinære undervisningen (2018a, s.

405). I en studie om hvordan spesialpedagoger opplever spesialundervisning og praktisering av dette, viser Marit Uthus til at spesialpedagoger mener det er lite samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger (2020, s. 23).

Uthus viser også til at spesialpedagoger opplever at det er ressursmangel i skolen, og at elevene ikke får det de har krav på (2020, s. 23). Haug trekker frem at manglende sammenheng mellom spesialundervisning og den ordinære undervisningen kan tyde på at spesialundervisning fungerer som en avlastning for den ordinære opplæringen, og at dette også støttes gjennom at spesialundervisning foregår segregert (2018a, s. 405). Det vises også til at mange elever med spesialundervisning møtes med lave krav og forventninger (Haug, 2018a, s. 395, 396; Nordahl et al., 2018, s. 216), og at elever med spesialundervisning opplever ofte et negativt stigma rundt det å motta spesialundervisning, som kan føre til at elevene presterer dårligere (Haug, 2018a, s. 403).

Flere fremhever manglende kompetanse hos lærerne som en årsak til at spesialundervisning ikke fungerer så bra, og at nesten halvparten av de som mottar spesialundervisning får undervisning fra assistenter (Haug, 2018a, s. 393; Nordahl et al., 2018, s. 215). Det er uheldig når forskning viser at høy spesialpedagogisk kompetanse er viktig for elevenes utvikling (Hannås, 2017, s. 168; Haug, 2017; 2018a, s. 393).

Noen studier legger også frem faktorer utenfor skolen som årsaker til at spesialundervisning ikke fungerer, og et økt resultatfokus blir påpekt som en viktig faktor (Bliksvær et al., 2017, s. 40; Uthus, 2020, s. 25). Det nevnes også at flere får spesialundervisning nå, og årsaken kan være mer vektlegging av elevers rettigheter (Bliksvær et al., 2017, s. 40). Bjørg Mari Hannås mener årsaken kan ligge i at det blir flere med diagnoser og individuelle vansker (Hannås, 2017, s. 159, 172).

Flere peker på at organiseringen av spesialundervisning kan bidra til at det ikke fungerer, nemlig fordi tiltak iverksettes for seint, og at arbeidet med sakkyndig er omfattende (Nordahl et al., 2018, s. 216, 217). Både lærere og spesialpedagoger opplever at ressursmangel i skolen er en sentral årsak (Bliksvær et al., 2017, s. 35; Uthus, 2020, s. 23). Andre studier viser til at skolene heller organiserer spesialundervisning ut fra tradisjoner og hva som er praktisk og gjennomførbart for skolen, enn etter hvilke behov elevene har (Haug, 2018a, s. 404; Nordahl et al., 2018, s. 225). Hannås konkluderer også i en gjennomgang av

aktuelle offentlige dokumenter og relevant fag- og forskningslitteratur, at spesialundervisningen er styrt av etablerte praksisformer i skolen (2017, s. 52). Andre viser til at individfokuset i spesialundervisning gjør at skolene ikke trenger å vurdere egen praksis (Haug, 2018a, s. 404; Nordahl et al., 2018, s. 228). Det påstås også at den institusjonaliserte praksisen er utformet slik at den svikter, og det at praksisen opprettholdes selv om systemet ikke fungerer kan tyde på egeninteresser hos skolen eller PP-tjenesten (Haug, 2018a, s. 406; Nordahl et al., 2018, s. 225, 228, 229).

Noen studier trekker også frem at det ikke bare er spesialundervisning som har ansvaret for dårlige resultater (Haug, 2018a, s. 405; Reite & Haug, 2019, s. 294). Haug (2018) og Nilsen (2019) påpeker at de fleste elevene får mesteparten av undervisningen i den ordinære opplæringen, og derfor må også den ordinære opplæringen ta en del av ansvaret (2018a, s. 387; 2019, s. 623). Flere hevder det vil være mindre behov for spesialundervisning, dersom det er bedre kvalitet på den ordinære opplæringen (Bliksvær et al., 2017, s. 35; Haug, 2018a, s. 391; Nordahl et al., 2018, s. 226). Studier legger også frem at spesialundervisning kan gi gode resultater dersom forholdene er lagt til rette for det (Festøy, 2018; Haug, 2018a, s. 396), og at det faktisk er størst mulighet for læring i spesialundervisning (Haug, 2018a, s. 396).

### 3.3 Aktuelle begreper til studien

#### 3.3.1 Samarbeid

Samarbeid fremstår som et sentralt begrep i studien. Teorien som presenteres bygger på en sosiokulturell læringsteori om at læring skjer i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67, 68). Teorien kan knyttes til betydningen av samarbeid innad i skolen, til eksterne samarbeidspartnere, mellom skole-og-hjem og mellom lærere og elever. Her vises det til blant annet professor Judith Warren Little (1990) som har forsket på kollegarelasjoner og samarbeid i skolen. Hun vektlegger betydningen av et tett, gjensidig og strukturert samarbeid. Littles nivåer av samarbeid, kan bidra til å vurdere kvaliteten på samarbeid i skolen. I tillegg suppleres det med teori som kobler Littles tanker opp mot annen relevant forskning.

Samarbeid i ulike miljøer rundt eleven er en annen sentral faktor i studien. Her vises det blant annet til professor i utviklingspsykologi Urie Bronfenbrenner (1979), som har utviklet teori om menneskers miljø og utvikling, og hvordan miljøene rundt et menneske påvirker vår utvikling og sosialisering. Bronfenbrenners (1979) teori viser seg relevant for all type samarbeid rundt en elev, og er særlig nevnt i forhold til skole-hjem samarbeid. Teori av Thomas Nordahl (2015) er med å understøtte betydningen samarbeid har for elever med spesialundervisning.

### *Samarbeid i skolen*

Judith Warren Little (1990) har kommet frem til at lærersamarbeid kan deles inn i fire ulike nivåer, som kan oversettes med «historiefortelling og skanning», «hjelp og assistanse», «deling» og «fellesarbeid» (s. 509-512). Little forklarer at samarbeid på det første nivået «historiefortelling og skanning» går ut på at lærere kan dele historier fra undervisning, gjerne i forbifarten. Hun karakteriserer dette nivået som den enkleste formen for samarbeid. Hun poengterer at utveksling av historier ikke kan utvikle læreres forståelse og undervisningspraksis i samme grad som opplevelser de har deltatt i. På det neste nivået «hjelp og assistanse» kreves noe mer involvering. Her ligger det muligheter for gjensidig hjelp og støtte dersom noen ber om det, men bare dersom noen spør. På det tredje nivået «deling» kan det være rutiner for å dele materiale og metoder, eller for å utveksle ideer og meninger. Dette nivået krever litt mer av lærerne. Det er her samarbeid mellom lærere vanligvis befinner seg. De tre første nivåene kan være positivt, men hun karakteriserer de som relativt svake former for samarbeid. Det er det fjerde og siste nivået «fellesarbeid» som har det største potensialet. Hun forklarer at i fellesarbeid har alle lærerne et delt ansvar for undervisningen. Her kreves det mer innsats fra lærerne og en kollektiv autonomi, men det gir også de største mulighetene for innovasjon og utvikling. Little nevner flere fordeler som blant annet at mer engasjement fra lærerne kan gi elevene bedre muligheter for læring. Hun sier også at når lærerne får tilgang til flere ideer, metoder og materialer kan det bidra til bedre undervisning. Videre legger hun frem at samarbeid mellom lærere og ledelse kan gi lærere en sterkere tilhørighet i lærerprofesjonen, og at det kan bidra positivt til skolens strukturering (Little, 1990, s. 509-523).

Little adresserer også noe av kritikken mot fellesarbeid. Det sies blant annet at når lærere deler av sine kunnskaper og ferdigheter så gjør det dem også utsatt for kritikk og konflikter, men Little hevder at det ikke nødvendigvis trenger å være noe negativt. Hun sier at moderate konflikter faktisk kan være bra, fordi det kan skape utvikling og fremvekst. Når det argumenteres for at læreres autonomi ikke står like sterkt i fellesarbeid, hevder Little at lærere i team har en alternativ oppfatning av hva som menes med profesjonell autonomi. Hun forklarer det med at synet på autonomi endres fra en privat til en offentlig, fra individuell til kollektiv, og legger til at i fellesarbeid vil lærerne oppleve at de er avhengig av hverandres bidrag for å kunne lykkes. Little mener også at noe av motstanden mot fellesarbeid kan grunne i usikkerhet over egen praksis i klasserommet, og hun håper at et slikt samarbeid kan bidra til å redusere usikkerheten og ikke bare synliggjøre den (Little, 1990, s. 520-531).

Little understreker at samarbeid på nivå med fellesarbeid må være organisert. Det må være en tydelig ansvarfordeling, med avsatt tid og ressurser. Hun sier at samarbeid på et slikt nivå tar tid og kan gi risiko for konflikter, men at det vil være verdt å investere tid og ressurser på det. Det vil øke kunnskapen blant lærerne, gi mer kvalitet i arbeidet og bidra til at lærere får bedre forståelse for eget arbeid. Little påpeker også at skolens evner til å ivareta elevene uten tvil er bedre når alle i skolen står sammen som en enhet (Little, 1990, s. 513-531).

Slik Little beskriver «fellesarbeid» kan det relateres til begrepet praksisfellesskap. Halvor Bjørnsrud og Liv Gjems refererer til Lave og Wengers definisjon av et praksisfellesskap og sier at «et praksisfellesskap er et utviklet fellesskap som representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter» (Lave & Wenger 1991 referert i Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 9). De forklarer at et praksisfellesskap bygger på gjensidig engasjement mellom deltakerne, og arbeidet bygger ut fra en felles plattform med blant annet felles språk, rutiner og arbeidsmåter (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 12). De legger til at praksisfellesskap knyttes til utvikling av kompetanse hos blant annet lærere, og refleksjon og videreutvikling av praksis står som sentralt (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 12). Tanken om praksisfellesskap bygger på teori om at samarbeid med andre gir stor læringseffekt (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 9). Det bygger på sosiokulturell læringsteori, der blant annet Lev Vygotskjis teori om den proksimale utviklingssone argumenterer for at læring skjer i samhandling med andre, er sentralt (Vygotskij referert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67, 68). Det pekes på at læring er en sosial



prosess som påvirkes gjennom språk og andre kulturelle uttrykk, og som krever aktiv deltakelse. Det løftes derfor frem hvor sentralt det er at skoler legger til rette for gode samspill (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67, 68).

Erik Jenssen og Knut Roald vektlegger og at lærere som arbeider i team bør fungere som kollegabasert kompetanse utvikling, og at fellesskap og samarbeid skal utvikle profesjonen og gi elevene bedre undervisning (2015, s. 227). De beskriver at kunnskaper og ferdigheter hos lærere i et team utvikles ved å samhandle og utveksle erfaringer, og at teamet slik kan bidra til kollektive handlingsprosesser i stedet for personlig baserte handlingsvalg. Videre greier de ut for at dette kan stimulere til ytterligere refleksjoner og kompetanseutvikling. De hevder også at dersom skolen fremmer klare forventninger og tydelige rammer, samtidig som lærerne fremstår samstemte og samkjørte, så vil dette komme elevene til gode (Jenssen & Roald, 2015, s. 227).

Når det gjelder samarbeid i skolen er det også viktig å nevne samarbeid mellom lærere og elever. At elever skal få medvirke i egen læring vektlegges i læreplanen LK20, der overordnet del lyder; «elevmedvirkning må prege skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her legges det vekt på at medvirkning og ansvar for egen læring skal bidra til å utvikle elever til selvstendige individer. Vektleggingen av samarbeid mellom elever og lærere for læring, viser tydelig sammenheng med sosiokulturell læringsteori der læring skjer i samspill med andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67). Det kan og refereres til Vygotskij tanker om at det et barn får litt hjelp med i dag, kan det klare på egenhånd i morgen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67, 68).

Nordahl et al. sier at som selvstendige individer er det er avgjørende at elever får medvirke i egen skolehverdag, og de poengterer at det er særlig viktig for elever med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 237). De argumenterer for at medvirkning er avgjørende for å kunne gi faglig og sosial læring (Nordahl et al., 2018, s. 237).

### *Samarbeid i ulike miljø rundt eleven*

Når det gjelder samarbeid dreier det seg ikke bare om samarbeid innad i skolen, men også i forbindelse med tverrprofesjonelt samarbeid, og i sammenheng med skole-hjem samarbeid.

Teori knyttes her til at samarbeid i ulike lag utgjør en viktig del av barns oppvekstmiljø, og derfor er det relevant i studien. Bronfenbrenners (1979) teori om menneskers miljø og utvikling, vektlegger hvordan miljøene rundt et menneske påvirker vår utvikling og sosialisering. Bronfenbrenner forklarer det økologiske miljøet rundt et menneske som et sett av russiske dukker, der man finner flere dukker inni hverandre. Det innerste nivået kaller han mikrosystemet, og det er det miljøet som står oss nærmest, som for eksempel hjemmet vårt, skolen, nabolaget osv. Det neste nivået er mesosystemet, og dette beskrives som forholdet mellom de ulike settingene vi ferdes i, og ikke ferdes i. Han forklarer at et barns evne til å lære å lese på skolen kan være like avhengig av det å bli lært å lese, som av at det eksisterer en relasjon mellom skolen og hjemmet, og arten av den relasjonen (Bronfenbrenner, 1979, s. 3-8). I et skole-hjem samarbeid vektlegger Bronfenbrenner tre momenter for å skape en forbindelse mellom partene, og det er felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon (Bø, 2011, s. 115). Mesosystemet handler i tillegg om bånd mellom settinger vi ikke ferdes i. Ifølge Bronfenbrenner påvirkes vi også av miljøer vi ikke ferdes i, fordi hendelser i andre miljøer kan påvirke det som skjer i vårt innerste miljø. Dette nivået kaller han eksosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 3-8). Eksempler på dette kan være private og offentlige organer som påvirker hvilke skoler, trafikkforhold eller lekeplasser vi får (Bø, 2011, s. 56). Det ytterste nivået kaller Bronfenbrenner for makrosystemet (1979, s. 3-8), og det er et overordnet mønster av «verdier, tradisjoner, lover, organisering av sosiale institusjoner og andre ting som er typisk for vår kultur» (Bø, 2011, s. 59). Et eksempel på dette er politiske beslutninger som ofte påvirker barn både direkte og indirekte, og at ringvirkninger fra det som gjøres i samfunnet ofte har konsekvenser for barn (Bø, 2011, s. 61).

Thomas Nordahl sier samarbeid mellom skole og hjem er viktigere enn noensinne, og hevder videre at det er avgjørende for barns utvikling og læring, at foreldrene og skolen kan samarbeide (2015, s. 123). Ifølge Nordahl må et samarbeid mellom skole og hjem, baseres på likeverd og gjensidighet, og formålet skal hovedsakelig være barnas læring og utvikling både faglig, sosialt og personlig. Et slikt samarbeid vil likevel ikke bare være gunstig for barna, men det kan også gi en trygghet til foreldrene. Samarbeidet bør preges av dialog mellom partene, og en gjensidig oppfatning av at den andre parten kan være en ressurs i barnets oppvekst (Nordahl, 2015, s. 126, 127). Videre viser Nordahl til forskning som tyder på at den støtten og de forventningene foreldrene formidler til sine barn om skolearbeid og

skolegang, er med å bidra til barnas læring på en positiv måte (2015, s. 127). Han sier at foreldrestøtte ikke bare har positiv effekt på barnas prestasjoner i skolen, men også på deres relasjoner til medelever og lærere, og på barnas trivsel. Foreldre kan altså utgjøre en stor forskjell for barnas skolegang, og skolen bør derfor prioritere et godt samarbeid med hjemmet. I tillegg hevder Nordahl at et slikt samarbeid gir større mulighet for lærerne og skolen å lykkes med sine målsettinger (2015, s. 128).

### *3.3.2 Ressurser*

Nordahl et al. betegner ressurser som tid, personale og materialer (2018, s. 240). Bø uttaler at «tid (...) er et spørsmål om ressurser» (2011, s. 127). Tid og ressurser er begrep som ofte nevnes sammen, og begrepene er aktuelle begreper i studien. Andre studier viser at mange skoler har lite ressurser (Bliksvær et al., 2017, s. 40; Borg et al., 2022, s. 74; Uthus, 2020, s. 23). I sammenheng med tid påpekes det at mangelen på tid skaper utfordringer for arbeidet i skolen (Festøy & Haug, 2017, s. 67; Hannås & Sundquist, 2021, s. 144; Uthus, 2020, s. 22). Uthus finner at spesialpedagoger mangler tid til å samarbeide (2020, s. 22), og Bjørg Mari Hannås og Christel Sundquist finner at lærere mangler tid til felles planlegging (2021, s. 144). I tillegg løfter Christensen og Godø frem at lærere har mange arbeidsoppgaver som tar opp veldig mye tid (2021, s. 25). Tid oppgis som et avgjørende element i alt kunnskapsarbeid (Tronsmo, 2020, s. 30), og andre studier finner at tid er en sentral organiserende faktor i skolen (Tellmann et al., 2016, s. 18). Trond Bliksvær et al. kobler mangelen på ressurser til en lav lærertetthet (2017, s. 35).

### *3.3.3 Kompetanse*

I studien viser kompetanse seg som et aktuelt begrep. Sølvi Mausestaden sier at kompetanse ofte brukes om kunnskaper, ferdigheter og kvalifikasjoner som utvikles eller tilegnes gjennom utdanninger (2015, s. 85). Lærerkompetanse beskriver hun som sammensatt og integrert, og sier at det dreier seg om både teoretisk og praktisk kunnskap. Hun forklarer det med at selv om lærerprofesjonen bygger på en vitenskapelig kunnskapsbase, så krever læreres daglige arbeid ofte mer erfaringsbasert kunnskap enn teoretisk kunnskap (2015, s. 84, 85). Likevel har det blitt høyere krav til en mer akademisk lærerkompetanse enn tidligere, i samsvar med utviklingen av læreryrket som en profesjon,

og kompetanse oppgis som en forutsetning for gode læringsmiljø, og gode læringsresultater (2015, s. 47). Når det refereres til kompetanse i studien dreier det seg om teoretisk kompetanse.

Bele viser til at mange i skolen mangler spesialpedagogisk kompetanse, og at det er et behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen (Bele, 2011, s. 489). Nordahl et al. poengterer at relevant og høy pedagogisk utdanning hos lærere er viktig for å kunne sikre kvalitet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 236). Nilsen finner lignende at kompetanse er en nøkkelfaktor for å forbedre kvaliteten på spesialundervisning, og mener det er merkelig at spesialundervisning ofte gjennomføres av personer uten spesialpedagogisk kompetanse (2019, s. 631). Nordahl et al. påpeker at det er et paradoks at den spesialpedagogiske kompetansen brukes til å skrive sakkyndige vurderinger, mens elevene blir undervist av assistenter (Nordahl et al., 2018, s. 216). At det ikke er nasjonale krav til at den som gjennomfører spesialundervisning må ha spesialpedagogisk kompetanse, beskriver Skogen som en systemsvakhet (2019, s. 667). Flere mener spesialpedagogisk kompetanse må sikres gjennom lærerutdanningen (Bele, 2011, s. 489; Nordahl et al., 2018, s. 259).

Teorien viser at spesialisert kompetanse anses som en nødvendighet for å sikre kvalitet i opplæringen, samtidig som forskning viser at det er en svakhet i systemet som gjør at mange elever med spesialundervisning blir undervist av personer uten kompetanse. Teorien støtter opp under funn i studien, der lærere vektlegger kompetanse som en viktig faktor for organisering av spesialundervisning.

#### *3.3.4 Holdninger*

Holdninger og verdier kan knyttes til individuelle egenskaper (Hjertø et al., 2021, s. 67). I skolesammenheng kan det knyttes til begrepet skolekultur. En skolekultur har normer, grunnleggende verdier og en oppfatning av virkeligheten som utvikles gjennom samhandling, og som kommer til uttrykk gjennom holdninger og handling (Haug, 2020, s. 44). Det kan sies som at skolen har et felles verdigrunnlag som skal komme alle til gode (Reindal & Hausstätter, 2010, s. 18). Trygve Bergem beskriver læreryrket som et verdibasert yrke, både fordi yrket er forankret i verdier som er presisert i lover og rammeplaner, men

også fordi lærere skal være aktive verdiformidlere (2014, s. 22). Han påpeker også at alle lærere har en forpliktelse til å arbeide i samsvar med de verdier som er forankret i skolen (Bergem, 2014, s. 22).

Studier peker på at ulike holdninger oppfattes av elevene og negative holdninger kan påvirke dem i negativ forstand (Haug, 2017), mens andre viser at positive holdninger påvirker elevene tilsvarende positivt (Bø, 2011, s. 106). Flere studier viser at felles verdier er et viktig moment for et godt samarbeid i skolen (Hjertø et al., 2021, s. 13; Little, 1990, s. 513-531). Haug (2020) finner lignende at kvaliteten på skolekulturen er avgjørende for resultatene, og påpeker at et samarbeide med felles verdier og god praksis gir gode resultater (Haug, 2020, s. 31). På bakgrunn av dette er holdninger et aktuelt begrep i studien.

## 4. Analyse

Formålet gjennom intervjuene og analyseprosessen er å besvare studiens problemstilling, *hvordan lærere opplever organisering av spesialundervisning på småtrinnet*. Studiens datamateriale bygger på respondentenes uttalelser i intervjuene, og det er dette som er grunnlaget for analysen. I analysen ledet det kodede materialet frem til naturlige kategorier der *samarbeid*, *ressurser*, *kompetanse*, og *holdninger* viste seg som sentrale momenter. Innenfor disse grovkategoriene, dannet det seg videre ulike finkategorier. Samarbeid inneholder temaene *samarbeid internt i skolen*, *tverrprofesjonelt samarbeid*, *skole-hjem samarbeid*, og *samarbeid med elever*. Kategorien om *ressurser* inndeles videre i *tid*, og *personale*. Neste kategori om *kompetanse* beskrives under temaet *mangel på spesialpedagogisk kompetanse*. Siste kategori om *holdninger* er delt inn i *holdninger til spesialundervisning*, og *holdninger til organisering av spesialundervisning*.

### 4.1 Samarbeid

Et sentralt perspektiv i analysen handler om samarbeid. Samarbeid er et gjentakende moment når respondentene deler av sine erfaringer rundt organisering av spesialundervisning, og det kan tyde på at lærerne i studien opplever samarbeid som betydningsfullt for organisering av spesialundervisning. Det analyserte materialet viser ulike innfallsvinkler til samarbeid rundt spesialundervisning i skolen, og er derfor delt opp i kategoriene *samarbeid internt i skolen*, *samarbeid med eksterne samarbeidspartnere*, og *samarbeid mellom skole-hjem*.

#### 4.1.1 Internt samarbeid

Når respondentene i studien snakker om samarbeid, er det mest sentrale funnet at det kan synes å ikke være noe fast samarbeid rundt spesialundervisning internt i skolen. Respondentene viser derimot til at de kan ta opp saker om spesialundervisning på fast trinntid eller avdelingsmøter, eller i møter med eksterne instanser. En av lærerne forteller også at de har en intern oppfølgingsgruppe de kan rådføre seg med dersom det er behov for det. Skolen som har egen spesialpedagogisk koordinator, har som regel faste møter hver 6. uke for «elever som krever mer», altså elever med et helhetlig tilbud, men ingenting utenom

dette. Et par av respondentene trekker frem at de sitter på samme kontor som kollegaene på trinnet, som en mulighet for internt samarbeid. Lærer A beskriver det slik; «vi sitter så tett at samarbeidet er der uten at vi må gjøre så mye, det er litt selvgående». Lærer D sier; «vi på trinnet sitter på et kontor, slik at praten går veldig i hva en gjør på». Likevel oppgir flere av respondentene lite, dårlig eller manglende kommunikasjon som en årsak til at samarbeid internt ikke fungerer. Lærer B etterlyser konkret mer dialog mellom de involverte partene for å kunne skape bedre samarbeid, og nevner også at kommunikasjon kan være vanskelig dersom det er mange involvert, eller på grunn av uenigheter blant partene.

Det kan se ut til at noen av respondentene opplever at arbeidsforholdene er lagt til rette for samarbeid, fordi de har mulighet til å snakke sammen dersom det er behov for det, men først og fremst dreier det seg om samarbeid i uformelle kontekster, eller «i små møtepunkt mellom de involverte» som en av respondentene beskriver det. Det kommer altså frem i resultatene at respondentene ikke opplever at det er et konkret, eller systematisk samarbeid rundt spesialundervisning internt i skolen. Lærerne beskriver dette på ulike måter. Lærer B forteller at det ikke er fast samarbeid mellom pedagog og spesialpedagog på trinnet, og etterlyser mer dialog mellom partene slik at det blir lettere å legge til rette for spesialundervisning. Lærer C vet ikke hva de gjør på i spesialundervisningen, og at lærerne på trinnet bare samarbeider om felles fag. Lærer D forklarer at det foreligger en plan om at lærerne på trinnet skal samarbeide, men at de dessverre ikke har fått det til å fungere på grunn av diverse årsaker. Respondenten sier likevel at lærerne er flinke til å hjelpe hverandre, og «backe opp» hverandre, og opplever at det er et godt miljø mellom kollegaer. «Jeg synes man er raus med hverandre, og det er hvert fall jeg veldig glad for». Lærer A forklarer at dersom det skulle oppstå konflikter, vil ledelsen gå inn å initiere et samarbeid mellom de involverte partene.

Når respondentene snakker om samarbeid rundt spesialundervisning internt i skolen, trekker noen av lærerne frem samarbeid med ledelsen som en viktig faktor. Et par av lærerne oppgir at de har et godt samarbeid med ledelsen, og at de anser rektor som en god støtte når de opplever utfordringer. Lærer A forteller at rektor har interessen av å hjelpe når lærerne trenger det, og lærer D opplever en ledelse som stiller opp når det trengs. Et eksempel på hvordan respondentene beskriver dette er uttrykt i sitat fra lærer D som sier at «jeg er veldig

glad for at det er en tett på-ledelse», og «man føler veldig at man har ledelsen med seg». Disse respondentene fremhever at en lydhør ledelse og en rektor som involverer seg, er viktig for deres opplevelse av godt samarbeid internt. Lærer C fremhever at samarbeid lykkes når ledelsen hører på lærerne, og når de tar hensyn til de som står i situasjonen og kjenner elevene best.

Når det snakkes om hvorfor samarbeid internt kan sies å ikke fungere, oppgir respondentene tid, og sykefravær som noen av hovedårsakene. Flere oppgir at de har en travel skolehverdag som gjør at de ikke har tid til et fast samarbeid med andre pedagoger, spesialpedagoger, eller assistenter. Sykefravær oppgis som en årsak fordi det forårsaker omrokninger blant personalet og fører til mye vikarbruk, og dette påvirker kontinuiteten i samarbeidet. Det oppgis også at dårlig kommunikasjon, ulike kompetanse og ulike holdninger kan påvirke samarbeidet.

#### *4.1.2 Tverrprofesjonelt samarbeid*

Når det snakkes om tverrprofesjonelt samarbeid rundt elever med spesialundervisning, beskriver respondentene i denne studien samarbeid med PPT som det mest sentrale. Andre tverrprofesjonelle samarbeidspartnere som nevnes er barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), helsestasjoner, barnevernet, autismeteam, logoped, fysioterapeut, vernepleiere og Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø. Flere av respondentene sier at de har jevnlig møter med PPT, og noen av de nevner også at de kan ringe PPT dersom de har en bekymring. Ellers forteller et par av respondentene at PPT er aktivt med og observerer, drøfter og utarbeider hvordan spesialundervisning kan organiseres, og de beskriver samarbeidet med PPT som godt.

Det kommer også frem gjennom analysen at samarbeid med tverrprofesjonelle samarbeidspartnere kan ta tid, og at samarbeidet ikke alltid fungerer like godt. Flere av respondentene nevner skolens beliggenhet som en mulig faktor for hvordan samarbeidet med eksterne samarbeidspartnere fungerer. En av respondentene fra en utkantskole melder at de om liten kontakt med eksterne samarbeidspartnere, og at de føler seg litt overlatt til seg selv. Det nevnes også at eksterne instanser ofte deltar på møter digitalt som en følge etter korona pandemien, og at dette gjør samarbeidet vanskeligere. Fra en annen



utkantsskole fortelles det at de har vært uten PPT kontakt lenge, men at de endelig har fått en på plass, og nå fungerer samarbeidet. En av respondentene fra en sentrumsnær skole forteller at PPT kommer annenhver uke, og sier «vi er heldige som har et godt samarbeid med PPT her, jeg vet det er forskjell på det i bydelene».

En annen utfordring som blir nevnt i forbindelse med eksternt samarbeid rundt spesialundervisning, er knyttet til overgangen mellom barnehage og skole. I denne overgangen hevder en av respondentene at skolen mangler veiledning og kommunikasjon fra de eksterne instansene som hadde ansvaret for barnet i barnehagen, og kaller det «en svikt i systemet». Respondenten forklarer at når et barn med et omfattende hjelpetilbud i barnehagen skal starte på skolen, så må skolene starte prosessen med å melde opp barnet til PPT på nytt. Respondenten sier at saken avsluttes fra barnehagen, og at skolene dermed starter på bar bakke med å få barnet inn i systemet igjen. Ifølge respondenten hevder PPT ofte at «mye ordner seg når barna begynner på skole», men respondenten påpeker at saker der barn har et omfattende hjelpetilbud ikke er noe som «ordner seg». Videre forklarer respondenten at slike saker ofte krever kompetanse skolene ikke sitter på, og skolene ofte bare må prøve seg frem for å bli kjent med eleven, og for å tilrettelegge for eleven. Skolene bruker dermed mye tid og ressurser på å få eleven inn i systemet igjen, og respondenten etterlyser derfor en mer sømløs prosess mellom barnehage og skole, for å lette situasjonen både for elever, foreldre og for skolene. Respondenten legger også frem at uten oppfølging fra eksterne, overlates elevene til tilfeldighetene for hvilken kompetanse som finnes på skolene, og påpeker at dette ikke er til det beste for elevene.

#### *4.1.3 Skole-hjem samarbeid*

Respondentene i denne studien påpeker også samarbeid mellom skole og hjem som svært sentralt i arbeidet med spesialundervisning. Ifølge det analyserte materialet forteller respondentene hovedsakelig at det er viktig med et godt samarbeid med hjemmet, og viktig å ha en god dialog med foreldrene. Lærer A sier at det er viktig å samkjøre med hjemmet, og være i dialog med foreldrene tidlig i prosessen dersom det er et barn de ønsker å melde opp til PPT. Videre forteller respondenten at dialog med foreldrene er helt nødvendig for å gi foreldrene forståelse for hva som må gjøres, at dialog kan gjøre arbeidet med oppmelding

lettere, og at det også kan forhindre mulige konflikter mellom skole og hjem. Lærer B oppgir å ha et godt samarbeid med foreldrene, og at de sammen med foreldrene egentlig kan oppleve å være litt overlatt til seg selv; «det er oss og dem (foreldrene)». Lærer D forteller at det er viktig å koble på hjemmet ved bekymring for en elev, at mange elever med spesialundervisning krever tett oppfølging i samråd med hjemmet, og et godt samarbeid med hjemmet er avgjørende for om eleven «kommer dit den burde». For lærer C synes det viktig å ta hensyn til foreldrene, og ikke stresse de for mye. Respondenten snakker om å ha dialog med foreldrene slik at foreldrene vet at skolen har sett barnet deres og forstått situasjonen, men mener at skolen kan jobbe med elevene uten å pålegge hjemmet mer jobbing og stress rundt situasjonen. Respondenten opplever at det er viktig å ikke stresse foreldrene med for mye i starten, «fordi jeg tror mye ordner seg til slutt».

I forbindelse med skole-hjem-samarbeid, snakker respondentene også om at foreldrene kan ha gode innspill, og at foreldrene er en «kjemperessurs» for om spesialundervisningen lykkes. En av respondentene forklarer at hjemmet kan være en ressurs for skolen fordi elevene trenger mer oppfølging enn det skolen kan gi, men også fordi en god relasjon til foreldrene kan styrke elevenes motivasjon for å arbeide på skolen. Respondenten forklarer at spesialundervisning ikke er noe «quick-fix», og at lærerne er avhengig av at foreldrene følger opp hjemme, og avslutter; «med et tett samarbeid med hjemme, da fungerer det!». Ifølge respondentene så krever et godt samarbeid med hjemmet tid og arbeid. Lærer B beskriver å være i tett dialog med foreldre, der de gjerne har daglig kontakt. Lærer D deler at det blir mange telefonsamtaler, og ukentlige oppdateringer for elever med spesialundervisning.

Respondentene i studien gir også uttrykk for utfordringer i samarbeid med hjemmet. Et eksempel beskrives fra en av respondentene i forbindelse med skrivingen av pedagogiske rapporter. Respondenten forteller at slike rapporter ofte skrives uten tanke på at foreldrene skal lese den. Språket som brukes kan oppleves veldig tydelig og for «skolsk», slik at foreldrene opplever beskrivelsene som brutale, og de ikke kjenner seg igjen i det som blir beskrevet. Årsaken til at foreldre ikke blir inkludert i rapportskrivingen, oppgir respondenten er at mange lærere opplever at det tar mye tid. Respondenten påpeker likevel at det ofte tar mer tid å prøve å reparere en skadet relasjon, og at det er verdt å ha et ekstra møte for å kunne ivareta relasjonen til foreldrene. Som respondenten sier; «det er verdt å inkludere

foreldrene når de bryr seg». En annen respondent forteller at det blir veldig merkbart dersom foreldrene ikke følger opp elevene hjemme, og at uten oppfølging blir det vanskeligere for elevene å nå målene sine.

#### *4.1.4 Samarbeid med elever*

Det analyserte materialet viser at respondentene vektlegger å ha et godt samarbeid med elevene, og at de forsøker å legge til rette for elevmedvirkning. Respondentene oppgir at elevmedvirkning er viktig i spesialundervisning, og generelt ellers i skolen. Flere av respondentene beskriver at det er viktig å finne interesseområdet til eleven, at det er viktig å involvere eleven, og gjøre eleven delaktig i undervisningen for å legge til rette for elevmedvirkning. Noen av respondentene påpeker også at det er viktig å la eleven føle at de får lov til å bestemme litt hva de skal jobbe med og hvordan, selv om eleven egentlig ikke bestemmer.

Gjennom ulike uttalelser fra respondentene kan det tyde på at elevmedvirkning er et fokusområde fra ledelsens side, men respondentene beskriver at elevmedvirkning ikke alltid er så enkelt og at det ikke alltid fungerer så godt i praksis. Lærer A forteller at «vi spør ikke, vi bare bestemmer» og legger til «det er jo sånn at vi liker å bestemme, og er vant med det, og elevene er jo vant med at vi bestemmer og foreldrene, hva skal de si, de er jo.. hvis vi sier det, så tror de vel at det er riktig». Lærer B forteller at i noen tilfeller kan ikke elevene bestemme selv, og sier videre at mange elever med spesialundervisning trenger en trygg voksen som kan skape disse rammene for dem.

Når respondentene snakker om hvordan de legger til rette for elevmedvirkning, trekker et par av de frem at de forsøker å velge ut tekster som passer til elevenes interesser, eller at de lar elevene velge tekster selv. En opplyser også om at elevmedvirkning ofte kan dreie seg om at eleven får bestemme om de skal skrive for hånd eller på pc. En annen respondent forteller derimot at de har møter der eleven kan delta på, at elevene kan være med å lage dagsplaner og de kan velge sine egne pauseaktiviteter.

## 4.2 Ressurser

Et annet sentralt perspektiv i analysen handler om ressurser. Gjentatte ganger beskriver respondentene skolens ressurser som viktige moment i forbindelse med deres erfaringer rundt organisering av spesialundervisning. Det dreier seg både om *tid* og *personale* når det snakkes om skolens ressurser. Når respondentene snakker om *tid*, viser det seg at de opplever *å ikke ha tid*, *å miste tid*, eller at de opplever at *spesialundervisning tar tid*. I forbindelse med *personale* beskriver respondentene ulike måter skolen organiserer personalet på, og de oppgir at *fravær* er en av hovedårsakene til at skolens ressurser oppleves som en utfordring for organisering av spesialundervisning.

### 4.2.1 Tid

#### *Å ikke ha tid*

Gjennom analysen blir det tydelig at respondentene snakker en del om å ikke ha tid. Lærer D opplever å ikke ha tid til å gjennomføre spesialundervisning som planlagt, og å ikke ha tid til å oppdatere seg på «alt en lærer bør oppdatere seg på». Lærer C deler at det ikke er tid til å hjelpe alle elevene som trenger ekstra hjelp. Lærer B beskriver å ikke ha tid til å samarbeide med andre på trinnet, og at mange lærere ikke har nok kontortid til å følge opp IOP 'er. Dette kobler lærerne til en travel hverdag med mange ulike ansvarsområder, og møter. En av respondentene forteller at som kontaktlærer så har du veldig mange andre ting som «brenner», og en annen sier «det er mye å skulle favne om i løpet av en skoledag».

Et par av respondentene forteller også at de opplever at diverse elevutfordringer tar opp mye av tiden deres. En respondent beskriver at utfordringen ikke er å gjennomføre en spesialundervisnings økt, men at det er alt det andre som «spiser tiden opp», og utdyper; «sant, du har ADHD-guttene, du har de som ikke har fått en bokstav enda, du har de som krangler, de som griner». «Det er veldig vanskelig å drive undervisning hvis noen hele tiden lager uro og klatrer i gardinene» deler respondenten, og sier de bruker veldig mye tid og ressurser på utfordrende atferd blant elevene. En annen respondent forteller også at uro blant elever gjør undervisning utfordrende; «blir de urolige, eller forstyrrer for andre, det er ofte det jeg føler blir problemet».

### *Å miste tid*

Når respondentene i studien snakker om tid, så snakker de også om å miste tid og det viser seg at de opplever at mye av tiden som er satt opp til spesialundervisning forsvinner. Lærer B og lærer C oppgir at det ofte er timer med spesialundervisning som går vekk på grunn av fravær blant personalet, og lærer A sier at det «i noen tilfeller er slik at spesialundervisning faller vekk». Lærer D sier; «det forsvinner jo litt timer med spesialundervisning», og legger til at tiden som er satt opp til spesialundervisning, ofte er det første som ryker dersom det skjer noe uforutsett i skolen.

Flere av respondentene opplever det også som en utfordring å erstatte alle timene de mister, og flere sier at de ikke kan være sikker på at timene som forsvinner, hentes inn igjen. Lærer B sier; «det er ikke noe system for å ta igjen tapte timer». Lærer D sier at de prøver å hente inn igjen mistede timer med spesialundervisning dersom de har rolige tider, eller dersom de har studenter eller assistenter som kan hjelpe til. Lærer A poengterer at avdelingslederen har mulighet til å ta igjen tapte timer, eller omrokere på timer med spesialundervisning, men at lærere med full timeplan ikke har den samme muligheten. Flere av respondentene forteller også at timer som går ut, ikke blir registrert med mindre det er snakk om langtidsfravær. En av respondentene forklarer at de klarer å ligge ganske au jour med spesialundervisningen til tross for fravær blant personalet, og grunner det i; «vi er heldige, vi har ikke så mange elever med spesped akkurat nå».

Videre poengterer flere av respondentene at tapte timer med spesialundervisning betyr at elevene ofte ikke får det timeantallet med spesialundervisning de har krav på. En av respondentene sier; «jeg kan ikke være 100% sikker på at elevene har fått det de skal ha», og en annen sier; «det finnes ikke noe system for å sikre at elevene har fått akkurat det de skal ha». En av respondentene mener at det dessverre er sånn at det er de som trenger det, som mister det, og at spesialundervisning får for liten plass i forhold til hva det burde.

### *Spesialundervisning tar tid*

Gjennom analysen kommer det fram at respondentene også opplever at spesialundervisning, og prosessene rundt spesialundervisning tar tid. Et par av respondentene beskriver prosessen rundt et vedtak som omfattende og tidkrevende, og at

samarbeidet med eksterne instanser kan være tungvint å få i gang. Noen av respondentene i studien beskriver arbeidet med å planlegge spesialundervisning, som et omfattende arbeid de ikke har tid til. Andre peker på at oppfølging og samarbeidet med foreldre til elever med spesialundervisning, tar mye tid.

#### *4.2.2 Personale*

Når respondentene beskriver hvordan skolene organiserer personalet rundt spesialundervisning, viser det analyserte materialet at skolene gjør dette på ulike måter. Et par av respondentene påpeker at spesialundervisning organiseres etter hva skolen har mulighet til å få til, og at dette er noe som endrer seg etter hvilke elever og ansatte de har. En av respondentene oppgir at skolen deres har prioritert å ha en egen spesialpedagogisk koordinator som har det overordnede ansvaret, og som står for undervisningen for elever med helhetlig tilbud, samtidig som ansvaret for andre elever deles med deres kontaktlærere. Respondenten forteller også at akkurat nå har de flere andre i personalet med spesialpedagogisk kompetanse, slik at de er flere ansatte som kan samarbeide om elevene med spesialundervisning. Skolen har også egne ART-lærere som har sosialtrening i større grupper, og de har satt inn et par vernepleiere, som respondenter forteller gjør mye positivt for elevene med spesialundervisning. Respondenten fra denne skolen opplever at skolen lykkes med å ha mange voksne på teamet for spesialundervisning, og skiller seg dermed litt ut fra de andre respondentene som ikke beskriver helt den samme situasjonen.

Slik de andre respondentene uttaler seg, ser det ikke ut til at de opplever helt det samme. Der beskrives det at de opplever å ikke ha tid, eller kompetanse til å gi elevene det de burde fått. En av respondentene sier; «er man aleine i klasserommet, så er det ikke lett å få gjort spesialundervisning», og flere av respondentene etterlyser personale med kompetanse innen spesialpedagogikk. To av respondentene oppgir at hos dem er det avdelingslederen som har ansvaret for spesialundervisningen, og som tar seg av elever med et helhetlig tilbud, mens det ellers er kontaktlærere og timelærere som har ansvaret for spesialundervisningen for sine elever. Respondentene her snakker også om at de har et tolærer-system, der to eller flere lærere samarbeider på trinnene. En av respondentene oppgir tolærer-systemet som en mulig årsak til at de har lite behov for spesialundervisning ved deres skole.

Den siste respondenten forteller at det er kontaktlærerne og timelærerne som har ansvaret for spesialundervisningen for sine elever. Respondenten innrømmer at det var lettere med spesialundervisning før, da skolen hadde en egen spesialpedagog som hadde ansvaret for elever med spesialundervisning, og trekker inn tid og kompetanse som årsak. Videre deler respondenten at skolen har lagt opp til et to-lærer system, men at det av ulike grunner ikke fungerer. Respondenten forteller videre at tolærer-ordningen skulle gi mulighet for en tett oppfølging av elevene, og gjøre det mulig å dele klassen mer opp i grupper, men siden det ikke fungerer må de ofte ta til takke med kjappe løsninger for å få gjennomført noe. «Så da blir det mye brannslukking, jeg føler at det er det vi gjør en del nå da» uttaler respondenten.

I analysen kan det se ut til at flere av respondentene mener skolene mangler ressurser. Et eksempel er når en av respondentene skal beskrive opplevde utfordringer, og sier; «utenom ressurser, tid og sånn?» og ler litt. Et annet eksempel er en av respondentene som sier; «jeg vet det er elever som hadde hatt behov for ekstra hjelp, men vi har ikke ressurser til å gi det». Et par av respondentene forklarer at selv om skolene får flere elever med spesialundervisning, så utløser ikke dette ekstra ressurser, og at de må bare fordele de ressursene de allerede har fått. «Skolen får samme pott med ressurser fra kommunen, uavhengig av hvor mange elever med behov for spesialundervisning vi har» sier en av respondentene, og forteller videre at kommunen har gitt signal om at de må si mer nei, fordi de mener det er for mange barn som blir meldt opp. En annen respondent opplyser om at enkelte utfordringer som lese- og skrivevansker heller ikke gir noen ekstra ressurser, men at dette skal ivaretas i det ordinære tilbudet.

### *Fravær*

En av hovedårsakene til at respondentene i studien opplever utfordringer med skolens ressurser, grunner de med sykefravær blant personalet. Ifølge respondentene skaper fravær i personalet store utfordringer på flere områder i skolen, og en respondent beskriver det slik; «fravær er jo en øm tå». De oppgir at fravær ofte er årsaken til at de opplever å ikke ha tid, til at mange timer med spesialundervisning forsvinner, og at de ikke har nok, eller rett folk på jobb. Flere av respondentene beskriver at fravær ofte fører til en omrokering blant personalet, eller at det settes inn vikar, og noen av respondentene mener at slike omrokeringer, eller vikarbruk, fører til utfordringer rundt organiseringen av

spesialundervisning. Andre momenter respondentene nevner som utfordrende, er at fravær gjør det vanskelig å ha rett personale med rett kompetanse. En av respondentene forteller at det skjer daglige omrokkeringer i personalet på grunn av et høyt sykefravær ved skolen deres, og at det er vanskelig å skape kontinuitet i spesialundervisningen siden mye faller ut når det er fravær.

I analysen vises det også at skolene håndterer fravær på ulike måter, alt etter som det dreier seg om endagsfravær, eller langtidsfravær, eller om det dreier seg om fravær som berører elever med mindre vansker, eller elever med et helhetlig tilbud. Ved endagsfravær så forklarer flere av respondentene at det ofte er slik at skolene bare omrokerer på personalet for å dekke det inn, og at ofte blir det ikke satt inn en vikar. Et par av respondentene nevner at skolene ikke har noen oversikt over endagsfraværet, og en opplyser om at det kun er langtidsfravær skolene er pålagt å føre oversikt over. En respondent hevder også at skolene er pålagt til å sette inn en vikar ved langtidsfravær. En annen av respondentene forteller at alt fravær registreres, og at de kan sjekke opp i enkeldagsfravær dersom det er ønskelig, men at dette ikke praktiseres til vanlig.

Et par av respondentene forteller at dersom en spesialpedagog for «greie elever» blir syk, så er det ofte sånn at timen bare går ut, og en sier; «da settes det ikke inn vikar, men eleven følger opplegget sitt inne i klassen». Noen av respondentene forklarer at til elever med mindre vansker, som for eksempel fagvansker, så kan en assistent steppe inn å ta over undervisningen, men at det i slike tilfeller ikke alltid blir satt inn en vikar. Grunnen til at det ikke alltid settes inn vikar, mener en av respondentene at er fordi det ikke alltid er så lett å finne vikar, eller å finne rett vikar.

Dersom fraværet er blant voksne som underviser elever med et helhetlig tilbud, følges det litt andre prosedyrer ifølge flere av respondentene. Respondentene forklarer at det ikke blir satt inn vikar for disse elevene, fordi det ofte dreier seg om ekstra sårbare elever som krever at man har en relasjon til disse elevene for å kunne ivareta elevene. På bakgrunn av dette setter ikke skolen inn ukjente vikarer på disse elevene, men de opererer heller med en rullering av en fast gruppe med ansatte, som elevene kjenner godt. På denne måten hevdes det at elevene alltid kan ivaretas av en voksen de kjenner. Respondentene opplyser om at det alltid skal settes inn en erstatter når det gjelder timer med disse elevene, så dersom den



som skal ha spesialundervisningen er borte, blir en av de andre fra rulleringen satt inn i stedet. Dersom denne personen tas fra en annen elev, gruppe eller klasse, så er det ikke alltid den blir erstattet.

Gjennom analysen kan det se ut til at skolene prioriterer å ivareta elever med et helhetlig tilbud, ved fravær av personale. En av respondentene uttaler i forbindelse med fravær og vikarbruk, at; «det viktigste er jo disse en-til-en elevene», og en annen forklarer at skolen tilstreber at elevene som er mest sårbare, ikke skal bli skadeliggende på grunn av fravær.

Respondentene forklarer også at det ikke bare er når den som skal ha spesialundervisningen er borte, at timen med spesialundervisning kan falle bort. Dersom en lærer er borte, kan den som skulle ha spesialundervisningen gå inn å ta over klassen i stedet, og da faller også timen med spesialundervisning bort. En av respondentene forklarer at en lesegruppe på 5 elever gjerne må gå ut, fordi skolen ikke har noen til å undervise de 20 andre elevene i klassen.

Et par av respondentene nevner også annet fravær som en utfordring, og oppgir at ikke alle ansatte befinner seg på jobb samtidig på grunn av ulike stillingsprosenter eller ulike timeplaner. En annen respondent uttrykker derimot at på deres skole så jobber de fleste samtidig, og sier; «de fleste her jobber fulltid, så vi er litt heldige der».

### 4.3 Kompetanse

Gjennom det analyserte materiale viser også kompetanse seg som et viktig begrep når respondentene snakker om organisering av spesialundervisning. Det mest sentrale funnet i denne kategorien er at flere av respondentene oppgir at mange i skolen mangler spesialpedagogisk kompetanse. I tillegg gir flere av respondentene uttrykk for usikkerhet til egen kompetanse. Det påpekes også at mye av spesialundervisningen som gis er av ufaglærte eller assistenter.

#### 4.3.1 Mangel på spesialpedagogisk kompetanse

Det mest sentrale funnet i denne kategorien er at flere av respondentene oppgir at mange som arbeider i skolen mangler spesialpedagogisk kompetanse. Eksempler på dette beskrives blant annet av lærer C, som ikke tror at noen av pedagogene på skolen deres har

spesialpedagogisk kompetanse, utenom avdelingsleder. Respondenten forteller også at det er en utfordring at mange ikke har utdannelse i det de skal undervise i, og at det ofte kommer inn personer som mangler kompetanse på det de skal gjøre. Lærer D sier at det er en utfordring at ikke mange nok sitter med god kompetanse på feltet. Lærer A mener det er en utfordring at skolen mangler erfaring og kompetanse på områder der elever har et veldig omfattende hjelpe- og opplæringsbehov. Videre hevder lærer A at elevene blir overlatt til tilfeldighetene til hvilken kompetanse som er på skolene. En uttalelse fra lærer B kan tyde på det samme, når det sies at organisering av spesialundervisning varierer fra år til år etter hvilke lærere de har. Et par av respondentene opplever også at deres spesialpedagogiske kompetanse ikke er god nok for å håndtere de ulike elevutfordringene de møter. En av respondentene sier «det er en utfordring at man ikke har den kunnskapen man trenger for å drive spesialundervisning», og en annen sier «det er masse der jeg ikke helt har under huden, jeg skulle hatt mere kompetanse på den biten». Flere av respondentene forteller at de bare må prøve seg frem når det gjelder å legge til rette for elever med spesialundervisning, og de etterlyser ansatte med spesialpedagogisk kompetansen i skolen.

At skolene mangler ansatte med spesialpedagogisk kompetanse, blir også beskrevet når respondentene snakker om hvordan spesialundervisningen organiseres på skolene. Lærer A sier; «har vi en spesialpedagog så får jo den hovedansvaret, hvis ikke så er det en pedagog som skal ha ansvaret for det pedagogiske opplegget for eleven». Lærer C forteller at lærere og assistenter bare må finne ut hvordan de skal drive spesialundervisning for elever med mindre utfordringer. Når det gjelder større utfordringer, oppgir respondenten at skolen av og til henter inn ekstern hjelp for å ivareta eleven, og at den eksterne hjelpen kan gi en opplæring til ansatte i skolen slik at de kan ta over. Flere av respondentene beskriver at det ofte er ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse som gjennomfører spesialundervisningen. De forklarer at det er vanlig at en spesialpedagog eller pedagog utformer et opplegg i spesialundervisning, mens det er en assistent som utfører opplegget. Noen av respondentene forklarer at til elever med mindre vansker så har pedagog ansvaret for spesialundervisningen, mens til elever ved større vansker er det en spesialpedagog som har ansvaret. Når elever har et helhetlig tilbud blir de ofte undervist av en spesialpedagog i spesialundervisningen, men blir fulgt opp av assistenter eller fagarbeidere i de andre timene. Lærer B trekker også frem at noen skoler av og til setter lærere som ikke lenger kan ha vanlig

klasseromsundervisning, til å ha spesialundervisning i stedet.

Mange av respondentene trekker frem hvor viktig de opplever det er å ha spesialpedagogisk kompetanse. Lærer A påpeker at alle lærere burde ha minst 30 studiepoeng med spesialpedagogikk, og sier at egen utdanning innen spesialpedagogikk har hjulpet veldig mye. Lærer B sier at å ha spesialpedagogisk kompetanse, og kunne undervise i spesialundervisning er nesten viktigere enn å være kontaktlærer. Videre understreker lærer B at det ikke er en jobb man bare kan tenke at «alle» kan gjøre. Lærer D opplever at spesialundervisningen fungerte bedre før da skolen hadde en egen spesialpedagog, og trekker inn tid og kompetanse som en avgjørende faktor. Lærer C er ikke overbevist om at spesialpedagogisk kompetanse er det viktigste, men mener at mye kan læres i praksis, og at personlige egenskaper av og til kan være minst like viktig som en utdanning.

#### 4.4 Holdninger

I det analyserte materialet viser ulike holdninger rundt spesialundervisning seg også som et relevant moment i denne studien. Respondentene både viser og forteller om ulike holdninger knyttet til begrepet og faget spesialundervisning, og til hvordan spesialundervisning organiseres. Her viser inkludering seg som et sentralt (verdi)begrep i organiseringen.

##### 4.4.1 Holdninger til spesialundervisning

Når respondentene snakker om hva de legger i begrepet spesialundervisning, er det flere som gir uttrykk for at de synes det er litt vanskelig å sette ord på, og noen er usikre på om deres oppfatning av begrepet stemmer overens med det som er «formelt riktig». Likevel kan det se ut til at de har ganske lik forståelse av begrepet. De beskriver det samlet slik; at spesialundervisning er for elever som har en sakkyndig eller IOP, elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning, elever som faller utenfor den tilpassede opplæringen, eller som trenger mer enn den tilpassede opplæringen, eller for elever som trenger ekstra tid og oppfølging. Et par av respondentene beskriver også at spesialundervisning kan være for elever med ulike vansker og diagnoser, og et par av respondentene knytter også spesialundervisning til en rett elevene har. En av respondentene sier; «spesialundervisning

er for noen som trenger ekstra hjelp, og skal få det», og en annen poengterer at spesialundervisning er noe de gjennom lover og regler plikter å gi elevene som behøver ekstra hjelp. En av respondentene snakker også om at elever med spesialundervisning er tatt ut av de ordinære kompetansemålene, og følger egne mål, samtidig som det ikke alltid er en forventning om at disse elevene trenger å nå alle målene sine. Et par av respondentene legger også til at de mener at spesialundervisning er noe som bør komme flere elever til gode, enn bare den ene som har krav på det.

Flere av respondentene gir uttrykk for at spesialundervisning rommer mer nå enn før, og det beskrives at elever med spesialundervisning kan ha mange ulike utfordringer. Noen av respondentene hevder det er flere elever som har spesialundervisning nå, og at flere blir meldt opp nå enn tidligere. En av respondentene mener grensen for hva som meldes opp eller ikke er veldig uklar, og forklarer at det har vært mange diskusjoner om dette blant kollegene på skolen. Respondenten er usikker på årsaken til dette, og lufter at det kan være de har blitt flinkere til å oppdage utfordringer hos elevene, men poengterer likevel at det er iøynefallende at det har blitt slik. Det påpekes også av flere av respondentene at det er mange elever som ikke har spesialundervisning, men som hadde hatt behov for det. En av respondentene sier at mye av tiden som skulle gått til spesialundervisning, går til å håndtere slike «gråsoner» elever. En forteller at det ofte ikke elevenes vansker som er problemet, men uroen som enkelte elever skaper.

Flere av respondentene trekker også inn at de er litt usikre på skillet mellom tilpasset opplæring, og spesialundervisning. «Jeg opplever at det sklir litt inn i hverandre, dette med tilpasset opplæring og spesialundervisning» sier en av respondentene, og en annen sier «jeg opplever at tilpasset opplæring og spesialundervisning går litt ut på det samme». En sier også «jeg tenker at tilpasset opplæring er en form for spesialundervisning». Dette trekkes også inn når noen av respondentene forteller at andre lærere av og til har en holdning om at spesialundervisning ikke er så viktig, og at andre ikke alltid ser behovet for spesialundervisning. Da påpeker et par av respondentene at noen lærere mener tilpasset opplæring kan gjøre samme nytten. Dette oppgir de som en utfordring for samarbeid rundt spesialundervisning, og for hvordan spesialundervisning organiseres. En av respondentene mener slike holdninger kanskje grunner i manglende interesse hos enkelte lærere, at de ikke engasjerer seg i spesialundervisning, fordi de er mest interessert i sine egne fag. En annen

respondent trekker fram at manglende kompetanse innen spesialpedagogikk kan være en mulig årsak til at andre ikke alltid ser behovet for spesialundervisning.

Når respondentene snakker om elever med spesialundervisning, kan det tyde på at de har stor omsorg for disse elevene, som flere av dem omtaler som «greie elever». En av respondentene sier; «vi har jo veldig greie, kjekke elver som har spesialundervisning». En av de andre respondentene beskriver at en ofte blir mest glad i disse elevene som utfordrer oss, mens en tredje sier at «jeg kjenner veldig for disse barna som strever».

#### *4.4.2 Holdninger til organisering av spesialundervisning*

Det kommer tydelig fram av uttalelsene til respondentene i studien, at skolene har fokus på inkludering når det kommer til organisering av spesialundervisning. En respondent uttrykker det slik: «vi må være forsiktig med at vi ikke tilrettelegger for et skoleløp utenfor den sosiale tilhørigheten i klasserommet» og forteller videre at de prøver å «unngå isolering» når de planlegger spesialundervisning. En annen respondent sier; «vi er opptatt av at mest mulig spesialundervisning skal foregå i klasserommet», og en tredje oppgir det som positivt at skolen deres klarer å inkludere spesialundervisning mer i skolehverdagen enn før.

Flere av respondentene påpeker at synet på hvordan spesialundervisning bør organiseres har endret seg, og at det ikke lenger bare betyr en-til-en undervisning utenfor klasserommet. Samtlige er tydelige på at spesialundervisning kan organiseres på ulike måter, om det er undervisning i gruppe, med klassen eller en-til-en undervisning. Noen av respondentene forklarer at hvordan systemet rundt spesialundervisning fungerer, avhenger av hvilke elever du har, og at en må se hvilket handlingsrom skolen har når en skal organisere spesialundervisning. Det vises også at respondentene opplever at organiseringen er uklar, når en av lærerne sier; «skulle ønske jeg hadde en god mal på hvordan vi gjør det, men akkurat nå svever det».

Selv om synet på organisering av spesialundervisning har endret seg, så forteller et par av respondentene at det ikke er alle i skolen som deler den oppfatningen. Noen av respondentene sier de opplever det som en utfordring at andre lærere fortsatt har en sterk holdning om at spesialundervisning er en-til-en undervisning som skal skje på eget rom. «Det er en innstilling om at alt som er annerledes, skjer på eget rom», sier en av respondentene.

En annen oppgir også at «spesielle ting» tas ut av klasserommet. En respondent nevner at det kan være vanskelig å få til nye måter å organisere spesialundervisning på, fordi andre kolleger ikke er åpne for at spesialundervisning kan organiseres annerledes enn det ble organisert før. «Det er en holdning til at spesialundervisning ikke kan gjøres på tvers av trinn, i grupper eller i klasserom» sier respondenten.

### *Spesialundervisning i en-til-en*

De fleste av respondentene er enige om at det av og til er behov for at noen elever blir tatt ut av klassen, og flere opplever at elevene selv ofte ønsker å bli tatt ut. «Noen elever ønsker å bli tatt ut, og de etterspør det» sier lærer A, og lærer D sier; «stort sett så opplever jeg at de som har behov for spesialundervisning synes det er ganske godt, og trygt og få litt ekstra tid, litt ekstra støtte». Lærer C forklarer at elever med spesialundervisning av og til tas ut av klassen for å skjerme de andre elevene for støy, og lærer B beskriver at enkelte elever av og til tas ut for å forberede dem på spesifikke ting, slik at de kan delta med klassen seinere. Lærer A opplyser også om at ikke alle elever liker å bli tatt ut, og at noen elever ikke ønsker det i det hele tatt. Lærer C stiller seg litt kritisk til å ta enkelte elever ut av klassen, og utdyper at i noen tilfeller kan det være eleven har bedre utbytte av å delta i klassefellesskapet, enn å ha undervisning på egenhånd.

Flere av respondentene oppgir at dialog med elevene om å skape forståelse rundt ulikheter, slik at elevene godtar at noen blir tatt ut av klassen. En av respondentene oppgir å ha snakket mye med elevene om at de lærer forskjellig, at noen elever trenger mer tid eller trenger å øve på en annen måte. En annen respondent vektlegger også dialog med elevene for å skape forståelse, men oppgir det som en mulighet for å hjelpe elevene med ulike utfordringer inne med klassen.

### *Spesialundervisning i grupper*

Et par av respondentene forteller at de lager grupper til spesialundervisningen som består av både elever som har behov for ekstra hjelp, og elever som ikke har det, slik at det ikke skal bli så tydelig at noen elever trenger mer støtte. «Når de blir en liten gjeng blir det kanskje ikke så synlig at det er to stykker som ikke får det til» sier en av respondentene. En

respondent sier at de har forsøkt å lage grupper på tvers av trinn, men at det ikke fungerte på grunn av elevenes sosiale ulikheter.

### *Spesialundervisning i klasserommet*

Selv om de fleste respondentene oppgir at spesialundervisning kan gjøres inne i klassen, så kan det se ut til at flere av respondentene opplever at det ikke alltid er like enkelt. «Det er ikke alltid det går an å ha spesialundervisningen i klasserommet» sier en av respondentene, og forklarer at det er elevenes utfordringer som avgjør om det går eller ikke. Et par av respondentene sier at det kan være vanskelig å inkludere elever med spesialundervisning, dersom de er på et helt annet nivå enn resten av klassen. Lærer B forklarer; «sant hvis du har en 6.klassing som øver på 10'er venner, så henger det ikke helt sammen med det resten av klassen gjør», og legger til at de heller forsøker å inkludere elevene i den ordinære undervisningen når klassen har tverrfaglige prosjekter. Lærer A forteller at de alltid starter i klasserommet først, for å se om det er mulig å jobbe der, før de eventuelt fortsetter på eget rom dersom det ikke fungerer, og oppgir at de må ta hensyn til om det er bra for eleven, men også at det ikke skal være forstyrrende for de andre i klassen. Lærer C er opptatt av at det må «være miljø for det», hvis man skal gjøre spesialundervisning i klasserommet, og viser til at god klasseledelse og dialog med elevene er med på å skape et miljø som kan legge til rette for dette. Respondenten opplever også at det kan være litt styrete å få til spesialundervisning dersom det ikke er tilrettelagt for det inne i klasserommet, og trekker fram at skolens lokaliteter og utstyr er noe som påvirket hvor enkelt det er å gjennomføre spesialundervisning.

## 4.5 Oppsummering av funn

I dette kapitlet er studiens funn presentert gjennom kategoriene samarbeid, ressurser, kompetanse, og holdninger. Det analyserte materialet viser at *samarbeid* er en sentral faktor når respondentene i studien snakker om organisering av spesialundervisning. I kategorien for samarbeid internt, ser det ut til at det mest sentrale funnet er at respondentene opplever at det ikke er noe fast samarbeid internt rundt spesialundervisning. Respondentene oppgir at de opplever å ha muligheter for samarbeid dersom det er behov for det, og at ledelsen stiller opp dersom det skulle trenge. Det kommer likevel frem at respondentene

opplever lite, eller dårlig dialog med andre involverte. Respondentene forklarer mangel på samarbeid med en travel hverdag med dårlig tid, høyt sykefravær blant de voksne, at partene ikke arbeider samtidig, lite dialog mellom partene, og holdninger som gjør samarbeid utfordrende.

Når det gjelder tverrprofesjonelt samarbeid er det samarbeid med PPT som vektlegges. Respondentene legger også frem enkelte utfordringer i forbindelse med eksterne samarbeidspartnere, der flere av de hevder at skolenes beliggenhet har en betydning for om samarbeidet oppleves godt eller dårlig, og en respondent beskriver «en svakhet i systemet» i overgangen mellom barnehage og skole.

Samarbeid med hjemmet viser seg også å være sentralt for respondentene, og de vektlegger et godt samarbeid og en god dialog med hjemmet. Respondentene påpeker hvor viktig god dialog er gjennom hele prosessen fra en bekymring, til utprøving av tiltak, til en oppmelding, men også generelt i skolehverdagen. Det fortelles at samarbeid og dialog med hjemmet tar tid, og at det gjerne krever både daglige og ukentlige samtaler med foreldrene, men at foreldrene kan være en stor ressurs i arbeidet med spesialundervisning.

Samarbeid med elevene vektlegges som en viktig faktor for arbeidet med spesialundervisning. Respondentene forteller at de prøver å legge til rette for at elever med spesialundervisning skal få medvirke i egen skolehverdag, men at det ikke alltid lar seg gjøre. Når elevmedvirkning beskrives, ser det ut til at de fleste respondentene har et nokså begrenset samarbeid med elevene.

En annen sentral faktor i det analyserte materialet er ressurser. Respondentene oppgir i ulike kontekster at tid er sentralt og da snakker de om å ikke ha tid, å miste tid eller at spesialundervisning tar tid, som relevante momenter i deres erfaringer rundt organisering av spesialundervisning. Respondentene forteller om travle skolehverdager med mange ansvarsoppgaver og møter, og utfordrende elevatferd som noen av årsakene til at de opplever å ikke ha tid. Når de snakker om å miste tid, beskrives det at mange timer med spesialundervisning bare forsvinner. Flere av respondentene opplyser om at mange elever dermed ikke får det timeantallet med spesialundervisning de har krav på, fordi de opplever at det er vanskelig å skulle få tid til å ta igjen tapte timer. Når respondentene snakker om ressurser som personale blir det tydelig at personalet rundt spesialundervisning organiseres



ulikt fra skole til skole, og at de fleste respondentene opplever at skolene mangler ressurser. De oppgir også sykefravær blant personalet som en årsak til mange av utfordringene. Når de legger frem at spesialundervisning tar tid, beskriver de at prosessene rundt å melde opp elever og få elevene «inn i systemet» er tungvint og tidkrevende. Noen av respondentene opplever også at det å skulle ha spesialundervisning tar mye tid med tanke på planlegging og organisering, og noen nevner også at samarbeid med foreldre til barn med spesialundervisning tar en del tid.

*Kompetanse* viser seg å være en sentral faktor i det analyserte materialet. Flere av respondentene beskriver at det synes å være lite spesialpedagogisk kompetanse i skolene, og oppgir også å være usikker på egen kompetanse på feltet. De fleste respondentene fremhever hvor viktig spesialpedagogisk kompetanse er, og problematiserer at skolene har lite spesialpedagogisk kompetanse. Det etterlyses mer spesialpedagogisk kompetanse i skolene. Flere fremhever også bruken av ufaglærte i arbeidet med spesialundervisning.

En annen sentral faktor i det analyserte materialet er *holdninger*. Respondentene fremlegger ganske like oppfatninger av begrepet spesialundervisning, og hva det egentlig går ut på. Noen av de oppgir at det kan være vanskelig å vite hvor skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning går. Noen opplyser også om at enkelte andre lærere har en holdning om at spesialundervisning ikke er så viktig, og ikke helt ser behovet for spesialundervisning. Flere av respondentene forteller også om ulike holdninger til organisering av spesialundervisning, og at det er mange lærere som fortsatt har en innstilling til at spesialundervisning må bety en-til-en undervisning i et eget rom. Slike holdninger sier noen av respondentene er en utfordring, og at det påvirker både samarbeid og organisering av spesialundervisning. Inkludering viser seg å være et fokusområde i skolene, og respondentene er bevisste på at elever med spesialundervisning bør inkluderes i fellesskapet. Respondentene viser også til at organiseringen av spesialundervisning oppleves som uklar, og at det mangler tydelige rutiner og retningslinjer for praksisen.

## 5. Drøfting

Formålet med denne studien er å få et innblikk i læreres erfaringer rundt organisering av spesialundervisning på småtrinnet. Det er lærernes egne opplevelser og refleksjoner som er utgangspunktet for funnene, og begreper som samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger viser seg som sentrale for deres erfaringer rundt organisering av spesialundervisning. Innledningsvis drøftes funnene innen hvert begrep separat opp mot relevant forskning på feltet, før funnene vil sammenfattes og drøftes opp mot problemstillingen. Deretter drøftes studiens implikasjoner koblet opp mot egne refleksjoner om veien videre, og hvilken betydning denne studien kan ha for mitt arbeid som lærer.

### 5.1 Hvilken betydning har samarbeid for organisering av spesialundervisning?

Kjell Skogen påpeker at samarbeid er viktig for at spesialundervisning skal fungere (2019, s. 677). I analysen vises samarbeid som betydningsfullt for lærerne når de snakker om organisering av spesialundervisning, og lærerne nevner samarbeid som en forutsetning for å kunne lykkes med spesialundervisning, og som en ulempe for arbeidet når samarbeidet ikke fungerer. Forskning på feltet viser at lite eller manglende samarbeid rundt spesialundervisning, ser ut til å være et gjennomgående funn (Antonsen et al., 2020, s. 11; Festøy & Haug, 2018, s. 480; Haug, 2018a, s. 406; Nilsen, 2017a, s. 55; Uthus, 2020, s. 22). Haug kobler manglende samarbeid til at spesialundervisning ikke ser ut til å fungere (2018a, s. 406). Det understreker betydningen samarbeid har for spesialundervisning.

#### 5.1.1 Betydningen av internt samarbeid

Sven Nilsen mener at samarbeid på tvers av ordinær undervisning og spesialundervisning er sentralt for å kunne gi elevene med spesialundervisning et godt tilbud (Nilsen, 2017a, s. 55; 2019, s. 623, 624). Et sentralt funn i denne studien viser derimot at lærerne opplever at det ikke er noe fast samarbeid rundt spesialundervisning internt i skolen. Lærerne gir uttrykk for at de kan rådføre seg med andre ved behov, og nevner at det kan være med ulike team, kolleger, eller ledelsen, men at det ikke er et fast og systematisk samarbeid. En annen studie viser til lignende funn der nyutdannede lærere opplever at samarbeid rundt elever med særskilt behov ikke er koordinert god nok, og at lærerne søker støtte innen

spesialpedagogisk praksis hos kolleger og ledelse (Antonsen et al., 2020, s. 11). Det kan være problematisk når Nordahl et al. finner at det må foreligge tydelige ansvarsroller og klare rutiner for samarbeid, for at spesialundervisning skal fungere (2018, s. 179). Hjertø et al. sier lignende at det bør være satt av tid til samarbeid, og at det må være tydelig når et samarbeid skal foregå for at teamarbeid skal lykkes (2021, s. 71). Annen forskning løfter frem verdien av felles planlegging av undervisningen, og hevder det kan øke kvaliteten på skolens opplæringstilbud (Hannås & Sundquist, 2021, s. 140; Hjertø et al., 2021, s. 88; Little, 1990, s. 519-523).

At trinntid og avdelingsmøter blir fremhevet som mulige arenaer for samarbeid om spesialundervisning, er i tråd med forskning som viser at lærere opplever dette som viktige arenaer for samarbeid og erfaringsutvekslinger mellom lærere (Tellmann et al., 2016, s. 20-21). Forskning viser og at lærere opplever uformelt samarbeid med andre lærere som verdifullt, og sentralt for utveksling av erfaringer (Tellmann et al., 2016, s. 21-22). Lærerne i studien beskriver at de ser muligheter for samarbeid i uformelle kontekster som mest nærliggende, og nevner «praten på kontoret» som en viktig faktor. Selv om lærere opplever dette som verdifullt, viser andre studier at det kan være en ulempe. Både Antonsen et al. og Nordahl et al. finner at samarbeid i uformelle kontekster kan videreføre en erfaringsbasert spesialpedagogisk praksis, som kan bidra til å opprettholde en praksis som ikke fungerer (2020, s. 14; 2018, s. 227, 228). Hjertø et al. påpeker også at muligheten til å « snakke sammen» ikke er ensbetydende med et bra samarbeid, og at for mye «prat» kan bli mer en tidstyv enn et tegn på kvalitet (2021, s. 72-73). Når en av lærerne i studien forteller at praten går lett på kontoret, men samtidig beskriver at samarbeidet ikke fungerer, så kan det se ut til at det er tilfelle her også. Det kan indikere at uformell prat ikke nødvendigvis er tilstrekkelig i et samarbeid. Det støttes av Littles teori om samarbeid på ulike nivåer (1990). I studien nevner flere av lærerne i tillegg at de ikke har tid til å samarbeide med andre. Dermed kan det se ut til at «praten på kontoret» blir den beste løsningen, fordi det er det eneste de rekker. Det kan være en årsak til at lærere opplever praten på kontoret som en god mulighet for samarbeid.

Et annet sentralt funn i analysen viser at lærerne nevner ledernes involvering som signifikant for arbeidet rundt spesialundervisning. Lærerne beskriver at de kan søke støtte hos ledelsen i vanskelige situasjoner, og de opplever at ledelsen støtter dem når de har behov for det.

Nordahl et al. finner at ledelsen har en avgjørende rolle for at arbeidet med spesialundervisning skal fungere (2018, s. 179), og flere andre studier vektlegger ledernes ansvar for å sikre et godt samarbeid (Hølland, 2021, s. 77; Håstein & Werner, 2015a, s. 152; Skogen, 2019, s. 664). Håstein og Werner beskriver blant annet ledernes ansvar som å skape en felles holdning og praksis der lærere kan søke hjelp og gi hjelp (2015a, s. 152). Silje Hølland vektlegger at ledelsen må skape en samarbeidskultur med god kommunikasjon, et felles fagspråk og en felles forståelse mellom lærerne, og ikke minst tid nok til å samarbeide (2021, s. 77). Skogen poengterer at ledelsen også må sikre at alle aktører deltar, fordi det krever en helhetlig innsats for å kunne oppnå skolens mål (2019, s. 664). Det støttes av Håstein og Werner som sier at uten en felles plattform er felles handling umulig (2015a, s. 152).

Når lærerne opplever at kolleger og ledelse stiller opp og hjelper til dersom de har behov for det, mener Håstein og Werner det viser at skolene har kultur for å støtte og hjelpe hverandre (2015a, s. 151). Etter Littles teorier om samarbeid viser det likevel til en svak samarbeidsform (Little, 1990, s. 515, 516). Slik lærerne beskriver samarbeidet ligger det en mulighet for gjensidig hjelp dersom noen ber om det, og det kan foreligge rutiner for utveksling av ideer og meninger. Dette tilsvarer det andre og tredje nivået av Littles samarbeidsformer. Det er ingen av lærerne som beskriver et samarbeid der de har et felles ansvar for undervisningen, slik Little beskriver det. Det nærmeste vi kommer er når to av lærerne snakker om at de har et to-lærer system. Men den ene forteller om å delvis dele ansvar for undervisning i noen fag, og den andre innrømmer at systemet ikke fungerer i det hele tatt. På bakgrunn av disse beskrivelsene kan det ikke se ut til at samarbeidet kan karakteriseres som et «fellesarbeid» (Little, 1990).

### *5.1.2 Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid*

Når det gjelder samarbeid med eksterne samarbeidspartnere, så vektlegger lærerne i studien samarbeid med PPT og sier at samarbeidet for det meste er godt. At lærerne opplever PPT som den nærmeste samarbeidspartneren, kan tyde på at PPT for det meste oppfyller sitt mandat som en hjelperessurs for skolene for elever med behov for særskilt tilrettelegging (Opplæringslova, 1998b). De fleste av lærerne beskriver et godt samarbeid med PPT der de får god støtte og oppfølging. Det fortelles også at skolen er avhengig av

hjelp fra PPT for å kunne tilrettelegge for enkelte elever, fordi skolen mangler kompetanse på det. Forskning viser at tverrprofesjonelle samarbeid er viktig, nettopp fordi det skal avlaste lærerne for oppgaver som andre profesjoner er mer kompetente til å håndtere (Dahl et al., 2016, s. 210, 211). En lærer deler at de samarbeider tett med PPT ved bekymringer for elever, og at de sammen med PPT finner mulige alternativer for hvordan det skal tilrettelegges for elevene. Læreren oppgir også at de ikke har så mange elever med spesialundervisning på deres skole. Det kan ha en sammenheng med samarbeidet med PPT. Hege Knudsmoen legger frem at samarbeid med PPT kan gi skolene en bedre pedagogisk praksis, og at tilpassing av PPT sin hjelp kan føre til at færre elever får behov for spesialundervisning (Knudsmoen, 2017, s. 170, 174).

Analysen viser også at lærerne opplever enkelte utfordringer med tverrprofesjonelt samarbeid. Lærerne sier at samarbeid med eksterne tar tid, og at det kan være tungvint å få i gang samarbeidsprosessen. En lærer forteller også at i samarbeidet svikter i overgangen mellom barnehage og skole. Christensen og Godø viser tilsvarende at samarbeid med andre profesjoner tar tid (2021, s. 23), og Nordahl et al. finner at hjelpesystemet er krevende (2018, s. 217). I denne studien opplever lærerne i tillegg at skolenes beliggenhet påvirker samarbeidet med eksterne. Fra en utkantskole forteller læreren at de lenge har vært uten PPT kontakt og uttrykker at det har vært vanskelig. Fra en annen utkantskole sier læreren at de har liten kontakt med eksterne samarbeidspartnere, og at de føler seg litt overlatt til seg selv. Læreren legger også til at eksterne instanser ofte deltar på møter digitalt etter korona pandemien, og påpeker at det utfordrer samarbeidet. Når en sentrumsnær skole forteller om et tett samarbeid med PPT, der PPT kommer på skolen annenhver uke, kan det se ut til at skolenes beliggenhet kan ha en innvirkning på samarbeidet med eksterne samarbeidspartnere. Det kan se ut til at sentrumsnære skoler har et bedre samarbeid med PPT enn utkantskoler. At eksterne instanser ikke møter opp på skolene for å samarbeide, men heller deltar på møter digitalt, er uheldig for samarbeidet. Forskning viser nemlig at det er viktig å møte de man samarbeider med, og at det er viktig at eksterne møter opp på skolene (Christensen & Godø, 2021, s. 19).

### 5.1.3 Betydningen av skole-hjem samarbeid

I studien viser funnene at lærerne opplever at samarbeid mellom skolen og hjemmet er viktig, og at det er en særlig sentral faktor når det gjelder elever med spesialundervisning. Dette støttes av forskning som sier at et godt samarbeid mellom skole og hjem har stor betydning for elevene, og for kvaliteten på tilbudet (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2011, s. 104; Nordahl et al., 2018, s. 46). Lærerne i studien forteller at et godt samarbeid med foreldre kan gjøre oppmelding lettere, og at det er viktig å inkludere foreldrene fra starten av. De forteller også at samarbeid kan forhindre konflikter mellom foreldre og lærere, og det kan bidra til å motivere elevene. Forskning viser at godt samarbeid med foreldre i kartleggingsprosessen er sentralt (Klem & Hagtvet, 2019, s. 160). Flere av lærerne fremhever foreldrene som en ressurs, og at deres involvering er nødvendig for å kunne lykkes med spesialundervisningen. Nordahl sier det er en forutsetning for et godt skole-hjem samarbeid, at partene anser hverandre som en ressurs i barnets oppvekst (2015, s. 127). Han presiserer at særlig lærernes oppfatning av foreldrene er viktig. Videre redegjør han for at det foreldre gjør hjemme, kan være viktigere enn det som skjer på skolen med tanke på elevers prestasjoner (Nordahl, 2015, s. 127). Funn i studien viser at lærerne vektlegger foreldrenes involvering, og en lærer sier at de er avhengig av at foreldrene følger opp eleven hjemme for å kunne lykkes med opplæringen. Lærerne sier også at elevene merker det dersom læreren ikke har en god relasjon til foreldrene, og at det kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev, og elevenes motivasjon for læring. Det kan tyde på at lærerne er bevisste på hvilken forskjell foreldres innsats kan utgjøre for barnas skolegang. At det er en sammenheng mellom foreldrestøtte og læringsmiljø finner Nordahl i sin studie (2015, s. 128). Det finnes også i Bronfenbrenner i sin teori, der han vektlegger betydningen ulike miljøer og relasjoner mellom miljøene har for barns utvikling og sosialisering (1979, s. 3-8).

Et annet funn fra studien er at en av lærerne opplever å være «på lag» med foreldrene mot eksterne samarbeidspartnere. Læreren gir uttrykk for å stå sammen med foreldrene når eksterne ikke bidrar tilfredsstillende, og elevene ikke får det tilbudet de har krav på. Dette har likhetstrekk med Uthus' studie der spesialpedagoger kan oppleve å være et talerør for elever med spesialundervisning når de opplever at elevene ikke får det de har krav på (2020, s. 23).

Når lærerne i studien snakker om hva som kan være en utfordring i forbindelse med skole-hjem samarbeid, så beskriver de at samarbeidet kan kreve en del innsats og tid. Lærerne forteller om daglig, og ukentlig kontakt via ulike plattformer. Christensen og Godø støtter at samarbeid med foreldre er krevende og det tar tid (Christensen & Godø, 2021, s. 21, 25). Nordahl et al. mener kontinuerlig dialog med hjemmet er vesentlig, og påpeker at det må tas hensyn til de utfordringene foreldrene har (2018, s. 237). Å ta hensyn til foreldrene er også et moment som nevnes av noen av lærerne i studien, og en beskriver det som en utfordring for samarbeidet dersom lærere ikke klarer å ta hensyn og tilpasse seg til foreldrene.

#### *5.1.4 Betydningen av samarbeid med elever*

Nordahl et al. påpeker at elevmedvirkning er særlig viktig for elever med særskilt tilrettelegging (2018, s. 237). Flere studier viser derimot at spesialundervisning ofte er mye lærerstyrt, instrumentell og med lite elevmedvirkning (Festøy, 2018, s. 64; Festøy & Haug, 2018, s. 478; Reite & Haug, 2019, s. 294). Det kan funn fra denne studien også tyde på. Lærerne sier at de vektlegger et godt samarbeid med elever med spesialundervisning, og at de forsøker å legge til rette slik at elevene får medvirke i egen skoledag. Samtidig gir de uttrykk for at det ikke er så enkelt. Lærerne oppgir at både lærere og elever er vant til at lærerne bare bestemmer, og at det ikke er alle elever som har forutsetninger for å ta gode valg selv.

Når elevene skal medvirke i egen skolehverdag, forteller flere av lærerne i studien at de vektlegger elevenes interesseområder, men det ser ut til at elevenes involvering begrenser seg til tekstvalg, eller skriveutstyr. På bakgrunn av dette ser det ut til at samarbeidet mellom de fleste lærerne og elever med spesialundervisning er noe begrenset. Unntaket er hos en lærer som beskriver et litt annet forhold. Der kan elevene med spesialundervisning delta på møter skolen har som gjelder for elevene, de kan lage egne dagsplaner og bestemme ulike aktiviteter. Det viser litt mer involvering av eleven, og kan gi en indikasjon på at det foreligger et bedre samarbeid mellom lærer og elev. Denne skolen har egen spesialpedagogisk koordinator som har hovedansvaret for spesialundervisning, og det kan ha betydning for at elevene får ta større del i planleggingsarbeid rundt egen undervisning.

## 5.2 Hvilken betydning har ressurser for organisering av spesialundervisning?

I denne studien er det hovedsakelig ressurser som tid og personale lærerne henviser til. Tellmann et al. viser til at tid er en viktig faktor for organisering i skolen, og i deres forskning ble tid et gjennomgående tema selv om det ikke var utgangspunkt for noen spørsmål under intervjuene (Tellmann et al., 2016, s. 18). Lignende ble tid relevant i denne studien, og viste seg å være en viktig faktor i forbindelse med lærernes erfaringer med organisering av spesialundervisning, og spesialundervisning generelt. Flere studier viser til at skoler har lite ressurser (Bliksvær et al., 2017, s. 40; Borg et al., 2022, s. 74; Uthus, 2020, s. 23). Bliksvær et al. kobler en lav lærertetthet til mangelen på ressurser (2017, s. 35), mens andre studier viser til mangel på tid som utfordring for arbeidet i skolen (Festøy & Haug, 2017, s. 67; Hannås & Sundquist, 2021, s. 144; Uthus, 2020, s. 22).

### 5.2.1 Betydningen av tid

Et av de viktigste funnene viser at lærere opplever å ikke ha tid til å gjøre det de skal. De oppgir at de ikke har tid til å samarbeide med andre, de har ikke tid til å følge opp IOP 'er, ikke tid til å hjelpe alle elevene som trenger hjelp, og de har ikke tid til å gjennomføre spesialundervisning. Festøy og Haug påpeker at mangel på tid er en utfordring i skolen (2017, s. 67). Uthus finner at spesialpedagoger mangler tid til å samarbeide (2020, s. 22). Christensen og Godø løfter frem at lærere har mange arbeidsoppgaver som tar opp veldig mye tid (2021, s. 25). Bjørg Mari Hannås og Christel Sundquist finner at lærere mangler tid til felles planlegging (2021, s. 144). En av lærerne i studien forteller at de driver mye med «brannsløkking», som en konsekvens av å ikke få planlagt og gjennomført spesialundervisning skikkelig. I Uthus sin studien beskriver en av spesialpedagogene akkurat det samme i forbindelse med at elever ikke får det spesialpedagogiske tilbudet de egentlig har krav på (2020, s. 24). Ut fra analysen kan det se ut til at spesiallærere ofte tyr til kjappe løsninger for å prøve å dekke et behov hos elevene, men at tilbudet ikke er tilfredsstillende i forhold til elevens egentlige behov. Læreren uttrykker at løsningen ikke er slik det burde være, men at det er det de får tid til. Å arbeide slik fungerer ikke i lengden, og for en av spesialpedagogene i Uthus sin studien endte dårlig samvittighet og bekymringer til en sykemelding (2020, s. 24). Det kan vise en av konsekvensene dersom spesiallærere over tid må gå på akkord med seg selv, når de vet at elever med spesialundervisning ikke får det



tilbudet de har krav på.

Noe av det som tar av tiden til lærerne, er ulike utfordringer blant elevene. Noen av lærerne i studien snakker blant annet om utfordrende elevadferd hos elever med ADHD, og «gråsome elever» som noe av årsaken til dette, mens andre nevner andre typer elevsituasjoner som krancling og gråting. Christensen og Godø finner lignende resultater, at lærere må ta tak i en del ting som skjer i løpet av skoledagen, og ofte må de bruke fritimer på elevsituasjoner (2021, s. 25).

Et annet viktig funn i forbindelse med tid, er at lærerne opplever å miste mye av tiden som er satt av til spesialundervisning. I analysen vises det at mange timer med spesialundervisning forsvinner, og at lærerne som oftest ikke kan ta igjen timer som «går ut». Funn viser at det ikke finnes noe system for å sikre at elever med spesialundervisning får det tilbudet de har krav på, og det kan indikere at organiseringen rundt spesialundervisning ikke er optimal. Når timer forsvinner, fører det til at mange elever med spesialundervisning ikke får de timene de skal ha. Lærerne sier at de ikke har oversikt over hvor mange enkelttimer som forsvinner, for skolene er ikke pålagt å holde oversikt over dette. Den tidligere nevnte undersøkelsen publisert av NRK, viser lignende at mange timer med spesialundervisning forsvinner og at skolene har ikke helt oversikt over hvor mange timer dette gjelder (Fange et al., 2023). Det kan tyde på at det er en utfordring for flere skoler. Dersom mange timer med spesialundervisning bare går ut, og lærerne ikke får mulighet til å ta igjen noen av timene, vil det si at elever som har behov for spesialundervisning går glipp av mye verdifull undervisning. Elever med spesialundervisning får vanligvis ikke mange timer i uken, da er det ekstra sårbart dersom noen av disse timene utgår. Da er det heller ikke så rart om spesialundervisning ikke fungerer, når mange av timene ikke blir gjennomført engang. Når skolene ikke har oversikt over hvor mange timer som forsvinner, så kan det tyde på at det er tilfeldig om elever får et tilfredsstillende spesialpedagogisk tilbud eller ikke.

Andre funn i studien viser at rutiner og prosesser rundt arbeidet med spesialundervisning tar tid. Lærerne gir uttrykk for at planlegging av spesialundervisning tar tid, og at oppmelding av elever, og det å få elever «inn i systemet» tar lang tid. Nordahl et al. finner også at sakkyndighetsarbeid tar mye tid (2018, s. 216). Noen av lærerne i studien forteller også at tverrprofesjonelt samarbeid tar tid. Christensen og Godø sier tverrprofesjonelt samarbeid

egentlig skal frigjøre tid for lærere, men studier viser at det motsatte skjer, nemlig at det tar ekstra tid (Christensen & Godø, 2021, s. 25). Funn i denne studien viser også at lærerne mener at skole-hjem samarbeid tar tid, men det nevnes ikke i negativ forstand. Det virker som at lærerne mener det skal være slik. Det kan indikere at lærerne ser verdien i samarbeidet med foreldre, og at de opplever at tiden det tar er verd det. Ingerid Bø påpeker at tid som satses i en sammenheng, kan fås igjen i en annen (2011, s. 127). I studien kan flere eksempler knyttes til dette. Lærerne forteller blant annet at det tar tid å ha møter med foreldrene, men at det kan spare dem for konflikter, som ville tatt mer tid og gjort arbeidet vanskeligere. Et annet eksempel er at lærerne ringer foreldre daglig og ukentlig, men de forteller også at en god relasjon med foreldrene kan hjelpe å holde elevene motiverte. Det kan tyde på at lærerne mener det er verdt å legge inn den tiden det tar å samarbeide med foreldrene, for det sparer dem for tid seinere.

### *5.2.2 Betydningen av personale*

Studien viser også at personale som en ressurs har en betydning for spesialundervisning. Det viser seg gjennom hvordan lærerne beskriver organisering av personalet, og hvordan skolene organiserer seg ved fravær. Det er kun en skole som har en egen spesialpedagogisk koordinator, to forteller at avdelingsleder har mye av ansvaret for spesialundervisning, mens på den siste skolen er det kontaktlærere og timelærere som har ansvaret for spesialundervisning. Slik det beskrives, så har denne ulike fordelingen av ansvar en betydning for organisering og gjennomføring av spesialundervisning. Det ser nemlig ut til at skolen der kontaktlærere og timelærere har ansvaret for spesialundervisning, er den skolen som opplever mest problemer med å få tid til spesialundervisning. Her fortelles det om mange ansvarsoppgaver og opplevelsen av å ikke ha tid til alt som skal gjøres. Dette sammenfaller med andre studier som finner at læreres skolehverdag øker i kompleksitet, og at det forventes for mye av lærere (Dahl et al., 2016, s. 210). Når lærere generelt opplever at skolehverdagen er travel, er det ikke rart at det blir for mye å håndtere dersom ansvaret for spesialundervisning i tillegg tilføyes til listen av arbeidsoppgaver. Når det må foretas en prioritering, så er det ofte spesialundervisning som går ut. Årsaken til at spesialundervisning ikke blir prioritert, ser ikke ut til å være fordi spesialundervisning anses som lite relevant, men på grunn av omfanget av elever det gjelder. Det forklares med at en undervisning for

fem elever må vike, når en hel klasse står uten lærer. Dette kan tyde på at skolen ikke har nok ressurser til å kunne ivareta spesialundervisning på en forsvarlig måte. Flere av lærerne uttrykker at skolene har lite ressurser, og dette er et av de mest sentrale funnene i analysen. Flere andre studier finner og at skoler har lite ressurser (Bliksvær et al., 2017, s. 40; Borg et al., 2022, s. 74; Uthus, 2020, s. 23). Et annet poeng som lærerne viser til er at mer spesialundervisning ikke utløser noen ekstra ressurser, men at skolen må bruke av de ressursene de har fått. Festøy og Haug påpeker at dersom det tas av ressurser til et område, blir det mindre ressurser til andre områder (2017, s. 68). Om spesialundervisning tillegges mer ressurser, så vil det si at skolen mangler ressurser et annet sted. Det kan skape utfordringer i skolen når ressurser må omplasseres innad. Dersom det skjer noe uforutsett er det tydelig at noe må vike. Det vil si at skolene er ekstra sårbare dersom det skjer noe innad i personalgruppen. Når lærerne i studien oppgir fravær blant personalet som hovedårsak til utfordringene med personale, kan det være et tegn på det. Slik lærerne beskriver hvordan skolene organiserer seg ved fravær blant personalet, kan det også tyde på at de ikke har nok ressurser. Det beskrives at fravær fører til mer bruk av assistenter eller vikarer, men at det heller ikke alltid settes inn vikar, fordi personalet omrokeres på i stedet. Mangel på lærere resulterer i at noe må vike, og analysen viser at det ofte er spesialundervisning, fordi det dreier seg om undervisning for et mindre antall elever.

### 5.3 Hvilken betydning har kompetanse for organisering av spesialundervisning?

#### 5.3.1 Betydningen av mangel på spesialpedagogisk kompetanse

Det mest sentrale funnet fra analysen er at mangel på spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Dette er i tråd med Nordahl et al. som slår fast at det er manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolen (2018, s. 215), og Haug som påpeker at lærere har liten spesialpedagogisk kompetanse (2018a, s. 393). En av lærerne i studien problematiserer at skolen mangler kompetanse i forhold til elever med et omfattende hjelpe- og opplæringsbehov. Tilsvarende funn kommer også fram i Antonsen et al., som finner at adferdsproblemer og bestemte diagnosegrupper er områder flere etterspør kunnskap og ferdigheter relatert til (2020, s. 11). Studien viser også at flere av lærerne ikke opplever egen kompetanse som tilstrekkelig til å håndtere alle de ulike elevutfordringen de møter i skolen, og de etterlyser ansatte med slik kompetanse. Det kan se ut til at vansker og utfordringer

blant elever blir mer omfattende, og at det krever en kompetanse lærere ofte ikke besitter. Funn i denne studien støtter opp om Thomas Dahl et al., som i sin studie løfter frem å få flere profesjoner inn i skolen for å takle de mange og sammensatte behovene blant elever (2016, s. 210, 211). De påpeker at skolen har en rekke utfordringer som går utover lærerens kjernekompetanse, og foreslår derfor at profesjoner som er mer kompetente på disse områdene, må inn i skolen for å avlaste lærerne, slik at lærere kan fokusere på sin kjernekompetanse (Dahl et al., 2016, s. 211). I en stadig mer mangfoldig elevgruppe, kan man spørre seg om det kanskje ikke er urealistisk å forvente at lærere skal ha kompetanse til å kunne håndtere alle de ulike behovene. Særlig når det kan se ut til at det er tilfeldig kompetanse på skolene. Som forskning antyder kan andre profesjoner kanskje være mer kompetente, og at det kan være mer hensiktsmessig for både elever og lærere om det ble mer, og tettere samarbeid med andre profesjoner i skolen. Det forutsetter naturligvis at aktørene har et godt samarbeid slik som «fellesarbeid» (Little, 1990).

Et annet sentralt funn i studien viser at det ofte er assistenter som gjennomfører spesialundervisning, og følger opp elever med spesialundervisning i andre timer. Slik lærerne i studien beskriver det, kan det se ut til at det er vanlig praksis på de fleste av skolene. Det samsvarer også med funn fra både Haug og Nordahl et al. som peker på at mange elever med spesialundervisning får undervisning av assistenter (Haug, 2018a, s. 393; Nordahl et al., 2018, s. 215). Haug viser til forskning som sier at det kan være uheldig dersom det er assistenter som får ansvaret for de pedagogiske oppgavene, og han hevder at potensialet for læring øker når det er en person med formell spesialpedagogisk kompetanse som underviser i spesialundervisningen (2018a, s. 393). Dette støttes av annen forskning. Nilsen trekker frem at spesialundervisning må utføres av personer med spesialpedagogisk kompetanse for at spesialundervisningen skal utgjøre et spesialpedagogisk arbeid (2019, s. 615). Nordahl et al. sier lærerkompetanse er sentralt for læringseffekten til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 129). Samtidig viser Haug til sviktende lærerkompetanse som en sentral årsak til at elever ikke får en god nok opplæring (2018a, s. 404). Det kan indikere at organiseringen av spesialundervisning ikke nødvendigvis gjøres ut ifra hva som er til elevens beste, men ut fra andre interesser i skolen. Det kan også være at organiseringen styres av etablerte praksisformer, som Hannås påpeker (2014, s. 52).

Ifølge studien er det liten tvil om at lærerne anser spesialpedagogisk kompetanse som sentral kompetanse i skolen. Det finner støtte i andre studier der blant annet Irene Belsvik Bele finner at lærere anser formell spesialpedagogisk kompetanse som en forutsetning for å gi elever et godt læringsutbytte (2011, s. 488). Funnene er likevel ikke entydig. En lærer i studien hevder at erfaring, og god klasseledelse kan være mist like viktig som spesialpedagogisk kompetanse. Det kan relateres til at erfaringsbasert kompetanse er en del av skolehverdagen for lærere (Mausethagen, 2015, s. 84), og studier viser at lærere anser klasseledelse som en viktig del av læreres kompetanse (Dahl et al., 2016, s. 178; Mausethagen, 2015, s. 87). I tillegg viser Bele i sin forskning at lærere med spesialpedagogisk kompetanse vektlegger slik kompetanse mer enn lærerne som ikke har det (2011, s. 488). Det harmonerer godt med funnene i analysen, der det viser seg at læreren som ikke anser spesialpedagogisk kompetanse like sentralt som de andre deltakerne, ikke har spesialpedagogisk utdanning.

## 5.4 Hvilken betydning har holdninger for organisering av spesialundervisning?

### 5.4.1 Betydningen av holdninger til spesialundervisning

Studien viser at flere av lærerne synes det er vanskelig å sette ord på hva som ligger i begrepet spesialundervisning. Allikevel kommer samtlige frem til at spesialundervisning er for elever som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen, noen som trenger ekstra hjelp og ekstra tid til å lære, og som skolene er pålagt å tilrettelegge for. Samtidig opplever flere av lærerne at spesialundervisning rommer mer nå enn før, og at elevene har så mange ulike utfordringer. Dette finner støtte i Hannås sin studie, der hun forklarer at det er mer fokus på diagnoser og vansker i samfunnet (2014, s. 50, 51). Hun forklarer at nye former for tilstander og adferd blir identifisert, at flere finner tilhørighet innenfor disse kategoriene. Videre oppgir hun det som en årsak til en økt forekomst av spesialundervisning (Hannås, 2014, s. 50, 51). Bliksvær et al. finner også at det har vært en økning i bruken av spesialundervisning de siste årene (2017, s. 28). Det vises tilsvarende i analysen i denne studien. Lærerne sier det er flere elever som har spesialundervisning nå, og de forteller at det i tillegg er mange som ikke har spesialundervisning, men som skulle hatt det, og de deler at de bruker mye tid på disse «gråsoner» elevene. Nordahl et al. viser og at det er flere elever som har behov for spesialundervisning, enn de som får det (2018, s. 217).

Funn i studien viser også at flere elever blir meldt opp nå enn før. En av lærerne i studien sier at de melder opp flere elever nå enn tidligere, og legger til at de har fått beskjed fra kommunen at kommunen må si mer nei, for det er for mange barn med spesialundervisning. At mange elever meldes opp kan knyttes til en holdning om at elevens vansker bør utløse et tiltak. En slik holdning tyder på at skolene arbeider ut fra en individrettet forståelse. Moen og Nordahl et al. forklarer at en individrettet forståelse ser elevens utfordringer i sammenheng med vansker eller skader eleven har (Moen, 2021, s. 35; Nordahl et al., 2018, s. 217). Nordahl et al. legger frem at et individrettet perspektiv hindrer at forhold rundt eleven blir vurdert (2018, s. 219). De poengterer at dersom årsaken anses å ligge i eleven, så trenger ikke skolen å vurdere egen praksis (Nordahl et al., 2018, s. 228). Dette kan være uheldig når årsaken til utfordringer ligger i pedagogisk praksis eller læringsmiljø. Det kan være vanskelig å bedre situasjonene dersom det reelle problemet ikke tas tak i.

I tillegg beskriver læreren at de er usikre på hvor grensene for oppmelding går, og uttrykker at det er noe som diskuteres mye innad blant kolleger. Dette er i tråd med forskning som viser at skoler med et høyt omfang av spesialundervisning melder opp mer enn skoler med lavt omfang av spesialundervisning (Wendelborg et al., 2017, s. 16). Forskningen oppgir skolenes erfaringsbaserte kunnskap om hva som får tilråding om spesialundervisning eller ikke, som årsak (Wendelborg et al., 2017, s. 16). Det kan se ut til at det er tilfelle på denne skolen, når det fortelles at de er usikre på hva som skal meldes opp eller ikke, og i tillegg forteller at de har mange elever med spesialundervisning. Dette støttes også av andre funn i datamaterialet. Et eksempel er når en lærer forteller det motsatte, at de ikke driver så mye med spesialundervisning, og at de ikke har så mange elever som meldes opp. Læreren beskriver også ulike vansker som ikke utløser ekstra ressurser. Det kan tyde på at læreren har kunnskap om hva som tilrådes spesialundervisning, og kan være en av årsakene til at skolen ikke melder opp så mange elever.

I studien kan det også se ut til at samarbeid med PPT kan ha innvirkning på omfanget av spesialundervisning, og hvor mye som meldes opp. Læreren som oppgir at de ikke har mange elever med spesialundervisning, forklarer i en annen sammenheng at skolen har et godt samarbeid med PPT. Det opplyses om at PPT er med å veilede og gir råd til tiltak, før en elev eventuelt meldes opp. Dette kan ha en sammenheng med at skolen ikke melder opp så mange elever, og kanskje og være en grunn til at de ikke har mange elever med

spesialundervisning. Den andre læreren som sier at de melder opp mange elever, legger frem at de ikke har et godt samarbeid med PPT, og at de opplever å stå mye aleine i saker om spesialundervisning. Ut ifra dette kan det se ut til at et godt samarbeid med PPT fører til at det meldes opp færre saker, og gir mindre behov for spesialundervisning, enn hos skoler som ikke har et godt samarbeid med PPT. Tilsvarende resultater vises i annen forskning, der et bedre samarbeid med PPT førte til en nedgang i spesialundervisning på skolen (Wendelborg et al., 2017, s. 32).

Et annet funn i studien viser at det kan være vanskelig å skille mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Haug påpeker at tilpasset opplæring tidligere var et begrep som ble brukt i sammenheng med spesialundervisning (2020, s. 14). Siden tilpasset opplæring nå gjelder både i ordinær undervisning og i spesialundervisning, er det kanskje ikke rart at det oppleves som to sider av samme sak. Eksempler på dette vises blant annet når lærerne i studien legger frem at spesialundervisning og tilpasset opplæring skilr litt inn i hverandre, eller når en lærer sier at tilpasset opplæring er en form for spesialundervisning. Når noen av lærerne løfter frem at andre lærere mener tilpasset opplæring kan gjøre samme nytten som spesialundervisning, kan det tyde på at andre heller ikke helt forstår forskjellen. Forskjellene oppleves kanskje ikke tydelige nok, eller kanskje feilbruk av begrepene bidrar til oppfatningen.

Studien viser at lærerne har tilsynelatende stor omsorg for elever med spesialundervisning. Uthus løfter frem at spesialpedagoger opplever å ha nære relasjoner til elevene de har ansvar for, og hevder deres positive holdning kan være en følge av innsikt og forståelse for elevene og deres utfordringer (2020, s. 27). I studien beskriver flere av lærerne at ansatte uten spesialpedagogisk utdanning ikke alltid ser behovet for spesialundervisning, og mener spesialundervisning ikke er så viktig. Dette samsvarer med funn fra Uthus sine funn som viser at spesialpedagoger ofte opplever at andre ikke ser verdien i deres arbeid (2020, s. 24). Det kan indikere at holdningen kan grunnes i at de mangler relasjon til elevene, og mangler innsikt og forståelse for elevene. Når Bele finner at lærere med spesialpedagogisk kompetanse vektlegger spesialpedagogisk kompetanse mer enn lærere som ikke har det (2011, s. 488), kan det tilsa at innsikt og forståelse også kan gi en mer positiv holdning til faget.

#### 5.4.2 Betydningen av holdninger til organisering av spesialundervisning

I første rekke viser funn i studien at skolene har fokus på at elever med spesialundervisning skal inkluderes i fellesskapet. Eksempler på dette vises både når lærerne konkret sier det, men også når de forklarer hvordan spesialundervisning organiseres, eller hvordan den kan organiseres. Det kan likevel se ut til at inkludering av elever med spesialundervisning ikke alltid er så enkelt. Et eksempel på dette er når en lærer forteller at det er elevens dagsform som avgjør om de kan delta med klassen eller ikke. En annen lærer sier at de prøver å inkludere eleven med klassen først, før de eventuelt tar undervisningen på eget rom. Lærerne påpeker at inkludering kan være vanskelig dersom eleven er på et helt annet nivå enn resten av klassen. Det legges frem at dette kan være en utfordring både med tanke på tilrettelegging, men også fordi det kan tydeliggjøre at eleven ikke gjør det samme som de andre. Det indikerer at ikke alle elever med spesialundervisning er komfortable med at medelever skal vite at de befinner seg på et annet nivå enn resten av klassen. Dette er i tråd med Festøy og Haug som legger frem at det kan virke stigmatiserende for elevene dersom forskjeller mellom eleven og klassen blir tydelige (2017, s. 70).

Studien viser også at inkludering kan være vanskelig når det ikke oppleves som et tiltak til elevens beste. Funn i studien viser at lærere opplever at noen elever har behov for å bli tatt ut av klassen, og at noen elever synes det er bra få ekstra oppfølging. I slike tilfeller kan ikke inkludering sies å være til det beste for eleven. Hansen og Hanssen (2021) finner i sin studie at elever av og til må tas ut av klassen for at de skal rustes til å takle fellesskapet bedre. Tilsvarende funn finnes i analysen i denne studien. Et eksempel på dette er når en lærer forteller at de tar elever ut av klassen for å forberede dem på det klassen skal gjøre senere, slik at de kan delta i klassefellesskapet da. Et annet eksempel er når elever med spesialundervisning tas ut av klassen på grunn av adferd og støy. Her ser det ut til at elever blir tatt ut av klassen både for å skjerme dem for støy, men også for å skjerme medelever for støy. På bakgrunn av uttalelser fra lærerne i studien, kan det se ut til at de forsøker å ta hensyn til hva som er best for elevene når det gjelder organisering av spesialundervisning og inkludering. Det vises også at inkludering ikke alltid oppfattes som det beste for elevene. Funn i denne studien støtter opp om funn fra flere andre studier, som viser at inkludering og spesialpedagogikk ikke alltid samsvarer (Reindal & Hausstätter, 2010, s. 11; Uthus, 2020, s. 28). Hansen og Hanssen (2021) legger tilsvarende frem at inkludering av elever i



klasserommet ikke alltid lar seg gjøre, og er ikke alltid det mest hensiktsmessige. Mjøs antyder og at inkludering kan fungere mot sin hensikt (2020, s. 43).

Studien viser at lærerne forsøker å ta hensyn til elevene, men organiseringen viser at andre hensyn også spiller inn. Eksempel på dette vises når en lærer uttaler at organiseringen avhenger av hvilket handlingsrom skolene har. Dette er i tråd med Haug (2018) som viser at skoler organiserer spesialundervisning ut fra hva som er praktisk og gjennomførbart for skolene, og ikke ut ifra elevenes behov (s. 404). Hannås løfter frem at skolene organiserer spesialundervisning ut ifra hva som er tradisjon for i skolen (2014, s. 52). Andre studier viser at spesialundervisning kan fungere mer som oppbevaring av elever, enn at det skal dekke et behov hos elevene (Wendelborg et al., 2017, s. 73), eller at det kan ha en avlastningsfunksjon (Nordahl et al., 2018, s. 224; Uthus, 2020, s. 24). Funn i denne studien kan indikere det samme. Når lærere forteller at organisering kan skje for å skjerme andre elever, så er det tydelig eksempel på dette.

Et annet funn i studien viser at organisering av spesialundervisning oppleves som uklar. Lærerne i studien beskriver blant annet at ansvarfordelingen er uklar eller ikke fungerer, og at det ikke er gode rutiner rundt spesialundervisningen. Dette samsvarer med andre studier som også viser at spesialpedagogers rolle og praksis kan oppleves som uklar (Hannås & Sundquist, 2021, s. 144; Uthus, 2020, s. 28). Annen forskning viser også at uklare standarder for spesialundervisning bidrar til varierende praksis for hvordan spesialundervisning gis, hvordan det organiseres, og for kvaliteten på tilbudet (Wendelborg et al., 2017, s. 73). Med dette som utgangspunkt kan funnene i studien indikere at organiseringen av spesialundervisning slik det utføres i dag, ikke gir de beste forutsetningene for en vellykket undervisning.

Ifølge studien så organiseres spesialundervisning ofte i små grupper eller en-til-en. Dette er i tråd med Haug sin forskning som viser det samme (2018a, s. 398). Funnene i studien viser også at mye av spesialundervisningen foregår på et eget rom. Tilsvarende observasjoner kommer også frem i andre studier som viser at spesialundervisning foregår mye segregert (Festøy, 2018, s. 55; Nordahl et al., 2018, s. 18; Uthus, 2020, s. 23). Uthus viser i sin studie at elever ofte organiseres på tvers av behov og må dele på ressursene (2020, s. 23). Det kommer ikke frem i denne studien, tvert imot uttaler en av lærerne at de ønsker å

organisere på tvers, men at de ikke har fått det til på grunn av holdninger til at spesialundervisning organiseres etter hva som er tradisjon for i skolen. Det kan indikere at det fortsatt eksisterer en litt gammeldags holdning til organisering av spesialundervisning i skolen. Det støtter opp om påstander fra Haug, som sier at skolen styres av tradisjoner for hvordan spesialundervisning organiseres (Haug, 2018a, s. 404).

## 5.5 Sammenfatning

For å få innsikt i organisering av spesialundervisning har det vært hensiktsmessig å stille åpne spørsmål rundt skolenes og lærernes praksis, for å skape et mest mulig nyansert bilde av situasjonen. Funn i studien viser at flere sider har en betydning for den helhetlige forståelsen. Gjennom lærernes betraktninger vises det at samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger er sentrale momenter som har stor betydning for hvordan lærere erfarer organisering av spesialundervisning. Det ser ut til at momentene påvirker hverandre gjensidig, og er relevante på tvers av hverandre i en rekke ulike kontekster. Med støtte i teorigrunnet for studien viser det at det er viktig å sette av tid til et tett samarbeid som bygger på fellesskap og felles forståelse. Det er også viktig å ha nok personale som har spesialpedagogisk kompetanse. Slike tiltak vil muligens bidra til en felles holdning, som igjen vil styrke den spesialpedagogiske praksis ytterligere. Studien viser også at organisering av spesialundervisning kan ha behov for tydeligere og mer forutsigbare rammer. En ryddigere praksis vil kunne ha stor betydning for arbeidet med spesialundervisning, og det vil kunne gjøre jobben til både spesiallærere og andre lærere enklere å håndtere. Det vil være endringer som både kan komme lærere og elever til gode.

## 6. Oppsummering og refleksjoner

### 6.1 Oppsummering

Spesialundervisning er et sentralt tema i skolen som stadig blir diskutert og kritisert. Gjennom erfaringer fra arbeid i skolen kan det se ut til at organisering av spesialundervisning gjøres svært ulikt fra skole til skole. Dette har vært litt av utgangspunktet for studien. Formålet med studien har vært å få større innsikt i hvordan organisering av spesialundervisning oppleves ut fra læreres perspektiv, og undersøkelsene er avgrenset til småtrinnet. Problemstillingen er derfor «Hvilke erfaringer har lærere på 1.-4. trinn med organisering av spesialundervisning?».

Fire kvalitative forskningsintervju har vært grunnlaget for datamaterialet, og det er lærernes uttalelser og opplevelser fra egen livsverden som har vært fokus. Inspirert av grounded theory har forskningsmetoden for denne studien bygget på en åpen tilnærming til materialet, og gjennom tematisk analyse har fire kategorier vist seg særlig sentralt. Samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger har vist seg å ha stor betydning i forhold til læreres erfaringer med organisering av spesialundervisning. Funnene er drøftet opp mot sentral teori opp imot begrepene, og annen relevant forskning på feltet. Hovedpoengene vil presenteres her.

#### Samarbeid

Når det gjelder samarbeid, så indikerer studien at det ikke er noe fast samarbeid rundt elever med spesialundervisning internt i skolen. Samarbeidet innad i skolene ser ut til å være sporadisk og ustrukturert, og at muligheten for samarbeid er størst i uformelle kontekster som avhenger litt av tilfeldigheter. Det ser ut til at det er lite kommunikasjon mellom lærerne og at dialogen er preget av mye «prat». Det ser ut til å påvirke kvaliteten på samarbeidet. Studien viser også at ledelsens involvering har stor betydning for lærerne, men at samarbeidet er behovsbetinget. Det ser nemlig ut til at samarbeidet kun skjer dersom lærerne har behov for det.

Ved tverrprofesjonelt samarbeid så viser studien at samarbeid med PPT er det mest sentrale. Det kan se ut til at samarbeidet for det meste fungerer fint, og at støtten fra PPT ofte oppleves som nødvendig fordi skolene mangler kompetanse i enkelte saker. Det kan også se ut til at et godt samarbeid kan redusere behovet for spesialundervisning. Likevel viser studien også at det ligger enkelte utfordringer i samarbeid med eksterne instanser. Lærerne mener at samarbeid med eksterne tar tid, at hjelpesystemet kan være tungvint å få i gang og at samarbeidet svikter i overgangen mellom barnehage og skole. Funn indikerer også at skolenes beliggenhet kan påvirke kvaliteten på samarbeidet, og at sentrumsnære skoler kan ha et bedre samarbeid med PPT enn utkantskoler.

I studien er det tydelig at samarbeid mellom skole-og-hjem er et viktig moment. Samarbeid med foreldre ser ut til å påvirke elevers motivasjon og muligheter for læring, og det kan lette lærernes arbeid. Selv om lærerne bruker en del tid på å kommunisere med foreldre, så ser det ikke ut til at lærerne opplever det som et stort problem. Det kan være fordi de opplever at tiden de investerer i samarbeidet er verdt det. Funn i studien tyder på at lærere verdsetter samarbeid med foreldre, og at de anser foreldre som en ressurs som kan bidra til at de kan lykkes bedre med spesialundervisning.

Samarbeid mellom lærere og elever trekkes frem i studien som et viktig moment, men funn indikerer at det ikke er så enkelt i praksis. Det kan se ut til at enkelte elevers utfordringer, og at læreres vane for å ta avgjørelser for elever, kan være en hindring for samarbeidet. I tillegg ser det ut til at elevenes medvirkning for det meste begrenser seg til tekstvalg og valg av skriveutstyr. En lærer viser derimot til at elever med spesialundervisning får ta en større del i planleggingsarbeid rundt egen undervisning, og det kan antyde at det foreligger et bedre samarbeid mellom lærer og elev. Denne skolen har en egen spesialpedagogisk koordinator som har hovedansvaret for spesialundervisning, og det kan ha en betydning for samarbeidet.

«It takes a village» heter et afrikansk ordtak, som betyr at det krever involvering fra en hel landsby for å kunne oppdra et barn. Det viser til betydningen av at ulike miljøer rundt et barn samarbeider, likt Bronfenbrenners (1979) teori som vektlegger at samarbeid mellom ulike miljøer kan ha en positiv effekt for elevers læring og utvikling. Funn i studien viser at samarbeid i ulike kontekster har betydning for spesialundervisning, og for organisering av spesialundervisning, men at samarbeidet har et forbedringspotensial. Et tiltak kan derfor

være at skolene må legge til rette for et mer strukturert og planlagt samarbeid internt, der faglig dialog kan bidra til å heve nivået på samarbeidet. I tillegg kan det være nyttig at ledelsen er en fast del av samarbeidet slik at alle i skolen arbeider ut fra en felles plattform, der fokuset er at felles forståelse og felles holdninger skaper en felles og samkjørt innsats som kan bidra til å øke kvaliteten på samarbeidet og på spesialundervisningen. Et annet tiltak vil være at det legges til rette for et lettere samarbeid med eksterne instanser, og at flere eksterne aktører kan bidra med spesialpedagogisk kompetanse i skolen. For skole-hjem samarbeid ser det ut til at samarbeidet fungerer bra så lenge lærere tar hensyn til foreldrene og deres utfordringer. For samarbeid med elever kan det være et tiltak å ha skape tydeligere rutiner, for å kunne gi elever større påvirkningskraft, for de elevene som har forutsetninger til det. Selv med tiltak om å fokusere på mer og bedre samarbeid i skolene og med andre aktører, så har det ingen hensikt dersom systemet rundt ikke er lagt opp til det. Det kan vise til at organisering av spesialundervisning ikke bare styres av forhold i skolen, men også av forhold utenfor skolen.

## Ressurser

Når det gjelder ressurs som tid, så er det mest sentrale i studien at lærerne ikke har tid til å gjøre alt det de skal gjøre i løpet av en skoledag. Det kan tyde på at lærerne har for mange arbeidsoppgaver og ansvarsområder til at de rekker å gjøre alt. Mangelen på tid påvirker samarbeid med andre, planlegging og gjennomføring av spesialundervisning, og ikke minst at de ikke får hjulpet alle elever som trenger det. Som et resultat av dette blir det en del «brannsløkking» der lærerne tyr til kjappe løsninger for å prøve å dekke et behov hos elevene. I tillegg viser studien at uro, utfordrende adferd og andre vanskelige elevsituasjoner tar mye tid. Det kan indikere at skolene ikke har nok ressurser til å håndtere alle de ulike situasjonene som oppstår.

Et annet sentralt funn i studien er at mye av tiden som er satt av til spesialundervisning forsvinner. Når en time går ut, er det som oftest ikke mulig å ta den igjen, og dermed mister elever med spesialundervisning mye av det tilbudet de har krav på, og har behov for. Når mange elever kun mottar noen timer med spesialundervisning i uken, er det ekstra ille når timer forsvinner. Det ser ikke ut som at skolene har noe system for å sikre at elever med spesialundervisning får det tilbudet de har krav på, noe som kan indikere at organiseringen

rundt spesialundervisning ikke er optimal. Dersom skolene ikke har oversikt over omfanget av timer som utgår, så kan det også tyde på at det overlates litt til tilfeldighetene om elever med spesialundervisning får et tilfredsstillende tilbud eller ikke.

Studien viser også at rutiner og prosesser i arbeidet med spesialundervisning tar tid. Det ser ut til at sakkyndighetsarbeid, og det å få elever «inn i systemet» er det som tar mest tid. Samarbeid med eksterne instanser tar tid, og det kan se ut til at samarbeidet av og til koster mer enn det gir. Til motsetning tar også samarbeid med foreldre tid, men det oppleves ikke like negativt. Det kan tyde på at lærerne anser samarbeidet som mer nyttig, og at det er verdt tiden det tar.

Tid er et gjennomgående tema i studien, og det ser ut til at tid har en sammenheng med flere av de sentrale begrepene som har vist seg relevant i studien. Det beskrives at spesialundervisning er for de elevene som trenger ekstra tid. Når studien viser at lærerne ikke har tid, kan et av de viktigste tiltakene se ut til å være at det må settes av mer tid. Det må være til å samarbeide, mer tid til å gjennomføre spesialundervisning og til å hjelpe elever som har behov for det, mer tid til å dele av kompetanse og erfaringer, og mer tid til å bygge en felles forståelse og holdning som kan være til fordel for elever med spesialundervisning.

Når det gjelder ressurs som personale, så er det mest sentrale funnet at skolene har lite ressurser. Selv om skoler får et høyere omfang av spesialundervisning, så gir det ikke skolene mer ressurser. Ressurser må fordeles innad, og dersom noen får mer, betyr det at noen andre får mindre. En slik situasjon gjør skolene ekstra sårbare dersom det skjer noe innad i personalgruppen, og ifølge studien så er det et stort problem fordi skolene sliter med høyt fravær blant personalet. At de fleste skolene ser ut til å ha lite personale med spesialpedagogisk kompetanse, gjør fravær i personalgruppen ekstra utfordrende. Ved fravær må noe vike, og det ser ut til at det som oftest er spesialundervisning, fordi det dreier seg om et mindre antall elever. Fravær gjør også at det brukes mer assistenter og vikarer.

Det ser ut til at skolene trenger mer ressurser. Det bør være mulig å få mer ressurser inn i skolen, slik at skolene kan ansette flere lærere. Det kan være at enkelte ressurser burde øremerkes spesifikt til spesialundervisning, slik at ikke spesialundervisning alltid blir skadelidende dersom skolen opplever utfordringer innad i personalet. For eksempel at skoler har en egen spesialpedagogisk ansvarlig uten andre ansvarsområder som

spesialundervisning må veies opp mot dersom det blir travelt. Kanskje mer ressurser også kan bidra til at det blir mindre fravær, dersom noe av arbeidsmengden fordeles på flere, og det blir mindre stress og press på lærerne.

### Kompetanse

Studien viser også at kompetanse er et viktig moment, og det tydeligste funnet er at mange i skolen mangler spesialpedagogisk kompetanse. Det ser ut til at dette er et problem både i forhold til spesifikke vansker og diagnoser blant elevene, men også fordi elevers behov for støtte stadig ser ut til å øke. Studien viser at spesialpedagogisk kompetanse anses som en sentral kompetanse i skolen, men det kan se ut til at lærere med spesialpedagogisk kompetanse vektlegger dette mer enn lærere som ikke har det. I tillegg kan det se ut til at den spesialpedagogiske kompetansen lærere har, heller ikke er tilstrekkelig for å håndtere alle de utfordringene som elevene har. Studien viser også at assistenter brukes til å gjennomføre spesialundervisning og til å følge opp elever med spesialundervisning. Det kan indikere at organisering av spesialundervisning gjøres ut fra hva som fungerer best for skolene heller enn hva som er det beste for elevene.

Når studien viser at det er mangel på spesialpedagogisk kompetanse i skolen, og den spesialpedagogiske kompetansen mange lærere har ikke ser ut til å være tilstrekkelig, så kan det være et mulig tiltak å åpne for mer samarbeid med andre profesjoner som er mer kompetente, slik som Dahl et al. foreslår (2016, s. 211). Et annet tiltak kan være at spesialpedagogikk bør være obligatorisk i lærerutdanningen. I tillegg kan et tiltak være at det bør stilles krav til at spesialpedagogisk arbeid skal utføres av ansatte med spesialpedagogisk kompetanse, slik at elever med spesialundervisning kan få bedre kvalitet på undervisningen.

### Holdninger til spesialundervisning

Det viser seg at holdninger også er et viktig moment i denne studien. Det ser ut til at spesialundervisning rommer mer nå enn før, at det er flere elever som har spesialundervisning, og at det er flere elever som har behov for spesialundervisning enn de som får det. Det kan tyde på at det er et fokus på elevers vansker og diagnoser som årsak til

utfordringene, og at mange forventer at dette skal håndteres med spesialundervisning. Det kan være problematisk dersom utfordringene egentlig ligger i forhold utenfor eleven, og det ikke blir tatt tak i. Slik håndtering kan indikere at det er enklere for skoler å ta tak i utfordringer som knyttes til elever, enn til egen praksis.

Studien viser også at flere elever blir meldt opp nå, og at grensen mellom hva som meldes opp og ikke kan være uklar. Det ser også ut til at skoler som er usikre på hvor grensen for oppmelding går, melder opp flere elever og har også mer spesialundervisning, enn skoler som har mer erfaring med hva som tildeles spesialundervisning. I tillegg kan det se ut til at et godt samarbeid med PPT kan føre til at færre saker meldes opp, og at skoler har mindre behov for spesialundervisning. Dette poengterer nok en fordel ved et bedre og tettere samarbeid med eksterne instanser, og betydningen det har for organisering av spesialundervisning.

I studien ser det ut til at spesiallærere har gode relasjoner til elever med spesialundervisning, og har stor omsorg for elevene. Det kan se ut til at andre som ikke har samme positive holdning, ikke har samme relasjon til elevene, og dermed ikke har samme innsikt og forståelse som spesiallærere. Når studien viser at lærere som ikke har spesialpedagogisk kompetanse vektlegger dette mindre, så kan det indikere at de som ikke har en like positiv holdning, ikke har samme innsikt og forståelse for faget.

For holdninger til spesialundervisning kan et tiltak være å ikke bare se til elevenes vansker og diagnoser dersom det oppstår utfordringer i skolen. I slike situasjoner bør andre forhold også vurderes, for å sikre at løsningen rettes mot der problemet faktisk ligger. Det ser også ut til at et bedre samarbeid med PPT igjen er et godt tiltak, her for å skape mer sikkerhet i hva som tilrådes spesialundervisning og for å kunne tilrettelegge bedre i ordinær undervisning. For å gi flere innsikt og forståelse for både faget spesialpedagogikk og elever som har behov for spesialundervisning, kan det være et tiltak at flere lærere får slik kompetanse. Det kan også være at et tettere og bedre samarbeid både i skolen og på tvers av profesjoner, kan gi mer innsikt og forståelse.



## Holdninger til organisering av spesialundervisning

Studien viser at skolene har fokus på inkludering når det gjelder organisering av spesialundervisning. Det ser derimot ut til at inkludering ikke er så enkelt i praksis, og at inkludering ikke alltid ser ut til å være til elevens beste. Det ser ut til at mange elever har behov for å bli tatt ut av klassen, og at lærerne forsøker å ta hensyn til elevenes behov når de organiserer spesialundervisning. Likevel viser studien også at organisering gjøres ut fra skolens handlingsrom, eller ut fra andre interesser som å skjerme elever for støy. Studien viser også at organiseringen av spesialundervisning er uklar. Det er dårlige rutiner for arbeidet og en uklar ansvarsfordeling. Når studien også viser at skolene ikke alltid får til å gjennomføre spesialundervisning, så kan det tyde på at en tydelig og klar organisering er nødvendig for arbeidet. Studien viser også at organisering av spesialundervisning gjøres mye ut ifra tradisjoner i skolen, og det kan være vanskelig å organisere undervisningen på andre måter enn det som er vanlig. Det kan tyde på at det fortsatt eksisterer en litt gammeldags holdning til organisering av spesialundervisning i skolen.

For holdninger til organisering av spesialundervisning kan det være et tiltak at inkludering ikke blir en nødvendighet, men at det er et forhold som avveies for hver enkelt elev i hver enkelt time, av en som har kompetanse til å ta den avgjørelsen. Et annet tiltak kan være å stille strengere krav til at organisering av spesialundervisning skal gjøres innenfor en mer satt ramme. Det bør foreligge klare rutiner og en tydelig ansvarsfordeling, og kanskje det kan bidra til at organiseringen blir mer lik mellom skolene. Når spesialundervisning nå organiseres tilfeldig etter hvilken kompetanse lærerne i skolen har, kan det antyde at den hjelpen elevene får, er ganske tilfeldig. Det er bekymringsverdig at det kan handle om flaks, når det dreier seg om barns likeverdige muligheter for læring og utvikling. En likere praksis kan kanskje også gjøre det enklere å vurdere kvaliteten, slik at tiltak lettere kan iverksettes dersom spesialundervisningen ikke ser ut til å fungere. Samtidig er det viktig å huske på at spesialundervisning aldri kan gjøres helt lik på alle skoler, fordi det må tilpasses elevenes ulike behov, men med litt mer rammer rundt spesialundervisning kan det muligens bli en bedre praksis.

## 6.2 Avsluttende refleksjoner

I studien viser det seg at samarbeid, ressurser, kompetanse og holdninger viser ulike sider av hva lærere opplever har betydning for organisering av spesialundervisning. Innen de ulike momentene er det foreslått en rekke tiltak som anses å ha mulighet for å kunne bedre den spesialpedagogiske praksis. Samtidig viser tiltakene at det ikke bare kreves endringer innad i skolen, men at endringer også bør skje på kommune, og statlig nivå. Prosesser må tydeliggjøres, og begrepsforståelse må klargjøres, på et nasjonalt nivå. Men med disse forutsetningene på plass så ser det ut til at spesialundervisning kan ha en mulighet for å lykkes.

For veien videre så er det flere ulike retninger som kunne vært interessant å forske videre på. Først og fremst kunne det vært interessant å intervju flere lærere for å få et større omfang på studien, og for å se om og eventuelt hvordan det ville ha påvirket resultatene. Andre metoder kunne også vært interessant å tilføye til studien, som for eksempel at det ble foretatt observasjoner i tillegg til intervjuene. Det kunne bidratt til å enten forsterke, avkrefte eller nyansere funnene. Et annet alternativ hadde vært å få inn flere perspektiver på saken, som eksempel gjennom å intervju rektorer, elever, eller foreldre i tillegg. Kanskje også eksterne samarbeidspartnere kunne gitt en interessant vinkling. Alternativt kunne det være interessant å undersøke studiens tematikk nærmere, for eksempel å se nærmere på hvordan samarbeidet i skolen er. Ikke minst ville det vært interessant å kunne følge opp skolene, og gjenoppta studien etter en viss tid for å se om det har vært noen endringer i situasjonen og om eventuelle tiltak har fungert.

For min del har valget om å ta spesialpedagogikk i lærerutdanningen, aldri følte mer riktig. Ønsket om å få dypere innsyn i hvordan spesialundervisning organiseres ut fra læreres perspektiv, har gitt meg en innsikt og forståelse jeg tror vil ha stor betydning for mitt arbeid som lærer. Jeg tror studien vil være et nyttig bidrag på veien ut i den store skoleverden. Jeg har blitt oppmerksom på ulike sider av arbeidet som vil ha betydning for spesialundervisning, og er mer klar over hva som kreves av meg og hva som må tas tak i. For som en av lærerne i studien rådet meg, «det er bare å brette opp ermene».

## Litteraturliste

- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). Det er et kjemperart system! Spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Barneombudets fagrapport 2017). Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Bele, I. V. (2011). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 476-491. <https://doi.org/https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-06-05>
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). Introduksjon. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfelleskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 9-15). Universitetsforlaget. [https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-01open\\_in](https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-01open_in)
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C. & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Idunn*, (1), 27-44. <https://doi.org/https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>
- Borg, E., Wittrock, C., Lyng, S. T., Tøge, A. G. & Restad, F. (2022). *Tverrfaglig samarbeid i skolen. En oppfølgingsstudie av Et lag rundt eleven-prosjektet* (AFI-rapport nummer: 2022:09). Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet – storbyuniversitetet. <https://www.udir.no/contentassets/467592abda234f62ba11b8e950040ccb/tverrfaglig-samarbeid-i-skolen.pdf>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode IS. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (3. utg., s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Brottveit, G. (2018a). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv IG. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder -om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129-153). Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018b). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder -om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62-73). Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering IS. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold -sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-111). Universitetsforlaget
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Charmaz, K. & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327.  
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(1), 17-28.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Clarke, V. & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. s. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal
- Fange, P. Ø., Paulsen, K. I. & Hjorthen, I. R. (2023). *Over 1 million skoletimer til de svakeste elevene ble spurløst borte* Hentet 14.03.23 fra <https://www.nrk.no/osloogviken/over-1-million-timer-spesialundervisning-ble-borte-pa-et-ar-1.16274272>
- Festøy, A. R. F. (2018). Lærer-elevrelasjonen og elevengasjementet si rolle i spesialundervisninga for elevar på 1.–4. steg. *Utdanningsnytt*, (04), 54-69.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/10/03/Spesialpedagogikk%20nr%204%202018.pdf>
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering IP. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 52-73). Samlaget.

- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2018). Coherence in conditions for learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 469-484.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542227>
- GSI. (2023, 02.05.23). *Grunnskolen informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet  
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen* (2), 43-53. <https://fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Hannas-sammenhengen-2-2014.pdf>
- Hannås, B. M. (2017). Spesialundervisning, kategorisering og spesialpedagogikk IB. M. Hannås (Red.), *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet -empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis* (s. 155-174). Gyldendal Akademisk
- Hannås, B. m. & Sundquist, C. (2021). Samundervisning i møte med elevmangfoldet i klassen. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats* (s. 131-146). Universitetsforlaget
- Hansen, M. & Hanssen, N. B. (2021). Tilpasset opplæring for elever med rett til spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, (2). <https://psykisk-kommune.no/tilpasset-opplaring-for-elever-med-rett-til-spesialundervisning/19.195>
- Hanssen, N. B. (2021). "Jeg har prøvd alt..." om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning IT. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 245-261). Universitetsforlaget
- Haug, P. (2017). *Kva spesialundervisning handlar om*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Haug, P. (2018a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, Innhald og funksjon* (2. utg., s. 386-411). Det Norske Samlaget
- Haug, P. (Red.). (2018b). *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (2. utg.). Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2020). Tilpasset opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-37). Cappelen Damm akademisk.
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T. & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen* Fagbokforlaget
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* Fagbokforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring, til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.

- Håstein, H. & Werner, S. (2015a). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser IM. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 136-164). Cappelen Damm AS
- Håstein, H. & Werner, S. (2015b). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2015). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon IM. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring -i forskning og praksis* (s. 217-238). Cappelen Damm Akademisk
- Klem, M. & Hagtvatn, B. E. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis IE. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 153-167). Cappelen Damm akademisk.
- Knudsmoen, H. (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte IP. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 170-189). Samlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del av læreplanverket*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record* 91, 509-531.  
<https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Mjøs, M. (2020). Det perifere som sentral verdi i en skole for et demokratisk samfunn. I T. Sævi & G. Biesta (Red.), *Pedagogikk, periferi og verdi. Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (s. 39-56). Fagbokforlaget.
- Mjøs, M., Lied, S. I. & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle -i et utdanningspolitisk perspektiv IB. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 11-30). Fagbokforlaget
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv IT. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget

- Nilsen, S. (2017a). "Kom som du er, og bli som oss?". I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold -sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-62). Universitetsforlaget
- Nilsen, S. (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold -sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen IE. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-642). Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2015). Eget barn som en del av fellesskapet IM. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 123-135). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (1-3). Kunnskapsdepartementet <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (5-1). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Reindal, S. M. & Hausstätter, R. S. (2010). Spesialpedagogikk og etikk IS. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk -kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 11-19). Høyskoleforlaget AS.
- Reite, G. N. & Haug, P. (2019). Conditions for academic learning for students receiving special education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 281-298. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1640>
- Skogen, K. (2019). Skole for en mangfoldig elevgruppe -skoleledelsens utfordringer når det gjelder elever med spesielle behov. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 662-679). Cappelen Damm akademisk.
- Tellmann, S. M., Lorentzen, M. & Mausestaden, S. (2016). *Lærerrollen sett fra lærerperspektivet. Notat til ekspertgruppen om lærerrollen* (Arbeidsnotat 2016:8). f. o. u. Nordisk institutt for studier av innovasjon.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse -en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforlaget.

Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet *Bedre skole*, 2, 27-31.

[https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/profesjonsfellesskap/bs-02-2020-web\\_tronsmo.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/profesjonsfellesskap/bs-02-2020-web_tronsmo.pdf)

UNESCO. (1994). *Salamanca-erklæringen og rammebetingelsene for spesialundervisning*. UNESCO.

Uthus, M. (2020). Det har sine omkostninger. Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: En intervjustudie. . *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntp.v6.1406>

Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen* (Rapport 2017. Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning AS.



# Vedlegg

## Vedlegg 1 Tilbakemelding fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema>



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - læreres opplevelse av spesialundervisning på småtr...](#) / [Vurdering](#)

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
486002

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
08.11.2022

**Prosjekttittel**

Masteroppgave - læreres opplevelse av spesialundervisning på småtrinnet

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

**Prosjektansvarlig**

Ketil Langørgen

**Student**

Åse-Veronika Larsen

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder), dersom dette ikke allerede er gjort. Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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**

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i masterprosjektet

### *”Læreres erfaringer med spesialundervisning på 1.-4. trinn”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om hvordan lærere på 1.-4. trinn arbeider med spesialundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer lærere på 1.-4. trinn har med spesialundervisning. Jeg vil intervju 4-6 personer som underviser på 1.-4. trinn. Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hvordan spesialundervisning organiseres og utføres i de første årene på barneskolen.

Masterprosjektets foreløpige problemstilling: «Hvilke erfaringer har lærere på 1.-4. trinn med organisering av spesialundervisning i skolen?»

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

Høgskolen på Vestlandet ved fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) er ansvarlig for prosjektet.

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

Denne henvendelsen går til 4-6 personer som underviser på småtrinnet ved to-tre skoler i skoleåret 2022/2023.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt intervju med semistrukturerte spørsmål. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan skolehverdagen din som lærer på småtrinnet er, med fokus på spesialundervisning og organisering av dette. Jeg tar lydopptak av intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Navnet og kontaktopplysningene dine vil lagres adskilt fra øvrige data. For å bearbeide transkripsjon, benytter jeg programvaren NVivo. Personopplysninger vil bli anonymisert ved transkribering. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.23, og da vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- HVL ved Ketil Langørgen, veileder, [kela@hvl.no](mailto:kela@hvl.no)
- HVL ved Vigdis Stokker Jensen, veileder, [vigdis.stokker.jensen@hvl.no](mailto:vigdis.stokker.jensen@hvl.no)
- HVL ved Åse-Veronika Larsen, masterstudent, [veronikala@hotmail.no](mailto:veronikala@hotmail.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(Veileder)

(Masterstudent)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres opplevelse av spesialundervisning på 1.-4. trinn» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Intervjuguide for masterprosjektet**

### ***” Læreres erfaringer med spesialundervisning på 1.-4. trinn ”***

Kan du fortelle om din bakgrunn som lærer?

Hva legger du i begrepet spesialundervisning?

Hvordan arbeider dere med spesialundervisning ved din skole?

Hvordan arbeider du med spesialundervisning i skolehverdagen?

Hvilke rutiner har eventuelt skolen for samarbeid om elever som har behov for spesialundervisning?

Hva mener du skolen din lykkes med når det gjelder spesialundervisning?

Hvilke utfordringer mener du skolen din møter når det gjelder spesialundervisning?

Har du noe annet du vil tilføye om spesialundervisning som vi ikke har snakket om?