

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Tobias Gulbrandsen  
Ingeborg Fagerbakk Samuelsen

---

Læreres erfaringer og perspektiver på  
spesialundervisning

Teachers' experiences and perspectives on special needs  
education

---

Dato: 14.05.20

Totalt antall sider: 90

## Sammendrag.

I denne kvalitative studien har vi utforsket hvilke erfaringer og perspektiver lærere i grunnskolen har på spesialundervisning. Formålet med oppgaven er å kunne fremheve disse erfaringene og perspektivene, som igjen kan bidra til ytterligere diskusjoner om hvordan spesialundervisningen burde organiseres i skolen.

For denne studien har vi benyttet kvalitative forskningsmetoder i form av semistrukturerte intervjuer. Studien legger til grunn de empiriske dataene som består av intervjuvarene til seks lærere i grunnskolen, med erfaring innenfor spesialundervisning. De innsamlede dataene ble analysert induktivt ved bruk av konstant komparativ analysemetode (Glaser & Strauss, 1967). Det teoretiske bakteppet i oppgaven er bygd på tre hovedkategorier: inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Inkludering danner bakteppet for spesialundervisningen i skolen slik vi kjenner den (Olsen, 2013). Tilpasset opplæring er det overordnede prinsippet som er en del av all undervisning i skolen. Spesialundervisning sikrer retten til ekstra støtte i skolen for de elevene som trenger det. Sammen danner de et teoretisk rammeverk for oppgaven vår.

Resultatene i vår studie viser at lærere i grunnskolen har manglende forståelse av sentrale prinsipper i skolen, og at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om lovverket for opplæringen. Funnene viser også at en del av lærernes perspektiv på spesialundervisning ikke samsvarer med de politiske føringer som ligger til grunn, og at lærernes perspektiv på spesialundervisning er noe kategorisk preget. Studiens funn viser også til at spesialundervisningen ofte blir nedprioritert fra ledelsens side, og at spesialpedagogisk kompetanse er lite verdsatt i skolen.

Resultatene som fremkommer av vår studie, peker i motsatt retning av ønsket om en skole for alle. Enhetsskolen skal ha rom for alle, der alle skal ha like rettigheter og muligheter. Prinsippet om inkludering står sterkt i både lovverk og læreplan, og danner grunnlaget for den norske skoles praksis. Tilpasset opplæring og spesialundervisning er virkemidler som benyttes for å komme nærmere målet om en inkluderende skole. Når lærere i skolen har manglende forståelse for disse prinsippene, vil det være vanskelig å nå målet om en inkluderende enhetsskole.

Oppgaven kan brukes til å skape bevissthet rundt organiseringen av spesialundervisning, og kompetansen som benyttes der. Studien kan også benyttes som utgangspunkt for diskusjon og refleksjon rundt det spesialpedagogiske feltet og praksis i skolen.

## Abstract.

In this qualitative study we have investigated which experiences and perspectives teachers in primary school have regarding special needs education. The purpose of this thesis is to highlight these experiences and perspectives, which can in turn contribute to further discussions on how special needs education should be organized in the school system.

We have used a qualitative research method for our thesis, in the form of semi structured interviews. The study is based on the empirical data from interviewing six teachers in primary school. All the interview objects have experience with special needs education. The collected data were analyzed inductively using a constant comparative analysis method (Glaser & Strauss, 1967). The theoretical backdrop to the thesis is based on three main categories: inclusion, adapted education and special needs education. Inclusion forms the backdrop for the special needs education in the school system as we know it (Olsen, 2013). Adapted education is the overall principle that is part of all teaching methods in the school system. Special needs education ensures the right to extra support and adaptation for the pupils who need it. Together they form a theoretical framework for our thesis.

The results of our study show that teachers in primary school have a lack of understanding key principles in the school system, as well as not having sufficient knowledge about the legislation for education. The findings also show that some of the teachers' perspectives on special needs education do not match the political guiding principles, and their perspective on the subject is somewhat categorically characterized. The study's findings also indicate that special needs education is often less prioritized by the management, and that special needs education competence is not highly valued in the school system.

The results of our study point in the opposite direction of the desire for a school for everyone. «The unit school» should have space for everyone, where everyone should have equal rights and opportunities. The principle of inclusion stands strongly in both legislation and curriculum and forms the basis of the Norwegian schools' practice. Adapted education and special needs education are tools used to get closer to the goal of an inclusive school. When teachers have little understanding of these principles, it will be difficult to reach the goal of an inclusive «unit school». The thesis can be used to create awareness about the organization of special needs education as well as the competence used in the special needs education. The study can also be used as a starting point for discussion and reflection on the special needs education field and practice in the school system.

## **Forord.**

Det er utrolig og samtidig overveldende at masteroppgaven nå er ferdig, og det er med skrekkblandet fryd at vi nå leverer den fra oss. Arbeidet har vært spennende, givende og krevende, og ikke minst lærerikt. Gjennom hele prosessen har vi tilegnet oss viktig kunnskap tilknyttet spesialundervisning, og fått innsikt i hva som kan møte oss ute i skolesystemet. Denne kunnskapen vil vi dra nytte av i yrket som lærere, og er en kunnskap vi ikke ville vært foruten. Vårt samarbeid i denne prosessen har bidratt til mange fine refleksjoner og diskusjoner, og vi har funnet nye sammenhenger. Samarbeidet har også ført til et nærmere vennskap, og vi vil derfor takke hverandre for å ha fått dele denne prosessen, både på godt og vondt.

Vi ønsker å takke alle de som har inspirert, motivert og oppmuntret oss gjennom hele prosessen. Først og fremst vil vi takke vår fantastiske veileder Natallia B. Hanssen ved Nord Universitet, som har bidratt til mye egenrefleksjon, kommet med raske og konstruktive tilbakemeldinger og veiledet oss gjennom hele prosessen. Vi vil også takke våre familier som har vært støttende oppmuntrende, lagt til rette og ikke minst holdt ut med oss slik at vi kunne gjennomføre denne studien. En ekstra takk til Ingeborgs barn som har holdt ut med en mamma som ikke alltid har kunne stilt opp eller vært til stede. Våre samboere har også vært til stor hjelp både som korrekturlesere og diskusjonspartnere. Sist, men ikke minst vil vi også takke våre informanter for å ha delt sine erfaringer og perspektiver, uten deres bidrag ville ikke denne masteroppgaven vært mulig.

Alsvåg/ Ballangen, 14. mai 2020

Tobias Gulbrandsen og Ingeborg Fagerbakk Samuelsen

## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for temavalg.....	1
1.2 Problemstilling og begrepsavklaring.....	5
2.0 Kontekstuell bakgrunn .....	6
2.1. Utvikling av inkluderingsbegrepet i Norge .....	8
3.0 Teorigrunnlag .....	9
3.1 Forståelse av inkludering i dag.....	9
3.2 Tilpasset opplæring .....	10
3.2.1 Tilpasset opplæring og politiske føringer.....	12
3.3 Samarbeid.....	14
3.4 Spesialundervisning .....	15
3.4.1 Spesialundervisning og tilpasset opplæring .....	16
3.4.2 Spesialundervisning og politiske føringer.....	18
3.4.3 Spesialundervisning og lærerens kompetanse .....	19
3.4.4 Organisering av spesialundervisning .....	20
3.4.5 Spesialpedagogiske perspektiv.....	21
4.0 Metode.....	22
4.1 Kvalitativ forskningstradisjon .....	23
4.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner .....	23
4.3 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming .....	24
4.4 Kvalitative forskningsintervju.....	27
4.4.1 Semistrukturerte intervju.....	27
4.4.2 Informasjonsskriv og intervjuguide .....	28
4.4.3 Pilotintervju.....	29
4.4.4 Utvalg .....	29
4.5 Bearbeiding og analyse av data .....	33
4.5.1 Transkribering .....	33
4.5.2 Analyse.....	33
4.6 Kvalitet i undersøkelsen .....	35
4.6.1 Reliabilitet og validitet .....	35
4.6.2 Generalisering .....	37
4.7 Forskningsetikk .....	37
5.0 Resultater.....	39
5.1 Forståelse av tilpasset opplæring: Individ eller fellesskap? .....	39
5.2 Forståelse av spesialundervisning: elever med eller i vansker.....	41
5.3 Organisering av spesialundervisning: Bare blant mennesker blir mennesket menneske.....	43
5.4 Samarbeid rundt spesialundervisning.....	47
5.5 Spesialpedagogisk kompetanse .....	48
5.6 Spesialundervisning og inkludering: Fellesskolen for alle?.....	50
6.0 Drøfting/ Diskusjon.....	52
6.1 Forståelse av tilpasset opplæring: Individ eller fellesskap? .....	52
6.2 Forståelse av spesialundervisning: Elever med eller i vansker? .....	54

6.3 Organisering av spesialundervisning: Bare blant mennesker blir mennesket menneske	57
6.4 Samarbeid rundt spesialundervisning .....	60
6.5 Spesialpedagogisk kompetanse .....	61
6.6 Spesialundervisning og inkludering: Fellesskolen for alle? .....	62
7.0 Kritiske betraktninger og anbefalinger for videre forskning .....	64
Litteraturliste .....	66
Vedlegg .....	74
Vedlegg 1. Tabeller .....	74
Vedlegg 2. Intervjuguide .....	76
Vedlegg 3. Informasjonssbrev med samtykkeerklæring .....	78
Vedlegg 4. NSD tillatelse .....	81

## **1.0 Innledning**

Utdanning er en av de viktigste investeringene samfunnet har. Skolen skaper og danner grunnlaget for personlig og sosial utvikling, og danner på denne måten mennesket (Nordahl, 2014). Dette viser at skolen er svært viktig for hvordan menneskers liv utvikler seg. Enkelte elever opplever at skolen kan være vanskeligere å mestre enn for andre. Mange av disse elevene har rett til spesialundervisning, og det er skolens plikt å legge til rette for læring og utvikling for alle elever. Dette gjelder særlig de elevene som har ekstra utfordringer (Opplæringsloven, 1998).

I Norge er det om lag 50 000 elever som mottar spesialundervisning, og antallet øker (Utdanningsdirektoratet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dagens system tilknyttet spesialundervisning er lite funksjonelt, og organiseringen av spesialundervisningen fører til ekskludering ettersom elevene som mottar spesialundervisning opplever manglende tilhørighet til fellesskapet (Nordahl mfl., 2018). Dette står som et paradoks til intensjonen bak spesialundervisning, der målet er å bidra til å skape en inkluderende praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019b). For å imøtekomme dette målet er det helt prekært at skolene benytter kompetent personell i jobben med spesialundervisning.

I dette underkapittelet vil vi begrunne valget av tema for vår masteroppgave: *Hvilke erfaringer og perspektiver har lærer i grunnskolen på spesialundervisning?* Vi vil forklare valget ut fra fire perspektiver: *samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og våre personlige interesser.*

### **1.1 Bakgrunn for temavalg**

Først vil vi omtale bakgrunnen for denne undersøkelsen ut fra et samfunnsperspektiv. I dag mottar 6,8 prosent av elevene i barneskolen spesialundervisning, og 9,8 prosent av elevene i ungdomsskolen (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019). Sammenlignet med tall fra 2016 er det ingen markant endring. Tallene for barneskolen var 6,9 prosent, og 10,2 prosent for ungdomsskolen (SSB, 2016). Tidlig innsats er et virkemiddel for å endre trenden med høy prosentandel av elever som mottar spesialundervisning. Mange elever som mottar spesialundervisning i dag har ikke like gode forutsetninger som andre elever videre i livet etter grunnskolen (Nordahl, 2014). At tallene øker fra barneskolen til ungdomsskolen kan tyde på at prinsippet om tidlig innsats og tilpasset opplæring fungerer dårlig.

Dersom elever i den norske skolen mangler karakterer i mer enn halvparten av fagene, får de ikke grunnskolepoeng (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det som ofte kjennetegner disse

elevene, er at de mottar spesialundervisning. Det er også mindre sannsynlig at disse elevene fullfører videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). I dag er det en stor andel elever som ikke fullfører videregående opplæring, og som senere kan oppleve utfordringer som følge av den manglende utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Av de elevene som går ut av grunnskolen med en gjennomsnittskarakter på 3 eller lavere, er det bare 13 prosent som gjennomfører videregående skole (Nordahl, 2014). Tall hentet fra SSB viser at om lag 25 prosent av alle elever i videregående skole ikke fullfører opplæringen innen fem år (SSB, 2019). Nordahl (2014) peker på at rundt 20 prosent av de som ikke fullfører videregående opplæring er i NAV-systemet som innen de har fylt 25 år, og disse vil trolig trenge støtte fra det offentlige livet ut. Det vises også til at disse menneskene lever kortere enn gjennomsnittet og har lettere for å bli uføretrygdet enn de som gjennomfører skolegangen og kommer seg inn i arbeidslivet (Nordahl, 2014).

Statistikken viser også at om lag 100 000 nordmenn i alderen 15- 29 år ikke er sysselsatt i form av utdanning, arbeid eller andre tiltak (SSB, 2018). Denne delen av befolkningen omtales som “NEET” (Not in employment, education or training). Sammenhengen mellom elevene som ikke fullfører videregående opplæring og NEET er stor: Hele 56 prosent av unge mennesker i NEET gruppen har ikke noen videre utdanning utover grunnskolenivå (NOU 2019: 2). Det kan tenkes at det er en sammenheng mellom NEET-gruppen og elevene som havner i NAV-systemet.

I dag er de aller fleste barn og unge helt avhengig av en skolegang. (Nordahl, 2014). Skolen har mye større fokus i dagens samfunn enn tidligere, og forskeren mener at dagens unge må leve av skolegangen sin (Nordahl, 2014). Det er derfor av stor interesse for samfunnets fellesskap at flest mulig barn og unge gjennomfører skolegangen. Ifølge Nordahl (2014) vil *“barns videre utdanning, arbeidsdeltakelse, og hele den sosiale deltakelse avhenge av hvordan de mestrer skolen.”*

Videre vil vi se på valget av tema i forhold til et systemperspektiv. Jamfør opplæringslovens § 5-1 har alle elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Tall hentet fra *Grunnskolens Informasjonssystem* om skoleåret 2018-2019 viser at nesten 50 000 norske elever på 1.-10. trinn mottar spesialundervisning, og at dette antallet øker. (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hannås (2014) påpeker at noe av grunnen til at antallet elever som mottar spesialundervisning øker, er at utviklingen innenfor det spesialpedagogiske praksisfeltet er



tilsynelatende styrt av allerede institusjonaliserte praksisformer, og ikke av offisielle ideologiske strategier og prinsipper.

En annen grunn til at det kan foreligge en økning i omfanget av spesialundervisning, kan skyldes kompetansen til de som underviser. Nordahl mfl. (2018) påpeker at det ikke foreligger tydelige kvalitetskrav for spesialundervisningen, og at få kommuner har utviklet slike kvalitetssystemer. Kapittel 10 i opplæringsloven beskriver hvilke kompetansekrav som foreligger i forhold til undervisningen, jfr. § 10-1 og § 10-2. Det er dog ingen steder i lovverket der det forekommer et tydelig krav om kompetanse i forhold til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §10-1 og 10-2). I loven står det at personalet helst skal ha relevant faglig kompetanse, men at dette kan fravikes dersom skoleleder ønsker det. Ettersom føringene for kompetanse tilknyttet undervisningspersonellet er så vage, vil skoleledere kunne fravike disse uten vanskeligheter.

I Nordahl rapporten kommer det frem at ca. 50 prosent av all spesialundervisning gis av assistenter i skolen. Rapporten skiller ikke mellom ufaglærte og faglærte assistenter, men påpeker at ingen av gruppene har pedagogisk kompetanse på høyere nivå. Motivasjonen bak den utbredte bruken av assistenter i stedet for pedagoger kan potensielt være tilknyttet økonomi (Nordahl mfl. 2018). Samtidig ønsker regjeringen at alle elever skal møte kvalifiserte lærere med høy og relevant kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Forskere peker på at den utbredte bruken av assistenter svekker mulighetene til elevene som mottar spesialundervisning, og at de ikke oppnår et forsvarlig læringsutbytte (Fasting, 2016). I skolen sier allmennlærerne at de har behov for støtte og hjelp i undervisningen, i form av styrking til elever med spesialundervisning. Hjelpen som blir satt inn er dessverre ofte en ansatt med lite pedagogisk, eller spesialpedagogisk kompetanse (Tveit og Cameron, 2016).

Det virker som at fokuset på kompetanseheving innenfor det spesialpedagogiske feltet, samt inkludering av elever som mottar spesialundervisning, har vært gjennomgående likt i flere meldinger til Stortinget siden 2006 og frem til nå (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Nordahl mfl. (2018) peker på at ønsket om å forbedre seg er der, men dessverre strekker ikke “skole-Norge” til.

Den tredje årsaken til valget vårt av tema, er styrt av et forskningsperspektiv. Sett fra et samfunnsperspektiv og kritikken mot systemperspektivet, er det i Norge et behov for å styrke spesialpedagogisk kompetanse og organiseringen av spesialundervisningen. Dette kan bidra til at elever som mottar spesialundervisning blir mer inkludert, og får den støtten de trenger i

skolehverdagen (Nordahl mfl., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det er få studier som ser på spesialpedagogenes egne perspektiver og erfaringer rundt spesialundervisning (Uthus, 2020), og vi ser derfor et behov for å belyse dette nærmere.

Et raskt artikkelsøk på søkemotoren ORIA gir oss litt over 100 treff på søkeordet “spesialundervisning”. Søker vi imidlertid på “special educational needs” får vi tett opp mot 500 000 treff. Det er derfor ikke av mangel på forskning som er vår drivmotor, det er derimot mangel på norsk kvalitativ forskning som tar for seg spesialundervisning sett fra lærerens perspektiv i den norske skolen (Uthus, 2020).

Det finnes flere norske artikler som ser på utfordringer i skolehverdagen i et samfunns- og systemperspektiv. Kari Nes mfl. har i deres artikkel sett på spesialundervisning og inkludering i norske skoler, og fant at mye av spesialundervisningen gis utenfor klasserommet (Nes, Demo og Ianes, 2018). Peder Haug gjennomførte en spørreundersøkelse med 7000 elever for å kartlegge læringsmiljøet til elever som mottok spesialundervisning (Haug, 2017). Det fremkom av undersøkelsen at disse elevene hadde et dårligere læringsmiljø enn elever som ikke mottok spesialundervisning (Haug, 2017). Sven Nilsen (2018) påpeker at elever som mottar spesialundervisning i Norge faller lettere utenfor enn andre elever, og at norsk skole ikke klarer å møte behovene disse elevene har. Undersøkelsen Nilsen har gjennomført indikerer at lærere opplever at de ikke har nok tid til elevene med særskilte behov, og ifølge lærerne ville disse elevene hatt det bedre utenfor det ordinære opplæringstilbudet (Nilsen, 2018). Lærerne beskrev et dårlig samarbeid mellom den ordinære læreren og spesialpedagogen, hvor lærerne jobbet med sitt område hver for seg (Nilsen, 2018). Selv om det er forskningsbevist på et nasjonalt nivå at elever som mottar spesialundervisning faller utenfor, er det likevel viktig å se denne forskningen med et kritisk blikk ettersom den er lite generaliserbar og bruker få informanter. Dette er også noe Nilsen selv peker på (Nilsen, 2018). Kort oppsummert peker gjennomgang av forskning på at spesialundervisningen ikke har den ønskede effekten.

Den siste faktoren vi vil trekke frem for valget av problemstilling er våre *personlige interesser*. Vi begynte å jobbe i skolesystemet før vi begynte på grunnskolelærerutdanningen. I vår daglige skolepraksis har vi fått erfare og opplevd et variert tilbud tilknyttet spesialundervisning. Vi opplever at elevene ofte er overlatt til en assistent med lite pedagogisk utdanning, og hvor mye av undervisningen skjer utenfor klasserommet. Vi opplever også at lærerne har lite kunnskap om hva som skjer i timene med spesialundervisning, og bruker begrenset tid til samarbeid med læreren, eller assistenten som har spesialundervisningen. I tillegg opplever vi at spesialundervisningen er noe begrenset prioritert fra skoleledelsenes side,

der det stadig er spesialundervisningstimene som får lide for eventuelle fravær blant de ansatte. Vi opplever også at flere lærere har misoppfatninger knyttet til sentrale prinsipper i skolen, og at deres oppfatninger ikke bygger på relevant forskning og allerede anerkjente teorier.

Med denne oppgaven håper vi at vi kan bidra med nye erfaringer og syn på spesialundervisning, som kan skape diskusjoner rundt hvordan spesialundervisningen organiseres i skolen. Datamaterialet og kunnskap fra vår undersøkelse vil kunne bidra til å forbedre den spesialpedagogiske praksisen og på den måten skape en mer inkluderende hverdag for elever med særskilte behov.

## ***1.2 Problemstilling og begrepsavklaring***

I dette kapitlet vil problemstillingen og begreper tilknyttet denne bli presentert. Før vi vender oppmerksomheten til oppgavens teoretiske rammeverk, er det nødvendig å gi en klar forståelse for de sentrale begrepene i oppgaven. Begrepene vil i dette underkapitlet forklares i detalj, for å gi leseren en avklaring og bedre forståelse av læreres perspektiver og erfaringer på spesialundervisning.

Vår problemstilling er ***“Hvilke erfaringer og perspektiver har lærere i grunnskolen på spesialundervisning?”*** Vi ønsker å få et innblikk i hva lærere i grunnskolen legger i spesialundervisningen, hvordan den organiseres og hvilke perspektiver og erfaringer som ligger til grunn for dette.

Med formuleringen lærere i grunnskolen menes lærere som jobber i grunnskolen, fra 1.-10.trinn og med utdanning som grunnskolelærere, allmennlærer, lærere med PPU-utdanning eller barnehagelærere med grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM).

Erfaringer er det andre begrepet som vil være sentral, og kan forklares som kunnskap eller opplevelser som er oppsamlet gjennom en tid. Det er en fellesbetegnelse på informasjon som er erfart gjennom iakttagelse, opplevelse og handling (Erfaring, u.å). Erfaringene som vi er ute etter, er rettet spesifikt mot spesialundervisning.

Perspektiver er det tredje begrepet som vil være viktig å definere. Perspektiv (av latin *perspicere*, «se gjennom, se tydelig») er en visuell måte for å vise dybde i bilder. Dog, i denne oppgaven blir perspektiver forstått som syn. Syn forstås som de oppfatninger og meninger en har om et fenomen eller måten en forstår og tenker om fenomenet. (Perspektiv, u.å).

Et fjerde begrep som står sentralt, er spesialundervisning. Kapittel 5 i opplæringsloven omhandler spesialundervisning. I § 5-1 står spesialundervisningen beskrevet slik: *“Elevar som*

*ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning*” (Opplæringsloven, 1998). Sammenlignet med tilpasset opplæring er spesialundervisning noe utover tilpasset opplæring. Det betyr likevel ikke at spesialundervisningen ikke skal være tilpasset. Spesialundervisning fattes ved enkeltvedtak, og det må i forkant av dette foreligge en sakkyndig vurdering jf §5-3 (Opplæringsloven, 1998), som skal ta stilling til blant annet realistiske opplæringsmål og hvilken opplæring som vil gi best utbytte for eleven. Slik det fremkommer av opplæringsloven gjelder prinsippet om tilpasset opplæring selv om det foreligger en rett til spesialundervisning.

## **2.0 Kontekstuell bakgrunn**

Inkludering er et grunnfundament i den norske skole i dag. Før begrepet inkludering ble en del av skolesystemet, benyttet skolene begrepet «integrering». Dette begrepet ble tatt inn i internasjonale skolesystemer på 60-tallet og 70-tallet, og på denne tiden ble det satset på å integrere elever som tidligere ikke hadde noen plass i de ordinære skolene (Vislie, 2003). Før 1950 var elever som ikke var “opplæringsdyktige” plassert i spesialskoler, segregert fra andre elever. I tiden etter 2. verdenskrig begynte skolene i Norge og verden å implementere begrepet integrering, slik at alle elever skulle gå i en felles skole. Reformene hadde kort forklart tre hovedelementer som måtte oppfylles for at skolene skulle være integrerende (Vislie, 2003, s. 19):

1. Rett til skole og utdanning for utviklingshemmede barn
2. Rett til utdanning på lokale skoler
3. Total omstrukturering av spesialundervisningssystemet

På bakgrunn av de reformene som måtte iverksettes for å komme i mål med integreringen, fikk styringssystemene i verden større fokus på skole og da særlig spesialundervisning. De fleste landene kom ikke i mål med integreringen. Spesialskolene var fortsatt noe som eksisterte, og mange av elevene var ikke en del av den ordinære skolen.

Inn mot 90-tallet begynner begrepet inkludering å ta over for integrering (Vislie, 2003). Inkludering kom for alvor inn som et begrep i skolesammenheng under flere konferanser på starten av 90-tallet (Vislie, 2003). Den aller viktigste av konferansene var spesialundervisningskonferansen i Salamanca i Spania (UNESCO, 1994).

Under Salamanca konferansen skrev 92 land under på erklæringen, deriblant Norge (UNESCO, 1994). Erklæringen hadde som mål at skolene skulle begynne å ivareta og inkludere alle barna, uansett hvilke utfordringer, forutsetninger, evner, religiøs overbevisning eller

etnisitet de hadde (UNESCO, 1994). Erklæringen skisserte føringer for hvordan skolene skulle drive spesialundervisning. Ved å skrive under på den erklæringen bandt alle landene seg til å jobbe mot at skolene skulle bli mer inkluderende for alle elever, inkludert de som tidligere var utelatt (UNESCO, 1994; Vislie 2003, Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring, 2009). I all hovedsak var erklæringen skrevet for å sikre like rettigheter og muligheter for barn med utfordringer, som ikke hadde noen plass i skolen fra før (UNESCO, 1994). Tanken bak avtalen var at skolene på en global skala skulle jobbe sammen mot et mer inkluderende samfunn.

Norge har siden slutten av 1800-tallet gradvis beveget seg mot en mer inkluderende skole. Til å begynne med var skolen bare for de som hadde penger til å betale for skolegangen, men etter hvert ble det bestemt at «alle» skulle gå på skole. De som derimot ikke var inkludert i «alle» var de barna som ikke var opplæringsdyktige, døve, blinde eller åndssvake (Vislie, 2003; Olsen, 2013). De fleste elevene i denne kategorien fikk likevel rett til skolegang rundt 1880, men det var fortsatt slik at elever som ble ansett som ikke opplæringsdyktige ikke fikk gå på skole. I 1951 fikk disse elevene rett til skolegang, men undervisningen måtte foregå i egne skoler (Utdanningsnytt, 2012). På midten av 1900-tallet satte Norge ned en komite kalt Blomkomiteen, som skulle se på skolen og integrering av alle elever. I rapporten de kom frem til foreslo de etter sine utredninger at alle elever burde samles i en og samme skole (Utdanningsnytt, 2012). I 1975 ble spesialskoleloven opphevet og integrert i skoleloven. Elevene som gikk på spesialskoler, ble med tiden mer og mer integrert i ordinære skoler. I 1992 ble det slutt på de statlige spesialskolene, og alle elevene ble integrert i enhetsskolen (Olsen, 2013).

Norge var et av de landene som ratifiserte Salamancaerklæringen inn i skolesystemet (UNESCO, 1994; Skaalvik og Skaalvik, 2006). Med denne erklæringen fikk vi innføringen av «inkludering» som begrep i den norske skolen (Arnesen, 2017). Begrepet tok mer og mer over for integrerings-begrepet, og i dag er det få som benytter integrering ettersom dette har sterk tilknytning til spesialskolene og elevene som gikk der. Selv i en tidsperiode etter at spesialskolene var avskaffet, var det fortsatt snakk om “de integrerte elevene”. Dette var et tegn på at enkelte fortsatt tenkte at disse elevene ikke hørte hjemme i den ordinære skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2006). Etter Salamancaerklæringen i 1994 tok inkludering over for integrering i Norge, og i 1997 fikk skolesystemet en ny læreplan hvor mange av intensjonene i erklæringen var en viktig del av den (Bachmann & Haug, 2006).

## ***2.1. Utvikling av inkluderingsbegrepet i Norge***

I 1997 kom Norge ut med en ny læreplan kalt L97. Læreplanen hadde klare henvisninger til Salamanca erklæringen, der flere av de viktigste prinsippene nå ble en del av den norske skolen. Et av de viktigste prinsippene fra denne læreplanen var at alle elevene skulle oppleve et inkluderende fellesskap, der de skulle bli møtt med et tilpasset opplæringstilbud (Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement, 1996). Det som imidlertid ikke kom frem av læreplanen, var en klar føring for hva som ble lagt i begrepet inkludering (Haug, 2006).

Den norske skolen fikk en ny læreplan LK06 i 2006. I denne læreplanen finner vi inkludering nevnt under prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Læreplanen legger ingen direkte videre føringer for begrepet inkludering, men vi finner elementer tilknyttet en inkluderende skole igjen under tilpasset opplæring. Inkludering og tilpasset opplæring henger svært tett sammen siden flere av elementene er de samme, og det er derfor naturlig at vi snakker om begge samtidig (Bachmann & Haug, 2006). I Norge i dag er inkludering blitt et overhengende prinsipp for opplæringen. Skolen skal til enhver tid etterstrebe å bli så inkluderende som mulig (Kunnskapsdepartementet, 2015).

I 2011 kom det to nye meldinger til Stortinget som begge tok for seg inkludering i den norske skolen, og verdien av denne. Meld. St. 18 viser til at inkludering er et grunnleggende prinsipp i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Her presiseres det at alle elevene skal ha en plass i skolen, uansett språk, etnisitet eller religiøs tilhørighet. Skolene i Norge skal ha høy kvalitet med høye forventninger til alle. I særlig grad peker meldingene til spesialundervisningen, og hvordan elever med rett på slik undervisning blir inkludert i skolen. I meldingene viser de til at det er viktig med positiv diskriminering, altså at lærerne tilpasser skoledagen etter den enkeltes forutsetninger og evner (Kunnskapsdepartementet, 2011a; Kunnskapsdepartementet, 2011b). Begge meldingene legger opp til at inkludering skjer i fellesskap, og at de individuelle rettighetene må sees opp mot fellesskapet.

Meldingene i 2011 samsvarer også med det som blir skrevet i Meld. St. 6 (2019-2020), hvor inkludering blir beskrevet som et prinsipp som skal gjelde alle barn og unge. Videre skal inkludering i den norske skolen bygge på at alle elever opplever en naturlig plass i fellesskapet, og at de skal ha medvirkning og føle at de er betydningsfulle og trygge i dette fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, s. 2019).

### 3.0 Teorigrunnlag

Dette studiet er en undersøkelse av grunnskolelæreres erfaringer og perspektiver på spesialundervisning. For å oppnå en dypere for forståelse og nyansert innsikt i spesialundervisningens fenomen, må de teoretiske rammevilkårene korrelere med resultatene fra vår undersøkelse (Nilssen, 2012).

#### 3.1 Forståelse av inkludering i dag

I Norge ser vi på inkludering som noe som skal gjelde for alle barn i skolen, og som skal sikre at alle elever i skolen, uansett bakgrunn eller forutsetninger, har medvirkning og føler tilhørighet i et trygt fellesskap. Videre ser vi på dette fellesskapet som en arena hvor det fremmes rettferdighet, medvirkning og som tar hensyn til fellesskapets ulikheter (Bachmann & Haug, 2006). I boka «*Hva er inkludering*» presenterer Strømstad, Nes og Skogen (2004) tre områder som de mener er essensielle for inkludering. De tre områdene omtaler Olsen (2013) som «inkluderingens treenighet». De tre dimensjonene er: den faglige, den sosiale, og den kulturelle. Områdene henger sammen slik at hvert område må være til stede for at elevene skal kunne oppleve en følelse av inkludering (Olsen, 2013). Inkluderingens treenighet er en måte å forstå begrepet inkludering på, der alle tre dimensjonene henger sammen i en symbiose. Denne forståelse av inkludering skaper et skille mellom inkludering og tilpasset opplæring. En elev som får en tilpasset opplæring gjennom et segregerende tiltak, har fortsatt mottatt tilpasset opplæring, men den har mistet to av dimensjonene i inkludering. Elevene er alltid en plass innenfor disse dimensjonene, og beveger seg stadig (Olsen, 2013).

Arnesens (2017) forståelse av inkludering innebærer fire dimensjoner: den politiske, den relasjonelle, den institusjonelle, og den etiske. Dimensjonene i modellen er dynamiske. Den politiske dimensjonen omhandler de politiske føringer vi har, og hvordan storsamfunnet ser på inkludering. For at en skal kunne oppnå inkludering er det essensielt at det foreligger en politisk vilje. Det må innvilges ressurser, og samtidig finnes lover og regler som legger til rette for inkludering. Den institusjonelle dimensjonen dreier seg om hvordan skolen er organisert, det vil si hvilke føringer som ligger til grunn for hvem som har rett på ekstra støtte eller ikke. Utfordringen med institusjonene, er at “systemene” er trege, og kan bruke lang tid for å iverksette hjelp. I den relasjonelle dimensjonen ser vi på forholdene både mellom elevene, og mellom de voksne i skolesystemet og elevene. Elevene er helt avhengige av hvilke voksne de blir møtt av, og hvilken kompetanse disse har. Dette gjelder særlig om de voksne klarer å bygge trygge og gode relasjoner til elevene, og om de kan tilrettelegge for gode relasjoner mellom elevene. Den siste dimensjonen omhandler etikk, og her står individet i fokus. Det legges vekt

på hvordan individet har det i ulike sammenhenger i skolen, og muligheten til å gjøre egne valg. Her er eleven selv ansvarlig for egen inkludering eller ekskludering (Arnesen, 2017).

Ainscow, Booth og Dyson (2006) viser til at det er to fokus en kan ha når det kommer til inkludering: et bredt og et smalt. Et bredt fokus vil se på alle elevene under ett, hvor alle mennesker er like mye verdt og skal ha like rettigheter (Bachmann & Haug, 2006; Hanssen & Khitruk, 2020, under review). Med et bredt fokus på inkludering blir begrepet en del av levesettet til samfunnet. Det er en verdi, et tankesett, en tro og en måte å leve på som gir mennesker en følelse av fellesskap til et samfunn (Hanssen & Khitruk, 2020, under review). Her er fokuset på skolesystemet, og dets verdier i forhold til inkludering, og hvordan skolemiljøet ivaretar hele mangfoldet i en skole (Solli, 2017).

Dersom fokusområdet derimot er på elever med rett til spesialundervisning vil det være et smalt syn på begrepet inkludering. Her er fokuset på elevens nedsatte funksjoner eller særlige behov, og dens tilbud i skolen sett utfra hvordan dette bidrar til inkludering eller ekskludering (Solli, 2017). Et smalt syn på inkludering er som nevnt tett knyttet til spesialundervisning og elevene som mottar dette. Det smale synet på inkludering eksisterer på grunn av begrepet integrering, da hovedfokuset var å integrere elever som tidligere ikke hadde en plass i skolen (Bahcmann & Haug, 2006). Lærere med et slikt syn vil hele tiden jobbe for å styrke disse elevenes posisjon i skolesystemene, og for at de skal bli så inkluderte som mulig (Hanssen & Khitruk, 2020, under review).

### **3.2 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i den norske skole. Det er forankret i Opplæringsloven §1-3; *“Opplæringa skal tilpassast elevene og førestnadene hjå den enkelte eleven, læringen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene”* (Opplæringsloven, 1998). Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for alle elever i grunnskolen, og er en lovfestet rett alle elever har. Alle elever har rett til å få en opplæring som skal være tilpasset behov og forutsetninger, men det betyr likevel ikke at alle elever har rett på differensierte oppgaver eller opplegg. For å få en dypere forståelse av begrepet er det derfor vesentlig å gjøre rede for tilpasset opplæring. Det eksisterer ulike definisjoner og tilnærminger til tilpasset opplæring, felles for de ulike tilnærmingene er at undervisningen skal være tilpasset elevene.

I sitt forskningsarbeid innfører Erling Lars Dale og Jan Inge Wærness et skille mellom begrepet differensiert tilpasning og differensiert opplæring. Dale og Wærness (2003) definerer tilpasset opplæring med bakgrunn i opplæringsloven, og hevder at for å tilpasse opplæringen til



den enkelte elevs forutsetninger må det ligge tre momenter til grunn som bygger på krav og forventninger. Disse kravene og forventningene er knyttet til oppnåelse av kompetanse ved at elevene i et arbeidsfellesskap, gjennom eget læringsarbeid klarer å oppnå denne kompetansen innenfor enhetsskolens prinsipper (Dale & Wærness, 2003). Videre ser Dale og Wærness (2003) på tilpasset opplæring som komplementært og underordnet begrepet differensiert opplæring. De hevder at differensiert opplæring er en tilpasning av opplæringen som tar utgangspunkt i tilrettelegging av opplæringen, med bakgrunn i elevenes forutsetninger. Begrepet differensiert opplæring innebærer på denne måten at alle elever skal møte samme innhold og temaer i sin undervisning, men at de ulike temaene må tilpasses ulikt ut fra den enkelte elev eller gruppens behov (Bachmann & Haug, 2006, s.23-24).

Flere forskere peker på at prinsippet om tilpasset opplæring er nært knyttet til inkludering, og at dette er et kjernebegrep for en inkluderende og tilrettelagt skole (Bachmann & Haug, 2006; Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Den inkluderende enhetsskolen blir beskrevet som en skole som skal nå alle, og som skal kunne gi et tilbud som er tilpasset mangfoldet i en gruppe (Strømstad, 2004). Dette understrekes også av Bjørnsrud (2004), som viser til dilemmaet mellom nasjonalt fellesstoff og individuell tilpasning. Det hevdes videre at tilpasset opplæring kan bli dempet av for detaljert og omfattende nasjonalt fellesstoff. Et viktig moment i dette dilemmaet vil være lærerens evne til å ivareta balansegangen mellom nasjonalt fellesstoff og individuell tilpassing. Elevenes egne erfaringer dras også frem som et viktig element, og at dette er viktig for å skape balansegang mellom tilpasning av den enkelte og nasjonalt fellesstoff (Bjørnsrud, 2004). For å kunne tilpasse det nasjonale lærestoffet med bakgrunn i elevenes erfaringer, vektlegges lærerens kompetanse i å det bruke og omdanne læreplanen, slik at undervisningen tilpasses til de enkelte elevene (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring kan prinsipielt knyttes til en dannelsesorientert tenking. I denne dannelsesorienterte tenkingen ser forskere på læreplanen som et politisk dokument som skal ta vare på fellesskapet, ved å si noe om dannelsens mål og mening. På den andre siden skal lærerne og skolen tilrettelegge ut fra lokale og individuelle forhold, ved å bearbeide læreplanen (Bachmann & Haug, 2006, s. 25).

Det hevdes at en pedagogikk som ikke bare bygger på lærebøker, men tvert imot belager seg på kreative og aktive elevaktiviteter tilpasset etter elevenes interesser og behov, kan betegnes som progressiv pedagogikk (Imsen, 2003). Tilpasset opplæring blir ikke beskrevet som et prinsipp, men plasseres inn som en dimensjon innenfor reformpedagogisk undervisning. Imsen (2003) operasjonaliserer på denne måten begrepet ved å beskrive det som et nærvær av

undervisningsmetoder og aktiviteter hvor elevene er sentrale. Dette understrekes også av andre forskere som anser tilpasset opplæring som et viktig prinsipp og virkemiddel for å skape og å nå idealet om en likeverdig skole (Solstad, Rønning & Karlsen, 2003). Den likeverdige skole beskrives videre ut fra kriterier om mangfold som nås ved å skape tilpasset læring og utvikling. Denne tilpasningen skal både nå de enkelte elevene, men også elevgruppen og lokalsamfunnet. Gjennom sin forskning har flere forskere gitt uttrykk for at tilpasset opplæring kan oppnås ved frie arbeidsmåter og gjennom elevaktiv undervisning, som tar høyde for lokalt lærestoff. Eksempler på dette vil kunne være temaorganisering og prosjektarbeid (Anvik, 2004; Solstad, Rønning & Karlsen, 2003).

Det er også vanlig å se på forskjellen mellom en smal og en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen av begrepet ser på den tilpassede opplæring som individsentrert, hvor tilpasningen i hovedsak dreier seg om å den enkelte elevs behov. Denne måten å se tilpasset opplæring på vil også føre til en forklaring av elevenes problemer eller utfordringer ut fra et individperspektiv (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Overland, 2015). En undervisning som bygger på en gjennomgående individualisering vil være motstridende mot skolens ideologi, hvor prinsippet om tilpasset opplæring skal skje innenfor fellesskapets rammer (Overland, 2015). Den brede forståelsen av tilpasset opplæring fokuserer i større grad på det sosiale fellesskapet i skolen. Prinsippet vil også kunne ses på som ideologisk, hvor tilpasset opplæring skal være gjeldene for hele skolen og all undervisning. Fellesskapet vil derfor stå sentralt her. Det er viktig å nevne at disse to måtene å se på tilpasset opplæring ikke er motstående, men at det heller kan stilles spørsmål rundt forståelsen av prinsippet samt hvor tyngdepunktet i undervisningen ligger (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Overland, 2015; Overland, 2015). En bred forståelse av tilpasset opplæring vil også i stor grad kunne omfatte et individperspektiv, og forskere hevder derfor at en bred forståelse vil gi det beste læringsutbytte for elevene (Overland, 2015).

### ***3.2.1 Tilpasset opplæring og politiske føringer***

Generell del av læreplanen sier at *“god undervisning setter læring i gang – men fullbyrdes ved elevenes egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen”* (Læreplan for Kunnskapsløftet 2006, generell del). I tillegg påpeker den generelle delen av læreplanen at undervisningen må tilpasses fagstoff, alderstrinn og utviklingsnivå hos den enkelte elev, samt klassen som helhet, og at skolen på denne måten skal ha rom for alle elever. Mangfold, variasjon og bredde i elevgruppen skal brukes som en ressurs av læreren for å skape utvikling i en klasse. Samtidig kan vi se at generell del av læreplan sier at en god skole eller klasse skal gi rom for at

alle elever skal få utfordringer, samtidig som det vises omtanke dersom noen strever eller møter på utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Vi er nå inne i en overgang til ny læreplan. Den overordnede delen av læreplanverket er fastsatt av regjeringen. Frem til det nye læreplanverket trer i kraft vil det være “Generell del” som er gjeldende.

I overordnet del av læreplanen legges det vekt på at *“skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen læring og tro på egen mestring”* (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Læreplanen peker på at det er elevenes læring og utvikling som er hovedfokuset for skolens virksomhet, og at det skal gis like muligheter for læring og utvikling. Skolen må også ta høyde for at alle elever møter skolen med ulike forutsetninger, behov, holdninger, erfaringer og forkunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Overordnet del av læreplanen forklarer at tilpasset opplæring innebærer en tilrettelegging som skolen gjør for å sikre best mulig utbytte av ordinær undervisning for alle elever. Tilpasningen skal skje gjennom *“arbeidsformer og pedagogiske metoder, i bruken av læremidler, organisering, samt i arbeid med læringsmiljø, læreplaner og vurdering”* (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Det pekes også på at tilpasningen av opplæringen skal skje innenfor fellesskapets rammer, og i størst mulig grad ta høyde for mangfoldet i elevgruppen.

Overordnet del av læreplanen vektlegger også lærerens bruk av faglig skjønn i arbeidet med tilpasset opplæring. Læreplanen ser også på betydningen av igangsettingen av ulike tiltak, og at dette må iverksettes så raskt som mulig om det oppdages utfordringer i elevenes utvikling eller læring (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i både opplæringsloven og læreplanen (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet 2019). En artikkel skrevet av Hallvard Håstein og Sidsel Werner for Utdanningsdirektoratet i 2015 ser på tilpasset opplæring som en politisk konstruksjon, og at prinsippet er nedfelt i både lov og læreplan gjennom vedtekter. Dette gjør prinsippet om tilpasset opplæring til en demokratisk beslutning fattet på vegne av fellesskapet (Håstein & Werner, 2015).

Flere forskere påpeker en politisk dobbeltkommunikasjon som de mener påvirker skolene i sin praksis. Denne dobbeltkommunikasjonen mener de kommer i form av de politiske føringene som uttaler et mål om å holde spesialundervisningen på et minimum, men som samtidig ønsker en mer elevsentrert opplæring (Fasting, Haustätter & Turmo, 2011). Den

elevsentrerte opplæringen blir beskrevet ved at opplæringen skal bygge på den enkelte elevs behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2004). Dette slår fast et individfokus som videre skaper et grunnlag for å legitimere spesialundervisning (Fasting et al., 2011). Samme oppfatning har også Bachmann og Haug (2006) som gjennom sin forskning om tilpasset opplæring, hevder at Kunnskapsløftet har en individorientering hvor tilpasset opplæring legger vekt på individets behov, ved at det fristilles fra de felles rammene. Videre hevdes det at tilpasset opplæring overtar fra å omtale undervisning som en kollektiv prosess, og at det heller ikke i læringsplakaten står mye om klasse eller elevgruppe. Samt at det er få overordnede føringer for hvordan skolene skal håndtere tilpasset opplæring, og at politikerne i stor grad overlater de praktiske løsningene til de enkelte skolene. (Bachmann & Haug, 2006; Jenssen, 2011).

I Meld. St. 21 (2016-2017) understreker departementet at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som alle elever skal ha. Videre utdypes det at dette gjelder alle elever, og at elevene skal inkluderes i ordinær undervisning. Stortingsmeldingen peker også på tidlig innsats som en viktig faktor for å lykkes med tilpasset opplæring. Her er læring nevnt som en selvforsterkende prosess. I denne sammenhengen fremhever også meldingen til Stortinget viktigheten av å sette inn tiltak tidlig i opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **3.3 Samarbeid**

Forskning viser til at skoler som har utviklet en indre kollektiv kultur for å kunne drøfte spesifikke spørsmål knyttet til undervisning, også er skoler som lykkes bedre enn andre (Bjørnsrud, 2004; Nordahl, 2005). Det tyder på at skoler med en ledelse som er faglig opplyst, også er skoler med god kollektiv kultur mellom ansatte, elever og foreldre ved skolene (Dahl, Klewe & Skov, 2004). Her samarbeider lærere både om undervisning og kompetanseutvikling, og disse skolene er preget av en felles samarbeidsånd og oppfatning av veien videre i utviklingen (Bachmann & Haug, 2006). Videre pekes det på at disse skolene tilpasser opplæringstilbudet bedre, og hvor ledere, lærere og elever i større grad er fornøyde. I Meld. St. 6 nevnes det at samarbeidet i utdanningssystemet må styrkes, slik at kompetansen blir brukt der den gir størst nytte, og at den er mer tilgjengelig for elevene. Videre legges det vekt på at både barnehager, skoler og det lokale støttesystemet rundt elevene må samarbeide på en god måte. Dette er nødvendig for å kunne gi elevene et helhetlig tilbud, samt tilgang til relevant kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Samarbeid er helt essensielt for spesialpedagoger og deles gjerne i to deler: internt og eksternt samarbeid. Internt samarbeid er det som skjer inne i skolene, mens eksternt samarbeid

er samarbeidete med foresatte og andre aktuelle samarbeidspartnere (Groven, 2013). I skolen stilles det ufravikelig krav til spesialpedagogene om at de skal samarbeide med de foresatte. Derimot finnes det ingen krav eller føringer til samarbeid innad i skolene, og det er opp til eget initiativ og skolenes egenart hvorvidt spesialpedagogen er deltakende i samarbeid. På bakgrunn av dette erfares det at mange spesialpedagoger blir overlatt til seg selv og har eneansvaret for elevene med spesialundervisning. I mange tilfeller skyldes dette at kontaktlæreren fraskriver seg ansvaret (Groven, 2013).

Foreldrenes rolle i skolen er også et viktig moment for elevenes utbytte av opplæringen. Dette er også forankret i opplæringslovens §1-1 første ledd hvor det står “*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dørar mot verda og framtida og gi elevane og lærlingana historisk og kulturell innsikt og forankring*” (Opplæringsloven, 1998). Samarbeidet mellom skole-hjem står som et sentralt prinsipp i skolen, i og med at den er forankret i formålsparagrafen (Nordahl mfl., 2018). Forskning gjort om skole – hjem samarbeid peker også på en positiv sammenheng mellom engasjementet foreldre viser for skolen og elevenes utbytte (Nordahl, 2003). Det hevdes også at foreldre må få tilstrekkelig informasjon om hvilke tilbud, muligheter og valg elevene og foreldre har. Samtidig må de også involveres mer i disse drøftingene, og at samarbeidet preges av åpenhet mellom partene (Nordahl, 2003; Nordahl & Overland, 2015). Det vises til at skole-hjem samarbeid er preget av lite drøftinger og engasjement, men at lærere legger vekt på å informere foreldre (Nordahl mfl., 2018). Skole-hjem samarbeid er også nevnt i generell del av læreplan, som peker på at skolen har som ansvar å gi foreldre og foresatte nødvendig informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

### **3.4 Spesialundervisning**

Spesialundervisning er en lovfestet rett, og er forankret i opplæringsloven §5-1; “*Elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*” (Opplæringslova, 1998). I den norske skolen er det flere prinsipper som er grunnleggende, blant annet at alle barn skal være inkludert i skolen. De andre prinsippene som er sterkt knyttet til inkludering er tilpasset opplæring som vi finner lovfestet i § 1-3 og tidlig innsats som er lovfestet i § 1-4 (Opplæringslova, 1998). Prinsippene skal sikre et best mulig opplæringstilbud for alle elever i den norske skolen (Hanssen, 2020, under review).

Elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har lovfestet rett på spesialundervisning. Spesialundervisning skal være en metode for å inkludere eleven og tilpasse opplæringen slik at eleven får et reelt utbytte av den (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Bakgrunnen for spesialundervisning varierer i stor grad. Det kan skyldes atferd, lærevansker, eller andre faktorer. Felles for alle som mottar spesialundervisning er at de ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, og har derfor rett til tilpasning utover det en har rom for i den ordinære undervisningen (Wilson, 2010). Med spesialundervisningen skal eleven få andre og bedre vilkår enn den ville fått i den ordinære opplæringen (Haug, 2015). Spesialundervisning er ment for elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, og som har behov for enda mer tilpasning og tilrettelegging.

For at elever skal få tilgang til spesialundervisning, er det ikke tilstrekkelig kun å si at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen. I det norske skolesystemet er det en prosess med flere ledd man må gjennom for å iverksette spesialundervisning (Wilson, 2010; § 5-3 og 5-4 i Opplæringsloven; Utdanningsdirektoratet, 2018). Prosessen starter når det blir identifisert en utfordring hos eleven, enten av foresatte eller lærer. Skolen ber så de foresatte om tillatelse til å melde barnet til PP- tjenesten (pedagogisk psykologisk tjeneste). PP- tjenesten gjennomfører en kartlegging av eleven og dens behov i skolen, og kommer så med en sakkyndig vurdering. I den sakkyndige vurderingen legger PP-tjenesten frem sine anbefalinger i forhold til elevens behov for spesialundervisning. Skoleleder bruker vurderingen, og fattet et enkeltvedtak på bakgrunn av om eleven skal få spesialundervisning, og hva denne spesialundervisningen eventuelt skal være (Utdanningsdirektoratet, 2018).

#### ***3.4.1 Spesialundervisning og tilpasset opplæring***

All spesialundervisning kan forstås som tilpasset opplæring, men samtidig er ikke all tilpasset opplæring spesialundervisning (Håstein & Werner, 2004; Nilsen, 2005; Nordahl & Overland, 2015). Dette er også beskrevet i forarbeidet til opplæringsloven, hvor spesialundervisning blir sett som en måte å sikre tilpasset opplæring på, ettersom dette gjelder de elevene som ikke har utbytte av ordinær opplæring (NOU 1995:18).

Spesialundervisning har vært under mye kritikk gjennom tidene, og ofte på grunn av dets assosiasjon med spesialskolene. Denne kritikken belager seg på spesialskolenes måte å arbeide på og forståelse av utfordringer, og at dette ikke passet for alle elevene ved disse skolene (Bacmann & Haug, 2006). Mange av skolene hadde egne metoder som de arbeidet etter, og som gikk igjen år etter år. Spesialskolene var mer styrt av allerede innarbeide metoder enn av offisielle strategier og prinsipper. Som en konsekvens av dette måtte elevene tilpasse seg

spesialundervisningen (Haug, 1999). Denne kritikken av spesialundervisning kan fortsatt være aktuell, med bakgrunn i at undervisningen ikke er lagt særskilt til rette for elevene. Med andre ord: undervisningen er ikke tilpasset (Alme, 2005; Bachmann og Haug, 2006). Det er en vanlig oppfatning at økt kvalitet på tilpasset opplæring vil medføre en reduksjon i behovet for spesialundervisning. Dette til tross for at tilpasset opplæring har vært et gjennomgående prinsipp i den norske skole i 40 år, og samtidig sier den forskningsbaserte kunnskapen lite om virkningen av prinsippet eller de ulike tolkningene av begrepet (Nordahl mfl., 2018).

Spesialundervisningens formål er å dekke enkelte behov hos elevene, likevel viser forskning at den også har en form for avlastingsfunksjon, slik at den også dekker lærerens behov. Dette omtaler Nordahl mfl. (2018) som spesialundervisningens dobbelte funksjon. Denne avlastingsfunksjonen kan også bidra til at de elevene som tilpasser seg dårlig i den ordinære undervisningen, blir plassert inn i kompensatoriske tiltak som for eksempel mindre grupper. Samtidig pekes det også på at det er utfordrende å gi tilpasset opplæring til alle elever innenfor den ordinære undervisningen (Nordahl mfl., 2018). I Meld. St. 21 (2016-2017) hevdes det at pedagogiske virkemidler innenfor ordinær undervisning synes å ha en bedre effekt enn å plassere elevene inn i permanente grupper basert på nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017; Nordahl & Overland, 2015; Reite & Haug, 2019). Det hevdes også at dersom kvaliteten på det ordinære tilbudet er tilpasset elevene på en god måte, vil det ikke være et like stort behov for spesialundervisning. På den andre siden vil spesialundervisningen øke dersom det ordinære tilbudet ikke er godt nok tilpasset elevenes behov (Nordahl & Overland, 2015).

Tilpasset opplæring skal skje innenfor rammen av både den vanlige undervisningen og spesialundervisningen (Nordahl mfl., 2018 s. 32; Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette kan fremstilles slik:

<b>Tilpasset opplæring</b>	
<b>Vanlig undervisning</b>	<b>Spesialundervisning</b>

(Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 41; Nordahl & Overland, 2015, s. 21).

Denne illustrasjonen kan tyde på at tilpasset opplæring er noe skolen må gjøre i all type undervisning. Dette understrekes også av NOU 2016:14, hvor det står at skolene må tilpasse

opplæringen slik at alle elever får best mulig utbytte av opplæringstilbudet, og tilpasset opplæring vil på denne måten også gjelde når det er spesialundervisning. Likevel er ikke tilpasset opplæring et mål, men kan ses på som et virkemiddel for bedre læring (Bele, 2010; Dalen & Ogden, 2008, s.407). Det understrekes at elever med rett til spesialundervisning også har rett til en tilpasset opplæring, og at prinsippet om tilpasset opplæring bærer med seg at alle elever skal inkluderes i ordinær undervisning i størst mulig grad (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig kan også spesialundervisning ses på som en måte å sikre tilpasset opplæring for elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning. Det hevdes også at skillet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring ikke er klart, og at det er en form for glidende overgang mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. (Bele, 2010).

Selv om både forskning og politiske føringer sier at tilpasset opplæring og spesialundervisning skal bidra til en inkluderende skole, viser også forskning at spesialpedagogene opplever at tilpasset opplæring tar større plass i skolen, har en høyere status, og at spesialundervisningen blir sett på som lite inkluderende. Til tross for dette opplever spesialpedagogene selv at deres arbeid er viktig, og bidrar til en inkluderende skole (Befring, 2016). Forskning kan også se tendenser til at spesialundervisning ikke er så “spesiell”, ettersom det ikke benyttes spesielle metoder eller andre samhandlinger med elevene enn under ordinær undervisning. Samtidig hevdes det at metoder som benyttes i ordinær undervisning er det beste, også for de elevene som mottar spesialundervisning (Reite & Haug, 2019).

### **3.4.2 Spesialundervisning og politiske føringer**

Det har ved flere anledninger vært fremmet forslag om å ta bort den juridiske retten til spesialundervisning, for å styrke den individuelle og tilpassede opplæringen (Bachmann & Haug 2006; Nordahl mfl., 2018). Allerede i 2003 gjennom NOU 2003:16 ble det foreslått at retten til spesialundervisning burde fjernes fra opplæringsloven, og som en konsekvens av dette burde tilpasset opplæring styrkes. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) ble ikke utvalgets forslag om å fjerne spesialundervisningen videreført, men det ble satt om mål å redusere omfanget av spesialundervisningen og samtidig styrke den tilpassede opplæringen. I NOU 2009:18 ble det foreslått å ta bort spesialundervisning fra opplæringsloven, og erstatte denne med *rett til ekstra tilrettelegging*. Det ble også lagt frem et ønske om å fjerne sakkyndig vurdering, og heller utvikle skolen i en retning som fremmer en mer inkluderende pedagogikk. Heller ikke her fulgte Meld. St. 18 (2010-2011) opp utvalgets anbefalinger om å fjerne spesialundervisningen, men la vekt på å fornye og styrke tilpasset opplæring. Også i NOU 2016:14 ble det lagt frem forslag



om å styrke tilpasset opplæring og tidlig innsats. Denne tydeliggjøringen mente utvalget måtte komme i form av lovverket.

I 2016 kom også NOU 2016:17, som omhandlet grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. I denne NOUen trekkes uttrykket “teachers matters” frem, og det pekes på viktigheten av kvalifiserte lærere i skolen. Utvalget understreker at læreren er avgjørende for elevenes utbytte av læringen i skolen (NOU 2016:17). Videre foreslo utvalget noen tiltak de mente ville øke kvaliteten i undervisningen for elever med utviklingshemming, og hevdet blant annet at opplæringslovens §10 burde endres slik at undervisningen gjennomføres av kvalifisert personell. Videre burde det også utvikles standarder for læringsmål - og planer for elever med rett til spesialundervisning. I Meld. St. 21 (2016-2017) videreføres dette ved at *“alle barn skal oppleve en trygg skolehverdag preget av nysgjerrighet og mestringsfølelse, sammen med kompetente lærere”*. Meld. St. 21 (2016-2017) trekker også frem at målet for undervisningen med elever med behov for særskilt tilrettelegging burde være å tilpasse og å hjelpe elevene til å følge ordinær undervisning.

Flere offentlige dokumenter drøfter og anbefaler å fjerne retten til spesialundervisning (NOU 2003:16; NOU 2009:18). Likevel har ikke regjeringen fulgt dette direkte opp, og det legges heller vekt på å styrke prinsippet om tilpasset opplæring (St.meld. nr. 30; NOU 2016:14; Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 21 (2016-2017)).

### **3.4.3 Spesialundervisning og lærerens kompetanse**

Opplæringsloven har som nevnt kun noen få føringer knyttet til kompetansen til lærerne som skal gi spesialundervisning. Paragraf 10 i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) fastsetter hvilke kompetansekrav det er til undervisningspersonell i skolen. Det stilles krav til at de som skal undervise har relevant kompetanse i fagene, dog er det imidlertid rom for at undervisningen gjennomføres av et annet personell som ikke har denne kompetansen jfr. § 10-11. Så lenge en assistent ikke har hovedansvaret for spesialundervisningen, kan assistenten gjennomføre undervisningen. Derimot viser det seg at selv om det formelt skal være slik at assistenten ikke har ansvaret, kan det skje at assistenten tar lærerens plass som underviser (Nordahl og Hausstätter, 2009). Dermed gjennomføres mye av spesialundervisningen i skolen av personell uten den formelle kompetansen som egentlig kreves (Nordahl mfl., 2018).

Faktisk er det slik at nesten 50 prosent av spesialundervisningen gis av personell uten formell spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl mfl., 2018; NOU 2016: 17). Dette står i sterk kontrast til det vi vet om kompetanse og læring. Kompetente lærere gir bedre læring enn

ufaglærte (NOU 2016:17). John Hattie (2009) påpeker at om en elev gjennom flere år har ukvalifiserte lærere, vil det være vanskelig for den å ta igjen den tapte læringen. Selv om eleven på et senere tidspunkt får en godt kvalifisert lærer, vil den tapte læringen være vanskelig å ta igjen. Thygesen mfl. (2011) peker også på at opplæring med god kvalitet vil føre til mindre etterspørsel etter spesielle tiltak.

I dag er det uklart hva som skal til for at en skal kunne titulere seg som spesialpedagog. Det mest vanlige i Norge er at spesialpedagogene i bunn er utdannet som lærere, for så å ha tatt videreutdanning innen spesialpedagogikk (Groven, 2013; Haug, 2014). I dag foreligger det ingen krav til kompetansen hos spesialpedagogen enn at den må ha 60 studiepoeng innenfor spesialpedagogikk. Det kan derfor være stor variasjon i kompetansen til de som gir spesialundervisning (Haug, 2014). I Nordahl-rapporten slår ekspertgruppen fast at det ikke er tydelige kvalitetskrav til spesialpedagogen eller spesialundervisningen. I tillegg virker det til at de som egentlig skal drive med spesialundervisning er ofte opptatt med å være vikarer for klasselærere, noe som resulterer i at eleven med spesialundervisning enten får en tilfeldig assistent, eller mister spesialundervisningen den har krav på (Nordahl mfl. 2018). Spesialundervisning er en individuell rett, og med dette ligger det også ansvar hos skoleeier til å passe på at eleven får den spesialundervisningen som den har krav på (Bele, 2010). Fokuset på sammenhengen mellom spesialundervisning og spesialundervisers spesialpedagogiske kompetanse har vært lite, og forskning viser at det ikke er noen sammenheng mellom hvem som har spesialpedagogisk kompetanse og hvem som har spesialundervisning (Bele, 2010). Hele 50 prosent av alle lærere i grunnskolen har spesialundervisning, og av disse har kun 50 prosent formell spesialpedagogisk kompetanse (Bele, 2010). Til tross for dette er den spesialpedagogiske kompetansen svært viktig for å identifisere elevene med behov for spesialundervisning på et tidlig tidspunkt, slik at de kan få god tilrettelegging eller tilpasset å i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

#### ***3.4.4 Organisering av spesialundervisning***

Nordahl-rapporten konkluderer blant annet med at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende ettersom organiseringen og innholdet i spesialundervisningen fører til at elevene opplever lite tilhørighet til fellesskapet i skolen (Nordahl mfl., 2018). Ekskluderingen skjer som følge av at store deler av spesialundervisningen skjer utenfor den ordinære undervisningen (Nilsen, 2018). Spesialundervisningen gjennomføres ofte i grupper eller som enetimer, og bruk av assistenter kan i mange tilfeller føre til sosial ekskludering (Nordahl, mfl., 2018). Det kan ses på som et paradoks at den sakkyndige vurderingen blir gjort av personell

med spesialpedagogisk kompetanse, mens elevene i mange tilfeller møter assistenter i skolene. Det er uklart hvordan spesialundervisningen organiseres i skolene, i forhold til om elevene er inne eller ute av ordinær undervisning. Eksempelvis fant Nordahl mfl. (2018) at 40 prosent av spesialundervisningen foregår i ordinær undervisning, 49 prosent i grupper, og 13 prosent av elevene mottar denne i enetimer med lærer eller assistent. Til motsetning fant Reite og Haug (2019) at spesialundervisning i grupper utgjør 63 prosent, enetimer 29 prosent og spesialundervisning sammen med ordinær klasse bare utgjør 8 prosent. Elevene som mottar spesialundervisning i grupper har ofte generelle lærevansker og tilbringer mye tid utenfor ordinær klasse (Haug, 2017; Nordahl mfl., 2018). Det kan være sammenheng mellom spesialundervisning som organiseres i grupper og rammebetingelser, og at elever med særskilte behov derfor må “dele” på individuelt tildelte timer med spesialundervisning (Uthus, 2020). Eleven får spesialundervisning sammen, til tross for at de har ulike behov. Denne måten å organisere spesialundervisningen på er lite inkluderende (Nordahl mfl., 2018; Uthus, 2020). Forskning viser også at svakheter tilknyttet skolens organisering av spesialundervisning påvirker kvaliteten på opplæringen, og kan bidra negativt til elevenes opplevelse av manglende deltakelse i fellesskapet, samt svekke deres motivasjon og innsats (Haug, 2016). For elever som mottar spesialundervisning er det likevel viktig å være en del av fellesskapet ettersom dette betyr mye for elevenes selvfølelse (Groven, 2013). Det er også en lovfestet rettighet for elever å tilhøre en klasse jf. § 8-2 i opplæringsloven. Dette kan dog organiseres på andre måter i deler av opplæringen (Opplæringsloven, 1998).

Forskning tyder på at det er lite samarbeid mellom klasselærer og læreren som har ansvaret for spesialundervisning. Dette gjelder både i planleggingen av spesialundervisningen og den ordinære undervisningen (Nilsen, 2018; Uthus, 2020). Dette fører til at spesialpedagogene vet lite om hva elevene med behov gjør i ordinær undervisning, og kan tyde på at organiseringen er noe delt opp avhengig av om eleven er sammen med klasselærer eller spesialpedagog (Nilsen, 2018). I den individuelle opplæringsplanen skal det stå beskrevet all opplæringen eleven skal ha. Det vil derfor være viktig at kontaktlæreren også deltar i utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen (Nordahl & Overland, 2015). Spesialpedagoger opplever ofte høyt arbeidspress som kan føre til at det er lite tid til samarbeid med de øvrige lærerne rundt elevene som mottar spesialundervisning (Uthus, 2020).

### ***3.4.5 Spesialpedagogiske perspektiv***

Retten til å motta spesialundervisning er ikke avhengig av spesifikke diagnoser eller vansker hos elevene, men er knyttet til elevenes utbytte av den ordinære opplæringen

(Mathiesen & Vedøy, 2012; Opplæringsloven 1998). Det er ikke vansker eller diagnoser som nødvendigvis fører til at elever har rett på spesialundervisning, men noen elever som mottar spesialundervisning har vansker eller diagnoser (Nordahl mfl., 2018).

Hannås (2014) hevder at retten til å få spesialundervisning ikke er avhengig av elevenes utbytte av opplæringen, og at det avhenger av elevens diagnoser eller spesifikke vansker. Sammenhengen mellom diagnose og spesifikke vansker samsvarer ikke med opplæringsloven, hvor det står at retten til spesialundervisning er avhengig av elevenes utbytte (Hannås 2014; Opplæringsloven, 1998.). En slik måte å se på spesialundervisning kan knyttes til det kategoriske perspektiv, hvor spesiell støtte relateres til diagnoser og vansker. Videre vil det kategoriske perspektivet se elever med vansker, hvor vansken er knyttet til selve individet (Groven, 2013). Det kategoriske perspektivet kan ses på som svært individsentrert, hvor fokuset ligger på elevens vansker eller diagnoser (Nordahl mfl., 2018). Det hevdes at spesialpedagogikken har et noe diagnostisk preget perspektiv, og at spesialundervisningen er preget av individuelt tilpassede tiltak (Hanssen, 2020, under review). I den andre enden av spekteret finner vi det relasjonelle perspektivet som ser på elever i vansker, og ikke med vansker. Disse vanskene oppstår som følge av *ulike fenomener i opplæringssammenheng* (Groven, 2013, s.12). Videre vil det innenfor det relasjonelle perspektivet være en forståelse av spesialpedagogisk kompetanse som en måte å implementere en differensiert og tilpasset opplæring på (Groven, 2013). Det relasjonelle perspektivet legger også vekt på at barn og unges utfordringer henger tett sammen med struktur og kultur, samt læringsmiljø og innholdet i ordinært opplæringstilbud (Nordahl mfl., 2018). Det hevdes at det relasjonelle perspektivet har hatt større innflytelse på spesialundervisningen de senere årene, og at det oftere tilbys tiltak innenfor ordinær undervisning. Dette defineres ofte som styrket tilpasset opplæring (Hanssen, 2020, under review).

#### **4.0 Metode**

I dette kapitlet vil vårt valg av forskningsdesign bli presentert. Johannessen et al. (2016, s.69) hevder at forskningsdesign er “alt” som er knyttet til undersøkelsen. Dette utdypes av Thagaard (2003), som sier at forskningsdesignet er den helhetlige planen for hvordan undersøkelsen vil bli utformet. Denne helhetlige planen tar for seg hovedpunktene for prosjektet, på hvilken måte undersøkelsen skal gjennomføres, samt hvilken tilnærming det vil være hensiktsmessig å benytte seg av under datainnsamling og videre analyse.

#### **4.1 Kvalitativ forskningstradisjon**

Innenfor kvalitativ forskningstradisjon legges det vekt på kvalitetene i et fenomen, og en søker dypere forståelse av det fra et subjektivt ståsted. For å belyse spesialundervisningens komplekse fenomen har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ metode som vil kunne gi en “tick description” av fenomenet (Denzin & Lincoln, 2000). For vår studie vil det være hensiktsmessig å ha en kvalitativ tilnærming for å innhente detaljerte opplysninger fra et begrenset utvalg informanter (Thagaard, 2003). Vi vil derfor plassere vår studie innenfor rammene av kvalitativ forskningstradisjon. På denne måten vil vi gjennom studien prøve å skape nøyaktige og detaljerte beskrivelser av hvilke erfaringer og perspektiver lærere i grunnskolen har på spesialundervisning.

#### **4.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner**

I denne delen av oppgaven vil vi definere prinsippene og perspektivene som har ledet vårt prosjekt. Det kan trekkes frem fire paradigmer som er viktig for valget en som forsker gjør i en kvalitativ studie: positivisme, postpositivisme, kritisk teori, og konstruktivisme (Denzin og Lincoln, 2000). Hver av disse paradigmene har ulike sider ved seg som gjør at de passer i ulike tilfeller. I henhold til Denzin og Lincolns (2000) kategorisering posisjonerer vi vår studie innenfor rammen av *konstruktivistisk-fortolkende* paradigme. Konstruktivismen kjennetegnes ved at en i interaksjon med andre konstruerer funn etter hvert som en samhandler (Guba & Lincoln, 1994). Fra det konstruktivistisk-fortolkende paradigmet kan vår undersøkelse relateres til virkeligheten. Dette kan beskrives ut fra komplekse mentale konstruksjoner, hvor disse er basert på erfaringer og i et sosialt konstruert samspill både med andre og i miljøet. Innenfor det konstruktivistisk-fortolkende paradigme er det en oppfatning av at kunnskap alltid skapes i en bestemt, sosial, politisk og kulturell kontekst (Guba & Lincoln, 2000).

Basert på dette er vår studie posisjonert innenfor relativistisk ontologi. Ontologi tar for seg hva som faktisk eksisterer og er en realitet. Den som driver med forskning må her ta stilling til hva ting er og hvordan ting egentlig fungerer (Scotland, 2012). Innenfor relativistisk ontologi anerkjennes det at verden oppleves ulikt fra person til person, og at det ikke finnes én enkel objektiv virkelighet (Denzin & Lincoln, 2000; Guba & Lincoln, 1994). I vår undersøkelse blir erfaringene og perspektivene til lærerne på spesialundervisning subjektivistiske og flerdimensjonal, ettersom vi som forskere og lærerne som informanter vil ha ulike oppfatninger rundt temaet. Det vil ikke være én sannhet om spesialundervisning, men flere ulike fortolkninger av det.

I tillegg posisjonerer vi oss innenfor subjektivistisk epistemologi, hvor kunnskap utvikles og konstrueres i samhandling mellom forskeren og informantene. Kunnskap blir her sett på som relativ. Fra dette ståstedet finnes det mange måter å formulere og generalisere kunnskap, og denne kunnskapen vil også kunne være i konstant forandring og utvikling (Guba & Lincoln, 1994). I henhold til subjektivistisk epistemologi har vi utviklet kunnskap ved hjelp av teori tilknyttet spesialundervisning og inkludering, kombinert med informantenes intervjuer basert på deres sosiale, kulturelle og historiske erfaringer.

Vår forforståelse av spesialundervisning og inkludering baseres samtidig på våre egne personlige, kulturelle, historiske og yrkesmessige erfaringer. Disse faktorene vil derfor påvirke vår fortolkning av informantenes svar. Ved å bearbeide et mangfoldig og sammensatt datamateriale som samles inn i et definert tidsrom og fra et definert område, forsøker vi sammen med lærerne å få et nyansert innblikk i deres fortolkninger om spesialundervisning.

Konstruktivismen ser på metodologien med et hermeneutisk syn. Det er kun gjennom sosiale interaksjoner mellom undersøker og informant at det er mulig å få individuelle konstruksjoner. Disse konstruksjonene skal forstås med hermeneutiske metoder (Guba & Lincoln, 1994). I vår undersøkelse bruker vi vår forforståelse for emnet for å tolke empirien, og informantene videreformidler deres forforståelse for emnet. En slik tilnærming vil si at vi har en hermeneutisk tilnærming for å jobbe på. Vi velger å ha kvalitative intervjuer med informanter fra ulike skoler, der informantene kommer med sine subjektive meninger om spesialundervisning. I undersøkelsen er vi ute etter hver lærers subjektive erfaringer og opplevelser tilknyttet spesialundervisning.

#### ***4.3 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming***

Innenfor kvalitativ forskningstradisjon er det forskjellige fortolkende teoretiske retninger. Innenfor den kvalitative forskningen er det ikke noen enighet blant forskere om hva som er det beste forskningsdesignet for tradisjonen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Dette tyder på en mangfoldighet innenfor den kvalitative forskningen. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget som benyttes for å skildre erfaringene og perspektivene tilknyttet spesialundervisning er hermeneutisk fenomenologi. Fenomenologi er læren om det som viser seg. En fenomenologisk tilnærming betyr å utforske og beskrive mennesker og de erfaringer og forståelser de har med et fenomen uten å forklare det. (Johannessen et al., 2016, s.78). Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Ut fra et hermeneutisk synspunkt vil fortolkningen av meningen i det gitte temaet stå sentralt (Kvale & Brinkmann 2015, s.73). I

hermeneutisk fenomenologi vil disse to tilnærmingene kombineres, og det vil ikke være selve fenomenet som står i fokus. Det søkes heller etter fenomenets mening og hvordan det blir forstått (Van Mannen, 1997). Vår studie vil metodologisk være posisjonert innenfor en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, hvor målet er å beskrive og fortolke informantenes erfaringer og perspektiver på spesialundervisning, samt hvordan de forstår fenomenet.

Van Mannen (1997) hevder at en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming vil kunne benyttes med fordel for å studere lærernes opplevelser. Idet vi søker fenomenets vesen vil dette innebære en refleksiv prosess for å finne den strukturelle oppbygningen av fenomenet, men også innebære hvordan vi som forskere forstår de ulike delene av fenomenet og dets helhet. Ved å benytte oss av hermeneutisk fenomenologi vil vi reflektere over lærernes erfaringer og perspektiver på spesialundervisning.

Innenfor hermeneutisk fenomenologi benytter en seg ikke av ferdige metoder eller spesielle teknikker i forskningsprosessen. I følge Van Mannen (1997) er fenomenets vesen alltid flerdimensjonalt. Med andre ord kan ikke de pedagogiske erfaringene favnes om i en enkel definisjon. For å gjenspeile dybden og variasjonen i fenomenet, vil det være særs viktig at forskeren har et åpent syn i valget av rett metode for datainnsamling og analyse. Med dette står vi som forskere overfor en krevende oppgave for å gjøre våre resultater så lett å forstå som mulig og samtidig interessant.

Videre vil vi beskrive nærmere de grunnleggende prinsippene i hermeneutisk-fenomenologi som er relevant for gjennomføringen av vårt prosjekt. Heidegger mener at hermeneutisk-fenomenologi er læren om meningen med vår tilværelse, hvor den opprinnelige formen trer frem i form av forståelse (Heidegger i Gadamer, 2003). Det legges vekt på at forskerens fordommer og forforståelse har en sentral rolle i undersøkelsesprosessen. Med fordommer og forforståelse menes forskerens kunnskap, synspunkter, ideer, personlige opplevelser og erfaringer omkring studiets felt. For den videre fortolkningen av undersøkelsen vil disse fordommene og forforståelsene opptre som forutsetninger (Gadamer, 2003).

Dersom vi skal kunne forstå innholdet av en tekst kan vår egen forforståelse være til hinder for dette dersom vi stoler blindt på denne. For at teksten skal komme til uttrykk må vi som forskere i fortolkningen og analysen av data, være bevisst på vår egen forforståelse. Gadamer (2003) peker på at forskeren må vurdere egen forforståelse i sammenligning til tekstens sannhet. Som forsker må en være klar over forforståelsen og fordommene en innehar, og samtidig være åpen for å endre dette. Vi er begge godt kjente og fortrolige med våre

perspektiver på spesialundervisning, og erkjenner at dette kan være til hinder for åpenhet og sensitivitet i undersøkelsesprosessen.

Gjennom den hermeneutiske sirkel forklarer Gadamer (2003) prosessen rundt tolkning og forståelse. Den hermeneutiske sirkelen forklares som bevegelser mellom det som er forstått og det nye, bevegelser mellom det hele og deler, og mellom det som blir fortolket og forskerens egen forforståelse. Videre vil fenomenets tolkning avhenge av kontekstens fortolkning, og omvendt. I undersøkelsesprosessen beveger forskeren seg mellom deler og helheter for å oppnå balanse mellom dem. Dette anses som målet for å oppnå rett forståelse. Den helhetlige forståelse vil dannes hver gang vi beveger oss fra den første delen til den andre delen, og derfra videre til den tredje delen osv. Gadamer (2003) peker på nyforståelsen av helheten vil påvirke fortolkningen av de delene som allerede er lest. Hvert ord vil være i fokus i dataanalysen, men de enkelte ordene vil ikke kunne forklare teksten uten at det ses i sammenheng med andre ord eller uttrykk i teksten. På denne måten vil teksten fremstå som en del av helheten. Det vil være viktig for oss som forskere å sette oss inn i informanternes situasjon og perspektiv når vi forsøker å finne mening i datamaterialet.

Det dialektie forholdet mellom forskeren og teksten er et viktig prinsipp for fortolkningsprosessen i hermeneutikk. Analysen av teksten må gjennomgås grundig med en stadig veksling mellom deler og helheter, og mellom observasjoner og fortolkninger. Målet med dette er å utvide forståelse av konteksten og samtidig finne sannheten. I prosessen for å oppnå dette er forskerens horisont særdeles viktig. Gadamer (2003) definerer horisont som synsfeltet fra et bestemt fordelaktig punkt, som inneholder en helhet av fordommer og forforståelse. Vår forståelse utvikler seg til nyfortolkning som vil være produktiv når vi klarer å sette oss inn i den andre personens situasjon og samtidig se datamaterialet fra et annet perspektiv (Gadamer, 2003). Som forskere har vi spesialpedagogisk kompetanse, som vi anvender i jobben vår. Med denne bakgrunnen vil våre fordommer og forforståelser kunne føre til at vi overser utsagn og meninger som er betydningsfull. Vår horisont angir omfanget for hvor mye vi kan forstå om spesialundervisningsfenomenet. Vi er fortrolig med det som befinner seg innenfor vår horisont, og rammene rundt, og anser dette som forutsetning for ny forståelse.

Gadamer (2003) peker på at horisonten beveger seg for å oppnå ny erkjennelse. Dette skjer ved at horisonten utvider seg i forhold til erfaringer og kunnskap. Når forskeren går ut over ens egen horisont og over til den andre, vil det oppstå en tredje horisont. Idet forskeren kommer frem til en full forståelse for den tredje horisont, vil det ifølge Gadamer (2003) oppstå en horisontsammensmelting. Dette vil for oss som forskere bety at vi prøver å fortolke



spesialundervisningsfenomenet. Videre vil lærerne ha en annerledes fortolkning og forståelse av spesialundervisningen. Vi må derfor i analysen av datamaterialet plassere oss i lærernes situasjon. På denne måten vil vi komme frem til en ny fortolkning av spesialundervisningsfenomenet på bakgrunn av horisontsammensmeltingen.

Videre vil vi redegjøre for hvordan disse prinsippene blir anvendt som føringer i vårt forskningsprosjekt.

#### ***4.4 Kvalitative forskningsintervju***

Vi har valgt å benytte oss av kvalitative intervju som forskningsmetode for å få tilgang til erfaringer og perspektiver tilknyttet spesialundervisning, som lærere i grunnskolen har. Kvalitative forskningsintervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv ut fra dens subjektive perspektiv (Kvale & Brinkmann 2015, s. 42). Ved å intervjuere lærere med ulik bakgrunn, kompetanse og erfaringer vil vi kunne avdekke likheter og ulikheter i deres erfaringer og perspektiver.

Den kvalitative tradisjonen er fleksibel, og tillater spontanitet og en grad av tilpasning mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 17). Kvalitative intervju ble valgt ettersom vi ønsket å la informantene uttrykke seg fritt, og at deres erfaringer og oppfatninger kunne legge føringer for hvilke temaer som skulle utdypes i intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Samtidig ville dette kunne avdekke nye områder eller faktorer som vi ikke hadde tenkt på. Vi ønsker med andre ord å fange opp informantenes egne meninger, erfaringer og refleksjoner, som ikke lar seg måle eller tallfestes. Dette med bakgrunn i vårt ontologiske og epistemologiske ståsted hvor verden er erfaringsbasert, og at det skapes funn eller ny kunnskap i interaksjon med andre.

Det kvalitative intervjuets kontinuum kan variere fra ustrukturert til strukturert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78). Denne variasjonen mellom ustrukturerte og strukturerte intervjuer kan kategoriseres etter grad av strukturering (Postholm & Jacobsen, 2016, s.73). For vår studie har vi valgt å benytte oss av semistrukturerte intervju.

##### ***4.4.1 Semistrukturerte intervju***

Vi ønsket å gjennomføre semistrukturerte intervju for å få detaljerte beskrivelser av erfaringene og perspektivene til informantene. Det semistrukturerte intervju er preget av åpenhet ettersom man kan endre både rekkefølge på spørsmålene og formuleringen av disse. Dette er også nært knyttet til den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen til studiet, hvor

vi ønsker å få vite så mye som mulig om temaet ut fra informantenes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015; Van Mannen, 1997).

Semistrukturerte intervju har gjerne en intervjuguide som er overordnet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er vanlig å variere rekkefølgen av spørsmålene avhengig av informantenes svar og det åpnes opp for å ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2016). Selv om forskningsintervjuet ligger tett opp til den dagligdagse samtalen er det viktig at forskeren ikke reproducerer vanlige fordommer og oppfatninger om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.34). Ettersom det er få standardiserte prosedyrer for hvordan intervjuer skal foregå og mange beslutninger fattes på stedet, vil det være viktig for oss som forskere å være bevisst på våre beslutninger. I vår studie har vi gjennomført pilotintervju, og vi har tidligere erfaring med intervju fra vår bacheloroppgave. Det vil likevel være viktig at vi som forskere vet så mye som mulig om temaet for å sikre at beslutningene vi tar under gjennomføringen av intervju er godt teoretisk forankret.

På bakgrunn av problemstillingen vil det være naturlig å benytte seg av en tradisjon som åpner opp for temaer som ikke var planlagt. Det vil være logisk å anta at noen av informantene vil gi kunne ha erfaringer og perspektiver tilknyttet spesialundervisning som vi ikke har tenkt på. På samme måte kan vi som forskere oppdage at ikke alle spørsmålene vi ønsket å stille var like relevant for alle informantene eller intervjusituasjon. Dette vil være med på å gjøre intervjuet mer åpent og også derfor mer induktivt enn et strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75).

#### ***4.4.2 Informasjonsskriv og intervjuguide***

Den første kontakten med de utvalgte skolene var via rektoren ved skolene. Det ble delt ut informasjonsskriv til rektorene hvor det ble gjort rede for formålet med studiet, tema og problemstillingen. I informasjonsskrivet ble det også gitt informasjon om hva det innebar å delta i undersøkelsen, og en samtykkeerklæring som skulle signeres av informantene. Vi tok selv kontakt med informantene ved skolene. Disse ble valgt ut fra følgende kriterier: spesialpedagogisk kompetanse, erfaringer med spesialundervisning, og erfaringer med elever som mottar spesialundervisning. Etter klarsignal fra informantene ble det avtalt tidspunkt for intervjuene.

En intervjuguide skal lede forskeren gjennom intervjuet (Dalland, 2014, s.167). Det vil være vanskelig å si på hvilket tidspunkt intervjuguiden vil være helt ferdigstilt ettersom den

skal belyse alle de temaer og aspekter vår undersøkelse tar sikte på. Intervjuguiden er utformet i samsvar med vårt teoretisk grunnlag, og er i hovedsak delt inn i fire temaer; bakgrunn og opplysning, tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering i spesialundervisning. Med bakgrunn og opplysninger ønsker vi å vite noe om informantenes bakgrunn og eventuell kompetanse knyttet til spesialpedagogikk. Under tilpasset opplæring ønsker vi å vite hva informantene legger i prinsippet og hvordan de ser dette knyttet til spesialundervisning. I temaene spesialundervisning og inkludering ønsker vi å se på hva de legger i begrepene, og hvordan deres syn er på disse. Vi ønsker også å vite noe om hvordan spesialundervisningen organiseres, gjennomføres og hvem som har ansvaret for gjennomføring og organisering. I tillegg ønsker vi å stille spørsmål om informantenes syn på spesialundervisning, og hva de mener er viktige faktorer for spesialundervisning, samt hvordan de mener elever med rett til spesialundervisning blir inkludert. Det kvalitative intervjuet kjennetegnes ved at det skal skapes kunnskap gjennom intervjuprosessen som følge av en samtale rundt temaet (Dalland, 2014, s. 167). Spørsmålene i intervjuguiden vil derfor bli brukt som en rettesnor for samtalen, og vil være korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalland, 2014). Intervjuguiden danner derfor et godt grunnlag for å kunne svare på vår problemstilling.

#### ***4.4.3 Pilotintervju***

I forkant av intervjuene gjennomførte vi flere pilotintervju/prøveintervju for å undersøke om spørsmålene i intervjuguiden kunne tolkes feil eller misforstås. Vi valgte å benytte informanter vi kjente godt til å gjennomføre pilotintervjuet, ettersom vi ønsket å få konstruktive tilbakemeldinger. Disse intervjuene vil ikke være med på å danne grunnlag for vår empiri, og de vil heller ikke bli tatt med i dataanalysen. Disse intervjuene er ment som en kvalitetssikring av intervjuguide, og fungerte også som en øvelse for oss som intervjuere.

#### ***4.4.4 Utvalg***

I den kvalitative forskningen har forskeren mulighet til å velge informantene selv, ettersom forskeren kan ha ønske om å nå en bestemt målgruppe (Johannessen et al., 2016, s. 113). Dette vil også kunne skyldes et ønske om at utvalget skal gi nok informasjon for å kunne besvare studiens problemstilling, ettersom det vil være lite hensiktsmessig å benytte et tilfeldig utvalg. I møtet mellom forsker og informantene i studien rekonstrueres kunnskap, og møtet mellom forsker og informant vil derfor være viktig (Nilssen, 2012).

Utvalget som blir gjort skal være stort nok til å belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s.114). Utvalget vil med andre ord være avhengig av problemstillingen og

forskerens vurdering av hvor mange informanter som blir tatt med i utvalget. Forskeren vil vanligvis gjøre et utvalg basert på hvilke informanter han eller hun mener kan gi den beste informasjonen (Postholm & Jacobsen, 2016). Vår problemstilling bygger på lærerens perspektiver og erfaringer med spesialundervisning, og det vil derfor være naturlig å benytte informanter i form av lærere på grunnskolenivå som har erfaring og kompetanse innenfor spesialpedagogikk. Det stilles ikke krav til at informantene må ha formell kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet, men dette vil være ønskelig. I vår studie vil det derfor ikke være gitt at alle lærerne har formell kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet, men det vil likevel finnes svært mange lærere i det norske skolesystemet som har erfaring innenfor spesialundervisning (Uthus, 2020).

Videre må det vurderes hvor mange informanter vi anser som nødvendig for å belyse vår problemstilling. Datainnsamlingen og antall informanter vil avhenge av kvaliteten på intervjuene, og om vi som forskere opplever at det ikke kommer noen ny informasjon (Glaser & Strauss, 1967; Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2009). Det er vanlig å ha et utvalg på mellom 10-25 informanter (Malterud, 2011). Samtidig må vi som forskere vurdere hvor mange intervjuer som vil være gjennomførbare innenfor den tidsrammen som er gitt. I vår studie har vi derfor valgt å begrense oss til et utvalg på 8 informanter fra tre ulike skoler. Dersom vi som forskere har et for lite utvalg vil det være vanskelig å generalisere undersøkelsen, og et for stort utvalg vil kunne by på utfordringer knyttet til analysen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

I studien vår har vi anonymisert informantene, hvor alle navnene vi har brukt i beskrivelsene er fiktive. Nedenfor følger en beskrivelse av de ulike informantene:

Berit er utdannet grunnskolelærer, og har jobbet i skolen i 5 år. Hun har vært kontaktlærer i 4 av disse årene. I utdannelsen har hun 30 studiepoeng med spesialpedagogikk, og har også erfaring med elever som mottar spesialundervisning. Trude har 39 års ansiennitet i skolen. Er utdannet lærer, med videreutdanning innenfor spesialpedagogikk og en master i spesialpedagogikk. Trude har erfaring med spesialundervisning fra hele grunnskolen. Kari har utdannet lærer og har jobbet i skolen i 16 år, og har skrevet master innenfor det spesialpedagogiske feltet. Kari har erfaring med spesialpedagogikk både i barne – og ungdomsskole. Sofia er utdannet lærer, og har 11 års ansiennitet i skolen. Hun har erfaringer med spesialundervisning fra barneskolen og ungdomsskolen, men har ingen formell spesialpedagogisk kompetanse. Jenny er utdannet lærer for 1-4 trinn, og har 6 år i skolen. Hun har erfaringer med spesialundervisning fra barneskolen og ungdomsskolen, men har ingen

formell spesialpedagogisk kompetanse. I tillegg har hun i tre av disse årene i skolen jobbet som norsk 2 lærer for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Mona er utdannet lærer for 1-4 trinn og har 20 år i skolen. Hun har erfaringer med spesialundervisning på barneskolen. I utdanningen sin har hun 30 studiepoeng innen spesialpedagogikk. Åse er utdannet lærer for 1-4 trinn, og har om lag 20 år i skolen. Hun har erfaringer med spesialundervisning, der grunnlaget for det har variert veldig. I utdannelsen sin har hun 60 studiepoeng med spesialundervisning, der 30 av dem er knyttet opp mot hørselsnedsettelse. Hun har i tillegg ekstra utdanning for å kunne undervise i tegnspråk. Kjartan er utdannet grunnskolelærer 5-10 og har 10 år i skolen. Han har erfaringer med spesialundervisning på mellomtrinn og ungdomsskoletrinn, men han har ingen formell kompetanse innen spesialpedagogikk.

Felles for alle informantene er at de er utdannet lærere, men med noe variasjon i forhold til utdanning. En spesiell karakteristikk ved informantene som jobber på småtrinnene var at flere av dem var utdannet førskolelærere før de tok videreutdanning for å bli lærer for 1-4. trinn. Alle informantene hadde erfaring innenfor læreryrket, og erfaring med spesialundervisning i grunnskolen. Derimot hadde ikke alle informantene formell spesialpedagogisk kompetanse. Noen hadde videreutdanning innenfor enkelte fag, spesialpedagogikk, og/eller ledelse og rådgivning. Informantenes alder varierte fra 28- 62 år. Ansienniteten til informantene strakk seg fra 5 år til 39 år, enten som lærer eller ansatt i andre roller i skolesystemet.

#### ***4.4.5 Gjennomføring av intervju***

I vår undersøkelse ønsker vi å bruke intervjuene som et forskningsinstrument for å få en så detaljert beskrivelse som mulig av hvilke erfaringer og perspektiver lærere i grunnskolen har på spesialundervisning. Dette innebærer informantene subjektive meninger tilknyttet fenomenet inkludering og spesialundervisning. Intervjuene ble gjennomført over tre uker på tre ulike skoler. Det var ønskelig at intervjuene skulle finne sted på de respektive arbeidsplassene, ettersom dette kan bidra til å skape trygge rammer for intervjuet og for å oppnå personlig kontakt (Kvale & Brinkmann, 2015). To av intervjuene ble likevel gjennomført via Skype, dette grunnet den spesielle situasjonen rundt viruset COVID-19 som pågikk våren 2020.

Vi ønsket å skape en fortrolig ramme rundt intervjuet slik at det kunne foregå som en samtale mellom to parter med interesse for et felles tema. Intervjuene ble fordelt slik at hver forsker gjennomførte fire individuelle intervjuer hver. Fordelene med å gjennomføre individuelle intervju var at informantene ble trukket ut av sosiale sammenhenger, og ville derfor kunne svare mer åpenhjertig og ærlig (Postholm & Jacobsen, 2016).

For å få frem hvordan den enkelte fortolker virkeligheten vil individuelle intervju være et nyttig verktøy. Gjennomføringen av intervjuene ansikt til ansikt ga oss som forskere mulighet til å etablere en personlig relasjon og en samtale som ble preget av åpenhet. Intervjuene som ble gjennomført over Skype opplevdes like fortrolig og nære som de som ble gjennomført ansikt til ansikt. Det var viktig for oss å skape en god relasjon og tillit til informantene. Vi startet derfor møtet med dem ved å presentere oss selv og studien, hvor det i forkant av intervjuene var delt ut informasjons- og samtykkeskjema. Dette ble gjennomgått før intervjuene startet, og det ble samtidig poengtert at informantene på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra studien. Videre ble det gitt garanti for anonymiteten deres, og til slutt fikk informantene mulighet til å stille spørsmål.

Intervjuene tok utgangspunkt i intervjuguiden, og vi begynte med spørsmål knyttet til bakgrunnsinformasjon om informantene. Her ble det spurt om alder, utdanning og erfaring med spesialundervisning. Det ble benyttet lydopptak under intervjuet, slik at vi som intervjuere skulle kunne være helt fokusert på det informanten fortalte (Dalland, 2012). Avslutningsvis ble informantene spurt om det de hadde andre tanker eller kommentarer tilknyttet temaet, eller om de hadde noen spørsmål. Til slutt takket vi for deres deltakelse i undersøkelsen. Selv om det i forkant var satt en tidsramme på 30 minutter til 2 timer til hvert intervjuet, varierte intervjuene fra 30 minutter til 50 minutter.

Intervjuerens evne til å handle reseptivt er viktig for å sikre at informantene blir påvirket så lite som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen vår tar for seg erfaringer og perspektiver informantene har og har opplevd tidligere, og i den forbindelse vil det være naturlig for oss som forskere å følge noen retningslinjer for å hjelpe informanten til å gi beskrivelser som både er valide, og som er tett knyttet til de erfaringer som er levd (Kvale og Brinkmann, 2015, s.66). Disse retningslinjene handler om å gi informantene tid til å huske, komme med konkrete spørsmål som kan hjelpe å huske, spørre etter aktuelle spesifikke minner, og bruke tidslinjer eller milepæler som kontekstuelle ledetråder (Kvale & Brinkmann, 2015, s.66). Under selve intervjuet fikk informantene betenkningstid for å reflektere over spørsmålene som ble stilt. Informantene fikk også oppfølgingsspørsmål hvor de kunne utdype temaer de hadde vært innom. Dette gjorde vi ved å omformulere og gjenta utsagn lærerne hadde for å bekrefte eller avkrefte våre tolkninger. Denne teknikken omtales som recast og kan bidra til å klargjøre informantenes forståelse av spørsmålene, og det vil også gjøre utsagnene til informantene mer tydelig (Van Mannen, 1997).

## **4.5 Bearbeiding og analyse av data**

Dette kapitlet tar for seg fortolkningsprosessen fra transkribering til koding, og kategorisering av innsamlet datamateriale.

Som følge av metodebruken og vårt vitenskapelige ståsted, vil analysen av meningsinnholdet i intervjuene til hver enkelt informant være viktig (Johannessen et al., 2016, s.173). Analysen skal hjelpe oss å finne ut *hva* intervjuene har å fortelle, og deretter vil en gjennom tolkning søke *mening* og fortolkning ut fra *hva* vi vet. Dette gjøres ved at forskeren ser på datamaterialet fortolkende (Dalland, 2012, s.178). I dette arbeidet har vi også vært åpen for mulighetene som kan befinne seg i datamaterialet. Det er alltid mer enn én måte å tenke på, og det er alltid mer enn én virkelighet (Denzin & Lincoln, 1994; Nilssen, 2012).

### **4.5.1 Transkribering**

Før analysen måtte intervjuene transkriberes (Dalland, 2012). Det var god kvalitet på lydopptakene fra intervjuene, og disse kunne derfor transkriberes ord for ord. Transkribering innebærer det å skifte form, og i dette tilfellet ble intervjuene oversatt fra talespråk til skriftspråk. Dette gjorde intervjusamtalen mer strukturert og oversiktlig, og det gjorde datamaterialet mer anvendelig for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Datamaterialet inneholdt ord og uttrykk fra dialekt, og ble derfor omgjort til bokmål for å styrke påliteligheten. Dette ble gjort på en måte som også ivaretok egenarten av språket og hva den underliggende meningen var. Det er vanlig at kroppsspråk forsvinner i selve transkriberingen fra tale til tekst. Kroppsspråk i form av pauser, sukk og andre lyder ble derfor skrevet ned ettersom dette kunne ha betydning for videre analyse (Dalland, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Neste steg i databehandlingsprosessen var analysen av datamaterialet.

### **4.5.2 Analyse**

Vi tok utgangspunkt i Glaser og Strauss (1967) *konstant komparative analysemetode* i prosessen med koding - og kategorisering. Denne metoden for analysering er et systematisk analytisk verktøy. Glaser & Strauss (1967) hevder at denne analysemetoden egner seg godt for å håndtere og redusere store mengder data. I vår studie er det et omfattende datamateriale som analyseres. Datamaterialet inneholder intervjusvar med ulike erfaringer, perspektiver og oppfatninger av lærernes arbeid med spesialundervisning. På bakgrunn av dette vil *konstant komparative analyse* være et verktøy som er godt egnet for vår undersøkelse. Tilnærmingen vi har som forskere handler om å oppdage mønstre og kategorier på erfaringer og perspektiver

lærere har til spesialundervisningen, ved å være åpen i kodingen. Dette muliggjør også at analysen kan defineres med en induktiv tilnærming (Johannessen et al., 2016).

Selve transkriberingen var en tidkrevende prosess, men ga oss også muligheten til å gå gjennom intervjuene en gang til. Vi fikk med dette en umiddelbar tolking av intervjuene, og en oppfatning av hvilke erfaringer informantene hadde med spesialundervisning. Vi transkriberte intervjuene vi hadde gjennomført selv alene, og deretter lyttet vi til alle lydfile og kontrollerte hverandres transkriberinger for å eliminere eventuelle feil. Dette sikret også at begge etablerte kjennskap til alle intervjuene. Videre i arbeidet med dataanalysen leste vi gjennom alle transkriberingene nøye. Viktige nøkkelsetninger og stikkord som gjentok seg ble markert i materialet. Ord som vi anså som viktige i materialet ble kategorisert i koder. Dette gjorde vi hver for oss for så å sammenligne hverandres markeringer av nøkkelsetninger og stikkord. I etterkant av dette leste vi alle intervjuene på tvers av temaene i intervjuguiden; tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering. Dette gjorde vi for å se på felles trekk ved informantenes uttalelser. Vi så også på hvilke ulike perspektiver og erfaringer lærerne hadde. På denne måten ble intervjuene lest i en vekslings mellom deler og det hele (Gadamer, 2003). Etter dette ble hvert intervju lest individuelt igjen, hvor vi gikk gjennom tema for tema for å se på særtrekk som var spesielle for hver enkelt informant. Vi er to forfattere av denne oppgaven, og på grunn av situasjonen rundt COVID-19 ble prosessen gjort i fellesskap hvor vi i hovedsak benyttet oss av nettbaserte videosamtaler. For å få en dypere forståelse av lærernes erfaringer og perspektiver på spesialundervisningen, diskuterte vi mye sammen og stilte hverandre spørsmål om hva, hvordan og hvorfor lærerne hadde den oppfatningen og erfaringer tilknyttet spesialundervisning.

Etter den åpne kodingen satt vi igjen med en stor mengde koder, og for at dette skulle bli håndterbart ble disse kodene gruppert i kategorier (Nilssen, 2012). Denne prosessen blir omtalt som aksial koding, hvor vi relaterte kategoriene til de subkategoriene vi hadde. Vi hadde allerede dannet oss en oppfatning av hvilke kategorier som kunne samsvare med hverandre. Gibbs (2007) peker på at koding bare en måte å organisere tankene rundt teksten på. Den aksiale kodingen har som mål å utvikle hovedkategoriene for videre analyse. Disse hovedkategoriene var: organisering, gjennomføring, kompetanse og samarbeid.

Videre ønsket vi å finne kjernekategoriene og vi diskuterte frem og tilbake mellom datamaterialet, teori, og egne erfaringer. Vi kom frem til at kjernekategoriene for vår studie er spesialundervisning. Vi gikk systematisk gjennom hvordan vi kunne relatere de andre



hovedkategoriene til kjernekategori. Dette omtales som selektiv koding (Nilssen, 2012). Ut fra dette satt vi igjen med denne kategoriseringen:

1. Forståelse av tilpasset opplæring: Individ eller fellesskap?
2. Forståelse av spesialundervisning: Elever med eller i vansker?
3. Organisering av spesialundervisning: Bare blant mennesker blir mennesket menneske
4. Samarbeid rundt spesialundervisning
5. Spesialpedagogisk kompetanse
6. Spesialundervisning og inkludering: Fellesskolen for alle?

#### **4.6 Kvalitet i undersøkelsen**

Dette kapitlet tar for seg begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Det hviler et stort ansvar på forskeren for å gjennomføre og utføre forskning som er pålitelig og gyldig. I dette kapitlet vil vi komme nærmere inn på hvordan denne kvalitetssikringen kan gjennomføres. Innenfor forskning brukes begrepene reliabilitet og validitet når det er snakk om pålitelighet og gyldighet for et forskningsprosjekt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Spørsmålene om oppgavens reliabilitet og validitet handler ikke bare om at vi som forskere skal være kritisk og bevisst rundt våre handlinger knyttet til prosessen. Det handler også om å synliggjøre overfor leseren hva, hvordan og hvorfor både i analysen, rapporteringen og fortolkning.

##### **4.6.1 Reliabilitet og validitet**

*Reliabilitet* oversettes til pålitelig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette henger sammen med hvor nøyaktig undersøkelsens data er, hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. Med andre ord vil altså oppgavens reliabilitet si noe om hvor nøyaktig undersøkelsen er gjort, og hvor godt gjennomførelsen er beskrevet. Dette betyr at reliabiliteten i en studie innebærer en forutsetning om at andre forskere skal kunne reproducere undersøkelsene på et annet tidspunkt, og samtidig få de samme resultatene (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Resultatene som vi framstiller, vil ikke være like om andre forskere gjennomførte samme undersøkelse. Dette med bakgrunn i at det er samtalen som danner grunnlaget for våre data, samt at vi har brukt oss selv i intervjuprosessen som aktører. Det vil derfor ikke være noen som har de samme erfaringer som oss, og vil derfor kunne tolke datamaterialet annerledes (Johannessen et al., 2015). Oppgavens reliabilitet vil styrkes når forskeren er åpen og detaljert i sine beskrivelser av fremgangsmåten for hele prosessen (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Forskningsprosessen

må også være nøyaktig, og feilmarginer må forklares (Dalland, 2012). For å styrke oppgavens reliabilitet vil det være en forutsetning om at vi som forskere er bevisste over vårt teoretiske ståsted, vår subjektivitet og hvordan vi forholder oss til denne, samt rollen som forskere.

Reliabiliteten for oppgaven kan svekkes om informanten misforstår spørsmålene, og derfor var spørsmålene våre kort og enkelt formulert. For å sikre reliabiliteten, undersøkte vi etter transkriberingen om informantenes svar og spørsmålene som ble stilt samsvarte.

I gjennomførelsen av intervjuene ble intervjuguiden fulgt med temaene som var satt opp, slik at intervjuene hadde samme sekvens. Vi ønsket å følge samme struktur på intervjuene, men vi var også ute etter den enkeltes personlige erfaringer og perspektiver tilknyttet spesialundervisning. Vi holdt oss til de samme temaene i intervjuguiden, men oppfølgingsspørsmålene varierte for hvert intervju slik at informantene kunne utdype. Hvert intervju ble unikt, og fikk derfor ikke nødvendigvis samme sekvens av spørsmålene.

*Validitet* kan oversettes til gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Johannessen et al. (2016) peker på at validitet er noe som skal gjøre seg gjeldende gjennom hele forskningsprosessen. For styrke validiteten og for å bevise funnenes troverdighet, har vi som forskere gjort rede for valg av forskningstradisjon, kriterier for utvalg, samt bakgrunnen for analyse- og kategorisering av datamaterialet. Et annet viktig aspekt for undersøkelsen var hvorvidt informantenes formidlinger var genuine. Dette ble vurdert av oss som forskere, hvor vi også så på informantenes refleksjoner og erfaringer om fenomenet. Det var også viktig å etablere tillit og fortrolighet til informantene, og gi dem en garanti for konfidensialitet. Informantenes egne syn og erfaringer er av stor verdi for vår undersøkelse, og vi poengterte dette overfor informantene.

I et hermeneutisk syn handler validitet om hvordan vi som forskere fortolker informantenes svar. I vår studie skal vi som forskere fortolke læreres fortolkninger av et fenomen, noe som utgjør en dobbel fortolkning. En slik dobbel fortolkning kalles gjerne for dobbel hermeneutikk (Nilssen, 2012; Thagaard, 2018). Et annet viktig moment for oppgavens validitet er hvorvidt den er transparent. Det vil si at det gjennomgående i oppgavens drøfting og rapportering må være mulig å hele tiden se hva som er blitt gjort og hvordan dette har blitt gjort. Dette vil åpne opp for at leseren kan ha et kritisk blikk på prosessen og valgene som har blitt tatt. Teorigrunnlaget er viktig for analysen av data og for studiens validitet. Graden av samsvar mellom våre fortolkninger og teorigrunnlag kan være med på å enten styrke eller

avkrefte våre data (Holand, 2018, s. 100). Dersom vi kan vise til at fortolkningene våre støttes av teorigrunnlaget, vil dette styrke studiens validitet.

#### **4.6.2 Generalisering**

Generalisering, eller overførbarhet i kvalitative studier, handler om hvorvidt undersøkelsens resultater kan overføres til liknende fenomener (Johannessen et al., 2015). Thagaard (2013) påpeker at det er fortolkningen som danner grunnlaget for overførbarhet og den videre forståelsen av selve undersøkelsen, samt om dette kan settes inn i en videre sammenheng. Vi har få informanter, og studien retter seg spesifikt mot informantenes subjektive erfaringer og perspektiver. Det vil derfor være vanskelig å si om resultatene av undersøkelsen kan overføres til en hel populasjon, men dette anses ikke som sannsynlig. Likevel vil studien kunne være til nytte for andre ved å skape en forståelse og bevissthet rundt spesialundervisning, og læreres opplevelser av dette. Lærere med erfaring innenfor spesialundervisning vil kunne kjenne seg igjen i erfaringene fra denne studien og dens resultater. Det hevdes at denne gjenkjennelsen har betydning for undersøkelsens overføringsverdi (Thagaard, 2013).

#### **4.7 Forskningsetikk**

I dette kapitlet vil det bli redegjort for noen etiske overveielser som vi mener er grunnleggende for vår studie. Vi vil gi en kort beskrivelse av fire etiske retningslinjer som står sentralt innenfor samfunnsforskning: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som forskere har vi forpliktelser når vi håndterer både personopplysninger, og datamaterialet som vi får fra intervjuene. Forskningsetikk handler om å ivareta informantenes personvern, og sikre troverdighet i resultatene i forskningen (Dalland, 2012). Som lærere er vi godt kjente med prinsippene rundt taushetsplikt, og dette er noe vi verdsetter høyt. Disse prinsippene vil også gjelde når vi håndtere personopplysninger, og i anonymisering av datamateriell. Oppbevaring av alle opplysninger skal være forskriftsmessige. Det er vanlig innenfor samfunnsvitenskapen at en som forsker vektlegger tre områder som er spesielt viktig innenfor forskningsetikk; frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot skade og belastning, og trygge privatlivet og nære relasjoner (NESH, 2016).

Informert samtykke handler i hovedsak om informasjonen informantene får om studien (Kvale & Brinkmann, 2015). I informasjonsskrivet med samtykkeerklæring som ble gitt til informantene i forkant av intervjuene ble det informert om formålet med undersøkelsen, hvem

som er ansvarlig, hvorfor informanten er spurt om å delta, og hva det vil innebære for informanten å delta. Det ble også informert om personvern og rettigheter, at deltakelsen i studien var frivillig, og retten til å trekke seg dersom det ikke lenger var ønskelig å delta. Bruken av lydopptak ble også gått gjennom, og at lydopptakene i etterkant av intervjuene ville bli slettet og anonymiteten ivaretatt.

Konfidensialitet handler om å ivareta informantenes personvern ved å sikre anonymitet i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer å anonymisere informantene i presentasjon av resultatene, slette datamateriale ved prosjektets slutt, og sikre at datamaterialet ikke benyttes til andre formål (Thagaard, 2013). Som nevnt ovenfor ble det brukt lydopptak ved gjennomførelsen av intervjuene. Intervjuene ble tatt opp med en app på mobiltelefonen, som heter *nettskjema-diktafon*. Denne appen har tilknytning til nettskjema.no, hvor selve opptakene ble lagret. Denne måten å ta opp intervju er i samsvar med Nord Universitets retningslinjer, og skal være en sikker måte å ta opp lydopptak. Transkriberingen av intervjuene ble anonymisert og lagret på en sikker måte. Lydopptakene ble slettet i etterkant av transkriberingen. Informantenes navn eller stemmer kunne dermed ikke gjenkjennes, og anonymiteten ble på den måten ivaretatt.

Det ble i forkant av innsamling av data, tatt en test på nettsidene til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette ble gjort for å undersøke studiens meldeplikt. Videre ble det sendt søknad til NSD om godkjenning for å gjennomføre prosjektet. Søknaden ble i kort tid etter godkjent, og studien ble vurdert meldepliktig på bakgrunn av håndtering av personopplysninger.

Forskningsetikken har også fokus på eventuelle konsekvenser undersøkelsen vil kunne ha for informantene (Thagaard, 2013). Med dette mener vi konsekvenser som kan innebære skade som kan påføres informantene og fordeler for deltakerne av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil være forskerens ansvar at informantene ikke blir utsatt for skade eller belastninger (NESH, 2016). Det vil også være forskerens rolle å ivareta og respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. Det hevdes at sentrale kjennetegn ved kvalitativ forskning er åpenhet og intimitet, og dette må forskeren være klar over (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må derfor sikre at informanten ikke gir ut informasjon som de senere kan komme til å angre på. Spesialundervisning vil kunne være et tema som både er personlig, nært og sårt for informantene. Forskeren skal ikke innta en terapeutisk rolle, ettersom dette i ettertid kan oppleves som problematisk for informantene. Vi var forberedt på å avslutte

intervjuene dersom noe slik skulle skje. Dette ble derimot ikke nødvendig i våre intervjuer, og alle intervjuene ble derfor gjennomført som planlagt.

Det fjerde området er forskerens rolle. Forskerens integritet og rolle i form av erfaringer, rettferdighet, ærlighet og kunnskap vil være avgjørende for de etiske beslutningene tilknyttet forskningen og kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen (Kval & Brinkmann, 2015). Typisk for intervju som forskningsmetode er at det kan oppstå etiske spørsmål på bakgrunn av en noe asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og informant. I denne maktrelasjonen vil det også være vanlig at det er forskeren som er den sterkeste part. Både i kontakt med informantene og i intervjusituasjonen så vi på oss selv som en av dem, og informantene ble møtt med integritet og likeverd. Problemstillingen vår tok for seg læreres erfaringer og perspektiver på spesialundervisning, og vi var derfor avhengige av deres kompetanse og erfaringer innenfor dette området. Det er lærerne selv som sitter med den nødvendige informasjonen, og vår anerkjennelse av dette bidro til å skape et tillitsforhold mellom forskere og informantene. Vi anså dette som svært viktig og nødvendig for å få best mulig utbytte av intervjuene, og derfor kunne innhente et godt datamateriale. Det er derfor For å innhente et godt datamateriale må forskeren verdsette og respektere informantene (Thagaard, 2013).

## **5.0 Resultater**

I dette kapitlet vil vi presentere våre mest sentrale funn som fremkommer av intervjuene. Her vil vi undersøke om det finnes likheter eller ulikheter i erfaringene og synene informantene har på de identifiserte kategoriene presentert i kapitlet over.

### ***5.1 Forståelse av tilpasset opplæring: Individ eller fellesskap?***

Funnene våre viser at det er ulik forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring. Trude, Sofia, Mona, Kari, Åse, Kjartan og Jenny hadde alle sammenfattende forståelse og tanker om at tilpasningen måtte gjøres ut fra elevenes forutsetninger og behov, og at tilpasningene skulle gjøres opp mot den enkelte elev. Trude forklarte det på følgende måte:

*..vi skal se hver enkelt elev, og se hva den eleven har behov for også tilpasse så godt man kan.*

Kari uttalte det på denne måten:

*At alle elever skal få tilpasset opplæring ut fra den forutsetningen de har. Er du flink skal du ha tilpasset det, er du svak skal du ha tilpasset det.*

Monas forståelse av tilpasset opplæring omhandler en tilpasning til hver enkelt elev, der hun differensierer arbeidsmengde og/eller vanskelighetsgrad. Eksempelvis planlegger hun i norskfaget at alle elevene skal lese, men hun differensierer vanskelighetsgraden på dette ut fra

forutsetningene til elevene. På denne måten kommer alle elevene gjennom samme temaer og innhold i opplæringen, men med ulike tilpasninger ut fra behov. Sofia mener at det er opp til hver enkelt lærer hvordan de skal tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Hun sier at hun hele tiden tenker over hvordan den enkelte elev lærer best, og dette kan knyttes til en differensiering av opplæringen hvor det er fokus på den enkelte elevs behov. Mona uttrykker hennes forståelse slik:

*For jeg tenker jo at der er kanskje i den klassen som jeg har nå, så er det kanskje fem elever som vil få den samme vanskelighetsgraden på, på den vanskeligste leseleksen for eksempel. Mens der er kanskje ti elever som får den normale.. heh normale i gåseøyen, vanskelighetsgraden på leseleksen. Også er det kanskje tre til fire som får en veldig lett leselekse. Ja litt sånn.. varier litt.*

Kjartans mener at tilpasset opplæring kan knyttes opp mot mestring. Uten en form for mestringsfølelse vil ikke elevene ha noe utbytte av det de jobber med. Tilpasning til individets nivå og evner mener han også er et viktig moment i tilpasset opplæring, der lærere gjerne kan benytte praktiske arbeidsmetoder i undervisningen:

*Det er mye matematikk på et kjøkken, i forhold til mengdeberegning, oppskrifter, skrive handleliste og dra på butikken for å handle det man trenger. Gjøre det praktiske på kjøkkenet. Da ser man at det er stor glede og mestringsfølelse.*

Jenny forstår tilpasset opplæring som andre arbeidsmåter eller oppgaver for elevene. Hun fremhever bruken av andre arbeidsmåter for de elevene som trenger det, eller tilpasser lærestoffet i form av reduksjon i lekser eller arbeidsmåte for elevene. Sofia har samme forståelse av tilpasset opplæring som Jenny, og knytter det til endring i lekser og arbeidsmåter. Kari nevner at det ideelle hadde vært om alle elevene kunne jobbet med samme emne i samme klasserom, men med oppgaver som er tilpasset den enkelte elev. Sofia snakker om tilpasset opplæring som noe som brukes i ordinær klasse, og hun uttrykte det slik:

*Jeg føler jo ofte at det begrepet tilpasset brukes veldig ofte om elever som er i en klassesituasjon.*

Åses forståelse sammenfatter med Jenny og Sofias forståelse av tilpasset opplæring. Undervisningen skal tilpasses med variasjon i arbeidsmengde og vanskelighetsgrad, og læreren kan gi elevene andre oppgaver og måter å jobbe på for å tilpasse til deres behov og evner. Derimot mener hun at idet du som lærer gir en elev et opplegg som avviker fra klassen sitt opplegg, kan dette kalles for spesialundervisning:

*Når jeg derimot begynner å finne andre tekster som eleven skal jobbe med, som ikke er opplegget til klassen så mener jeg at det er en form for spesialundervisning. For da følger de ikke opplegget til resten av klassen*

Berit mener prinsippet om tilpasset opplæring handler om hvordan læreren legger opp undervisningen, og at det ikke handler om å lage differensierte opplegg til ulike elever. Hun påpeker at undervisningen skal tilpasses elevene, og ikke motsatt. Også Kari mener det ideelle hadde vært å kunne gjennomføre en undervisning som var tilpasset alle elevene i klassen, og at oppgavene var så åpne at de passet alle. Likevel anser hun dette som umulig. Berit beskriver hennes forståelse slik:

*Det vil si.. Altså alle skal jo gjennom det samme.. Men.. måten du underviser på skal tilpasses hver enkelt elev. Så kan man heller gå rundt f.eks. etterpå å hjelpe de elevene som trenger det. Men man skal jo ikke lage fem forskjellige opplegg i en time. Man skal lage opplegg slik at det tilpasses alle.*

Berits måte å forstå tilpasset opplæring bygger på undervisningsmetoder hvor elevene er sentrale. På denne måten tilpasser Berit undervisningen til elevene, og lager åpne oppgaver som kan tilpasses uten at hun differensierer opplæringen til hver enkelt elev.

Oppsummert viser funnene at flere av informantene har en forståelse av at tilpasset opplæring er variasjon i arbeid, økning av mengde, eller reduksjon av mengde arbeid. På den andre siden mener noen av informantene at det er undervisningsmetoden som skal tilpasses elevgruppen, og ikke elevene som skal tilpasse seg måten lærerne velger å undervise på. Funnene indikerer at en stor andel av informantene har en smal forståelse av tilpasset opplæring, og at deres forståelse er preget av et individualisert syn på prinsippet. I intervjuene nevnte informantene ofte tilpasning til den enkelte elev, men lite om tilpasning til fellesskapet. Ingen av informantene viser til lovbestemmelsen om tilpasset opplæring, men gjengir noe av ordlyden i den.

## **5.2 Forståelse av spesialundervisning: elever med eller i vansker**

Denne kategorien fokuserer på informantenes forståelse av spesialundervisning. Kjartan, Åse, Berit, Sofia, Kari og Jenny har tilnærmet lik forståelse, og mener at spesialundervisning er noe ekstra utover tilpasset opplæring. Funnene viser en variasjon i lærernes forståelse av hva som må ligge til grunn for å ha rett til spesialundervisning. Det er en felles forståelse at spesialundervisning er noe ekstra utover tilpasset opplæring, men at noen av informantene synes det kan være vanskelig å skille mellom disse to. Sofia uttrykker det på denne måten:

*Eh ja. Det er jo det der skillet mellom spesialundervisning og tilpasset undervisning som jeg synes er veldig interessant. Så jeg synes det skillet der mellom tilpasset undervisning og spes undervisning er veldig sånn.. De flyter litt i hverandre. Mens spesialundervisning er litt mer sånn, ja.. Utenom.*

Kari sier det slik:

*Ja to ulike ting, men samtidig så er det jo en.. Det er jo på en måte en linje som går fra tilpasset, og på ett eller annet tidspunkt på den linjen så går det over til spesialundervisning. Akkurat hvor den grensen er, er jo litt vanskelig å si.*

Kjartan og Berit har lik forståelse og tilnærming til spesialundervisning. De ser på spesialundervisning i sammenheng med tilpasset opplæring, og mener det viktigste er å tilpasse og tilrettelegge til hver enkelt elev. Samtidig må læreren være i stand til å sette seg inn i elevens situasjon. Kjartan uttrykker det på denne måten:

*Elevene har ofte ulik bakgrunn. De er ikke A4-typer, og det er derfor jeg synes det er så utrolig viktig at man setter seg inn i deres situasjon og finner ut av dem som personer.*

Berit, Kari, Kjartan, Åse, Mona og Jenny snakket alle om dårlig utbytte av den ordinære opplæringen som et utgangspunkt for å få spesialundervisning. Trude mente at det var en eventuell individuell opplæringsplan som lå til grunn for spesialundervisningen. Sofia hadde noe av samme forståelse som Trude, og mente at det var den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten som utløste spesialundervisningen. Dette uttrykte Sofia slik:

*Altså det som utløser spes det er jo vel i hovedsak sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten.*

Flere av informantene bruker gjennomgående begrepet *spesialpedagogisk hjelp* når de snakker om spesialundervisning, eller kaller spesialundervisningen “spesialpedagogikk”. Dette kan ha sammenheng med informantenes utdanningsbakgrunn, hvor flere av informantene er utdannet barnehagelærere i grunn.

Et gjennomgående trekk hos alle informantene er at de tenker at det er de faglige svake elevene som har behov for spesialundervisning. Mona legger til at dette ikke er noe som iverksettes for de elevene som er sterk faglig, og forteller:

*Ellers ser jeg jo på det at, jeg tror at vi aller oftest tenker at spesialpedagogisk hjelp for de svake elevene. For vi er jo ikke flinke til å tenke spesialpedagogisk eller tilrettelegging i forhold til de elevene som er veldig faglig dyktig. Så spesialpedagogikk er i hvert fall, det er jo min umiddelbare tanke at det gjelder de faglig svake elevene som har ulike behov, kan man si.*

I intervjuene antyder flere av informantene at spesialundervisning er direkte knyttet til diagnoser eller andre medisinske utfordringer, og at en av disse må foreligge for at skolene skal være villig til å tilegne ressurser i form av spesialundervisning. Kjartan forteller at dersom disse



årsakene gjør at elevene blir satt faglig tilbake, vil det være behov for spesialundervisning. Han sier det slik:

*Mange ganger er det medisinske utfordringer som ligger bak. Det kan være alt fra sinnemestring eller andre ulike medisinske årsaker som har gjort at eleven har blitt satt tilbake.*

Karis tanker om grunnlaget for spesialundervisning sammenfaller med Berits forståelse. Begge mener at det ikke trenger å foreligge en diagnose eller en vanske hos eleven for at den skal ha rett til spesialundervisning. Kari sier at det er lettere for eleven å kunne få tilgang til spesialundervisning dersom det foreligger en diagnose:

*Det jo lettere om du har en elev som har en diagnose som har et navn, hvor du kan bla opp i en brosjyre, enn en elev som bare helt opplagt er annerledes.*

Berit sier at selv om elevene har en diagnose eller vanske, er det ikke sikkert at eleven faktisk trenger spesialundervisning. Videre mener hun at det ikke trenger å foreligge noen diagnose eller vansker for å utløse spesialundervisning.

*Men det er jo likevel ikke alle elevene som har dysleksi, eller en annen diagnose eller vanske, som har behov for spesialundervisning. Men denne eleven har så prekære vansker at h\*n har rett til spesialundervisning. Så spesialundervisning er jo for de elevene som treng noe ekstra, ikke nødvendigvis for de som har en diagnose.*

Funnene viser variasjon i forhold til hva informantene legger i deres forståelse av spesialundervisning. Noen av informantene viser en viss forståelse av lovbestemmelsen, men det er ingen som henviser til den direkte. Enkelte av informantene mener at spesialundervisningen bare gis til elever med diagnoser eller vansker, og legger dette til grunn for elevenes behov. Andre viser til at det er manglende utbytte av opplæringen som er grunnlaget for rett til spesialundervisning.

### **5.3 Organisering av spesialundervisning: Bare blant mennesker blir mennesket menneske**

Denne kategorien tar for seg hvilke erfaringer og tanker informantene har i forhold til organiseringen av spesialundervisning. Felles for alle informantene var at de hadde vært vitne til flere ulike måter å organisere spesialundervisningen på. Noen av informantene var veldig opptatte av at det var elevenes behov som var i fokus, og at organiseringen måtte skje ut fra dette. Berit sier det på denne måten:

*Det å klare å sette seg inn i den enkelte elev, alle elever er jo ikke lik i forhold til hvilken spesialundervisning de trenger.*

Åse forteller at hun noen ganger må ta eleven ut av klasserommet for å skjerme eleven fra andre elever og/eller forstyrrelser. Flere av elevene som hun har hatt spesialundervisning med har hatt behov for å være en-til-en på grunn av nedsatt hørsel. Andre elever har hatt behov

for å være ute på grunn av atferdsvansker, hvor det til tider har vært utfordrende å undervise eleven i klassen. På denne måten har hun tilpasset spesialundervisningen etter behovet til elevene. Mona og Kjartan mener også at det kan være greit å ta elevene ut av klasserommet dersom det er spesifikke oppgaver som skal gjøres. Eksempler på dette kan være høytlesing eller andre oppgaver der eleven trenger å være på et rom for seg selv.

Informantene har stort fokus på valget mellom å være inne og ute av klasserommet i spesialundervisningen. De argumenterer sterkt for at de selv ønsker at elevene med spesialundervisning skal være inne i klasserommet, slik at de kan være en del av klassen. Jenny og Berit mener begge at valget om eleven skal være inne eller ute av klasserommet, burde være like mye opp til eleven som læreren. Flere av informantene forklarer at valget om å være inne eller ute av klasserommet kan til tider være veldig individbasert, men de fleste informantene mener at det beste for elevene vil være at de er sammen med de andre, både faglig og sosial sett. Trude sier det slik:

*Synet mitt på spesialundervisning er at de aller fleste elever har det aller best når de får være i klassen, og at de bør få så mye hjelp som mulig i klassen.*

Flere av informantene har erfart at spesialundervisningen ofte organiseres i mindre grupper. Det er delte meninger blant informantene om dette er riktig eller ikke. Kari sier det er lite hensiktsmessig å organisere spesialundervisningen i grupper, men at dette er eneste mulighet for å dekke opp alle elevene som har krav på spesialundervisning. Hun synes at det er bedre å ha timer alene med elevene hver for seg. Hun viser til at gruppene ofte blir satt sammen av elever med rett til spesialundervisning, uten at det blir tatt hensyn til bakgrunnen deres for spesialundervisningen. Både Jenny, Kjartan og Berit mener organiseringen av spesialundervisning handler om elevenes behov, og at dette må være fokuset. Sofia mener det er bedre for elevene dersom man organiserer spesialundervisningen i mindre grupper, for å kunne gi disse elevene undervisningsopplegg utenfor den ordinære undervisningen. I forbindelse med organiseringen inn og ut av klasserommet peker flere av informantene på mangelen av fysiske rom for å kunne organisere undervisningen i grupper utenfor klasserommet. De mener at skoleledelsen har lite fokus på spesialundervisning, og at dette ofte blir nedprioritert. Mona forteller det slik:

*Nei hvis du trenger å ta elever på et eget rom så burde du jo ha et rom tilgjengelig, slik at du slipper å springe imellom for å finne plasser der det er mulig å kunne være en stakket stund.*

I organiseringsfasen ønsker de fleste informantene at det skal legges til rette for å ha spesialundervisningen inne i klasserommet. Trude trekker frem at “bare blant mennesker blir

mennesket menneske”, og hun mener at elevene har det best sammen med klassen. Videre sier hun at all spesialundervisning, så langt det lar seg gjøre, burde organiseres sammen med klassen. Dersom det sosiale rundt eleven fungerer vil også eleven få det bedre, og dermed yte bedre på skolen. Berit mener at alle elever skal inkluderes i en klasse, og dette inkluderer også de som mottar spesialundervisning. Berit og Kjartan mener at det ikke er noen hensikt å ta elevene ut av klasserommet, dersom det ikke foreligger spesielle grunner til dette. Kjartan uttrykker det slik:

*Men å ta ut elever kun for å gjøre det, det er der jeg har betenkeligheter. Jeg har mange ganger stilt meg spørsmålet om hvorfor vi gjør dette? Er det på en måte et ubehag med å ha spesialundervisning, om man føler at man ikke har et godt grunnlag for å ha slik undervisning?*

Lærertettheten er også trukket frem som en faktor for hvordan spesialundervisningen blir organisert. Flere av informantene mener lærertettheten i skolen er for lav, og at det hadde vært lettere å gjennomføre en undervisning som var tilpasset alle om det hadde vært flere lærere inne i klassen. Dette mener de også ville redusert behovet for spesialundervisning. Sofia sier det slik:

*Har du tre-lærersystem på en klasse så kan du fort få kjørt en tilpasset undervisning på en helt annen måte som kanskje sikrer at de som mangler grunnleggende ferdigheter kanskje innehar de etter en periode.*

Jenny forteller at ledelsen ved hennes skole har hatt varierende grad av fokus på spesialundervisning. I det ene øyeblikket har ledelsen innvilget mye tid og ressurser, og i det andre øyeblikket har de omtrent neglisjert behovene helt. Jenny er derimot glad for at skolen nå fokuserer på tidlig innsats, og har valgt å sette inn tiltak uten noen form for vedtak fra PP-tjenesten. Åse påpeker at selv om BUP mener at en elev burde hatt spesialundervisning, setter ikke ledelsen nødvendigvis inn noen tiltak og det blir derfor opp til klasselæreren alene å håndtere disse behovene i ordinær undervisning. Hun hevder at dette muligens har bakgrunn i økonomiske ressurser.

Informantene indikerer at spesialundervisning er et område som er lite prioritert fra ledelsens side på andre områder enn bare tid og rom. Dersom kontaktlærer er fraværende, velger ledelsen ofte å bruke spesialpedagogen som vikar i klassen hvor fraværet er. Dermed blir spesialundervisningen rammet, og elevene med rett til spesialundervisning mister denne undervisningsøkten. Informantene ønsker at ledelsene prioriterte annerledes, og at målet heller var å styrke spesialundervisningen slik at fraværet ikke gikk ut over elevene i denne sårbare gruppen. Åse uttrykker det slik:

*De snakker gjerne om at spesialundervisningen har liten effekt. Men det er ingen som snakker om at effekten er dårlig fordi at organiseringen er feil, og at spesialpedagogene brukes mest som vikarer når det er krise.*

Noen av informantene sier at det kan virke som at spesialundervisningen tilfaller den læreren som ved skolestart ikke har fylt sin timeplan, og dermed er nødt til å være spesialunderviser i disse timene. Kjartan påpeker at siden han begynte å jobbe som lærer har det vært veldig tilfeldig hvem som har fått ansvaret for spesialundervisningen. Ofte har det blitt en assistent uten formell kompetanse som har vært underviser. Kari legger til:

*Du har jo et stort ark med uken, og klassene og lærere som skal fordeles også plotter du inn det som skal plottes inn med kontaktlærere og faglærere. Også sitter du igjen med en neve med lærere som du skal fylle posten til. Også strør du de utover, og det er spesialundervisningen. Punktum*

Åse og Mona hevder at elever som mottar spesialundervisning ofte bare får et minimumstilbud fra ledelsen i form av kun akkurat det de har krav på. Elevene får kun spesialundervisning noen få timer hver uke, og gjerne ikke hver dag. Slik Åse ser det skulle disse elevene helst hatt spesialundervisning daglig, noe som ville gitt dem et mye større utbytte av spesialundervisningen.

En av tankene som flere informanter deler er at organiseringen av spesialundervisningen innebærer mye papirarbeid og en lang saksgang før spesialundervisningen trer i kraft. Mona mener det tar for lang tid fra det oppdages en utfordring til det iverksettes tiltak, og at dette skyldes treghet i systemet. Videre sier hun at det burde ha blitt utarbeidet en modell som kunne gjøre det enklere å sette inn tiltak med én gang, slik at elevene med behov får hjelpen de trenger. Hun skulle ønske at spesialpedagogene kunne vært tilgjengelig i større grad, slik at disse kunne hentes inn dersom det ble behov i en klasse. Sofia mener spesialundervisningen burde vært behovsprøvd, og at lærerne i skolen burde fått mer tillit. På denne måten kunne elever med behov for spesialundervisning motta dette i en kort periode:

*At man kanskje kan organisere det på en sånn måte at man kan få en egen type undervisning på ting der du har hull i de grunnleggende ferdighetene uten at det nødvendigvis skal være så mye papirer og sånn på det. Så det savner jeg litt, og skulle ønske det var litt lettere. At du på en måte ikke må settes i en bås for å få spesialundervisning i en uke eller et halvt år.*

Informantene sier at det tar for lang tid før det iverksettes tiltak, og peker på lang behandlingstid som en årsak til dette. Flere av informantene oppfatter at ledelsenes prioriteringer i forhold til spesialundervisningen ikke er i samsvar med elevenes behov. De skulle gjerne sett at elevene fikk mer enn bare et minimumstilbud. Informantene ser positive og negative sider med organiseringen av spesialundervisning inne eller ute av klasserommet.

Samtlige av informantene viser til at selv om de selv ønsker å ha eleven inne i klasserommet er det ikke sikkert dette lar seg gjøre, og at man samtidig må ta stilling til elevens eget ønske i forhold til dette.

#### **5.4 Samarbeid rundt spesialundervisning**

Denne kategorien tar for seg erfaringer tilknyttet samarbeid rundt spesialundervisning. Informantene påpeker at samarbeid er et viktig aspekt av spesialundervisningen, og at samarbeidet avgjør hvor god spesialundervisningen blir. Trude sier at samarbeid med lærerne i de gjeldene klassene er høyt prioritert for å få til god spesialundervisning. Både Trude og Åse legger til grunn at et godt samarbeid er selve nøkkelen til god spesialundervisning. Sofia sier at det må være nært samarbeid med både andre lærere og assistenter for at spesialundervisningen skal være gjennomførbar.

Åse mener det er helt essensielt at spesialundervisningen har samme tema som den ordinære undervisningen, og at det derfor må samarbeides godt rundt planleggingen av spesialundervisningen. Dette mener hun vil føre til at elevene vil føle seg mer inkludert i det faglige i klassen. Noen av informantene uttrykker at de har et godt samarbeid med kontaktlærerne i enkelte klasser, mens i andre klasser med andre kontaktlærere er det lite samarbeid. I disse tilfellene vet faglærer eller kontaktlærer lite om hva som er innholdet i spesialundervisningen. Kari uttrykker det slik:

*Men jeg har en i spesialundervisning matematikk, og da følger.. Da har jeg ikke noe samarbeid med læreren utenom at jeg vet hva emnet er. Også prøver vi å legge oss på det emnet.*

Informantene mener at samarbeid mellom lærer og spesialpedagog er viktig for spesialundervisningen. Jenny forteller om manglende tid til å samarbeide med spesialpedagogen eller kontaktlærere. Hun sier at ledelsen ved skolen hennes ikke ilegger spesialpedagogene tid til å samarbeide med kontaktlærerne i klassene hvor de har spesialundervisning, og det er derfor vanskelig å bli enige om innholdet i undervisningen. Jenny mener at kontaktlærerne og spesialpedagogene burde ha fastsatt tid til å samarbeide, og etter hennes erfaring skjer dette sjeldent naturlig. Hun viser til at samarbeidet med noen lærere har vært utfordrende. Hun forteller om manglende interesse fra kontaktlærer i forhold til spesialundervisningen, der kontaktlærer ikke har, eller ikke vil ha innsyn i det som skjer i spesialundervisningen. Lærerne virket rett og slett lettet over at de ikke måtte ha ansvaret for spesialundervisningen. Hun poengterer det slik:

*I en annen klasse der jeg var spesialpedagog virket det som at læreren bare var glad for at jeg tok ansvar for alt, og viste liten til null interesse for hva eleven gjorde i spesialundervisningen.*

To informanter poengterer viktigheten av samarbeid med foresatte til elever som mottar spesialundervisning for å skape inkludering. Kari sier det er viktig at de foresatte er åpne både med skolen, og resten av klassen om deres barns utfordringer. Dette har hun også gode erfaringer med, og sier det kan være greit for klassen å vite hvorfor enkelte elever noen ganger er ute av klassen eller har en atferd som avviker fra de andre. Både Berit og Kari sier at ved å vise ulikheter og mangfold vil det være lettere å skape et fellesskap som aksepterer at alle er forskjellige.

En av informantene mener også at det er viktig å ha en felles holdning på skolen overfor spesialundervisningen, og at det aldri er spesialpedagogen alene som har ansvaret for eleven. Hele skolen må dra i felles retning. Dette er Kjartan også opptatt av, og mener skolen bruker for lite tid til felles diskusjon og veiledning knyttet til samarbeidet rundt spesialundervisningen. Det trekkes også frem at det ikke er noe felles forum ved skolene for spesialpedagogene hvor tanker, ideer og metoder kan deles. Åse forteller det slik:

*Og skulle jeg jo ønske at skolen på en måte hadde, de som jobber som spesialpedagog for eksempel hadde et forum der de kunne snakke med hverandre. For å hjelpe hverandre og veilede hverandre.*

Samtlige av informantene mener at samarbeid er viktig for spesialundervisningen, og at et godt samarbeid vil kunne styrke spesialundervisningen. Noen av dem påpeker at samarbeidet sikrer at innholdet i undervisningene blir mer likt, slik at den som mottar spesialundervisning ikke blir faglig ekskludert. Selv om det er ønskelig med mer samarbeid rundt spesialundervisning, hevder flere av informantene at det er for lite tid til å samarbeide med kontaktlærer og andre aktører. I tillegg påpeker noen av informantene en manglende interesse for samarbeid fra kontaktlærers side.

### **5.5 Spesialpedagogisk kompetanse**

I denne kategorien ser vi på informantenes erfaringer med kompetanse tilknyttet spesialundervisningen. Kompetansen til lærerne som gir spesialundervisning er en viktig forutsetning for å lykkes, mener de fleste av informantene. Likevel trekkes det frem at ikke alle spesialpedagoger kan være gode på alt, og at kompetansen til de ulike lærerne burde utnyttes bedre. En av informantene mener også at det skulle vært fokusert mer på spesialisering innenfor spesialpedagogikken. På denne måten ville spesialpedagogene kunne bli veldig gode innenfor sine felt, istedenfor at alle "bare" var litt gode på alle felt. Videre antyder informanten at det er

litt utopi å tenke at alle lærere skal inneha en form for spesialpedagogisk kompetanse, og at den faglige kompetansen er viktigere i spesialundervisningen.

Trude mener at det i utgangspunktet er best at det er en spesialpedagog som gir spesialundervisningen, men at vi også må være realistiske i forhold til tilgangen på dette. Likevel påpeker hun at en vanlig pedagog kan også gjøre en god jobb:

*Jeg tenker at spesialundervisningen bør gis av en pedagog. Og gjerne en pedagog som har spesialpedagogikk, men vi skal være realistiske.*

Mona deler denne oppfatningen, og sier at en kommer langt med et voksent personell som kan lære eleven å kjenne. Selv om alle informantene mener at spesialpedagogisk kompetanse er viktig, og til dels en mangelvare i skolen, trekker flere av informantene frem at det aller viktigste er at den som underviser innehar en form for relasjonskompetanse. Mona hevder at det ikke er så viktig med spesialpedagogisk kompetanse på småtrinnet, så lenge den voksne blir kjent med eleven:

*Hvert fall tenker jeg at litt, det at hvert fall slik som min erfaring er med småtrinnet så er det jo ofte det at du, misforstå meg rett det er nesten litt uvesentlig hvilken kompetanse du ha for du må uansett bli kjent med den enkelte eleven, og se hva det er faktisk de trenger*

Trude påstår at skolen er avhengig av spesialpedagogisk kompetanse for å kunne skape utvikling i skolepersonalet. Hun sammenligner dette med 20 år tilbake i tid hvor det ikke var mye spesialpedagogisk kompetanse i skolen, og elevene ble tatt mye mer ut av undervisningen. Hun mener utviklingen som har skjedd kommer av økt kompetanse og kunnskap rundt feltet. Noen av informantene sier også at det er viktig å utvikle denne kompetansen, og at det trengs mer spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Videre sier Trude at hun ser en skole som er blitt mye mer teoretisk enn det den var tidligere, og hevder at dette kan være noe av grunnen til den økende andelen av elever som mottar spesialundervisning. Lærere i dag oppdager lettere utfordringer enn tidligere på grunn av spesialpedagogisk kompetanse, og Trude uttrykker det slik:

*Vi er jo avhengige av at vi har noen som har en kompetanse, både for å avdekke utfordringer, men også for å legge til rette for elevene. Jeg ser ikke bort fra at det er viktig med kompetanse*

Flere av informantene nevner også spesialpedagogisk kompetanse som viktig for å klare å sette seg inn i elevenes behov, se hva de trenger og hvilke utfordringer de har. Kjartan snakker også om omstillingskompetanse, som han mener er viktig for å forstå og takle elevenes utfordringer. Sofia mener det er viktig at den som har spesialundervisningen har kompetanse rundt ulik bruk av metoder og konkreter i undervisningen.

Samtlige av informantene mener kompetansen til den som gir spesialundervisningen er viktig. Informantene vektlegger hvilken kompetanse som er viktigst på ulike måter. Noen mener den formelle kompetansen er veldig viktig, slik at elevene blir undervist av pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse. Det er viktig at spesialpedagogen har faglig kompetanse i de fagene den har spesialundervisning i. Enkelte av informantene mener at det er like viktig med relasjonskompetanse, ettersom det kan være vanskelig å ha spesialundervisning dersom spesialpedagogen ikke klarer å skape en relasjon med eleven.

### **5.6 Spesialundervisning og inkludering: Fellesskolen for alle?**

I denne kategorien ser vi på hvordan informantene erfarer at elever med spesialundervisning blir inkludert. Informantene beskrev hva de legger i begrepet inkludering. Flere av informantene trakk fram fellesskap, og at alle elevene skal være en del av et fellesskap. Det er noe forskjell i hvordan informantene mener dette fellesskapet skal gro frem. Noen av informantene mente at det er de voksne i skolen som skal legge til rette for fellesskapet, mens andre hevdet at det også er elevene selv om skaper det. Berit sier at ved å vise ulikhet, mangfold og aksept vil elevene få en holdning til andre som bygger på disse verdiene. Trude er opptatt av at alle skal være en del av fellesskapet uansett hvem de er:

*Det at du skal få være, uansett hvem du er eller hvordan du er skal du være en del av fellesskapet. Det er inkludering, og det må jo være vår jobb å få alle så godt inkludert som over hode mulig. Og at vi legger til rette for de ulike arenaene sånn at det fellesskapet kan gro frem. Men det er klart at det er ikke enkelt.*

Inkludering av elever med rett til spesialundervisning vil være veldig avhengig av hvilke utfordringer elevene har ifølge informantene. Kari og Mona har samme syn på inkludering, og de har begge erfart at elever med “enkle” utfordringer er lettere å inkludere både faglig og sosialt enn elever med mer sammensatte utfordringer. Dette gjelder særlig elever med psykisk utviklingshemming, store fysiske handikap, og/eller en kombinasjon av disse. Kari sier dette om elevene med mer sammensatte utfordringer:

*... men de er jo egentlig ikke inkludert, fordi de sitter jo bare der. Og ikke får med seg noen ting, og alt bare går langt over hodet. Og noen av de blir selvfølgelig uromoment og andre bare sitter der og det er jo egentlig ikke en inkludering, selv om det er en fysisk inkludering.*

Mona uttrykker at noen elever som har rett til spesialundervisning ikke har godt av å være i den norske skole. Denne innstillingen deler hun med Kjartan og Jenny. De mener at disse elevene heller burde få et tilbud som var mer skreddersydd deres utfordringer, utenfor skolen. Elevene de refererer til er elever som de hevder ikke har noe faglig eller sosialt utbytte av være i en klasse, og som sliter med store fysiske eller psykiske handikap. Mona sier det slik:



*For jeg tenker at det er godt at det ikke er noen fasit på dette, for en del elever har ikke godt av å være i den norske skolen. De burde ha hatt et annet tilbud, tenker jeg. Når de blir så spesielt, at de ikke har noe hverken faglig eller sosialt utbytte av å være i en klasse.*

De hevder videre at disse elevene hadde hatt det bedre utenfor skolen, hvor de kunne få mer tilrettelagte hverdager som var tilpasset deres komplekse utfordringer. Mona mener at det ofte kan virke som at det er lærernes ønske om å inkludere elevene som kommer først, og ikke elevens eget ønske. Jenny har samme tanker, og antyder at elever med særlig store handikap ville hatt et mer verdig liv utenfor fellesskolen. De peker på at det kan være lærerens og foreldrenes ønske om inkludering som går foran elevens behov for dette.

Åse og Jenny nevner at atferden til eleven har mye å si for om eleven blir inkludert i det sosiale fellesskapet i klassen. En elev som ikke er snill med de andre elevene har vanskeligere for å kunne være en del av fellesskapet. Åse mener at elever med atferdsvansker også har vanskeligere for å bli inkludert i det faglige miljøet i klassen, og er dermed ekskludert fra dette fellesskapet. Kari hevder at elever med for eksempel ADHD har lettere for å bli inkludert, noe hun begrunner med at de ofte har høy rang blant venner. Hun erfarer også at disse elevene blir faglig inkludert fordi de ofte mottar sin spesialundervisning inne i klassene, og at de gjerne har en assistent sammen med seg som hjelper de i undervisningen.

Spesialundervisningen burde til enhver tid bygge på det opplegget som skjer i klasserommet, mener Åse. Hun sier at så lenge utfordringene ikke er så sammensatt at eleven ikke klarer å følge noen form for opplæring, burde spesialundervisningen ha samme tema som i den ordinære undervisningen. På denne måten vil eleven som er ute av klasserommet komme tilbake til klassen med en viss form for kunnskap innenfor det samme temaet som de andre elevene, og vil da ikke bli faglig ekskludert.

Informantene peker på at det er opp til både læreren og eleven selv hvor mye eleven blir inkludert i det faglige og sosiale fellesskapet. De viser til at det er stor variasjon hos elevene i forhold til om de blir inkludert eller ikke. De mener at dette avhenger mye av hvilke utfordringer eleven har, og hva som er grunnen til at eleven mottar spesialundervisning. Elever med atferdsvansker har vanskeligere for å bli inkludert enn de som har utfordringer med lesing og skriving. Noen av informantene nevner også inkludering av elever med store vansker, som for eksempel psykisk utviklings hemming og store fysiske handikap, og viser til at inkludering av disse elevene kan være utfordrende.

## 6.0 Drøfting/ Diskusjon

Hensikten med denne undersøkelsen er å få en nyansert innsikt og dypere kunnskap om hvilke erfaringer og perspektiver lærere i grunnskolen har med spesialundervisning. Diskusjonen dreier seg generelt om å undersøke lærernes erfaringer, beskrivelser og refleksjoner rundt organisering, gjennomføring, samarbeid og kompetanse om spesialundervisningen, i lys av relevant teori og forskning. Vi vil gjennom hele diskusjon referere til problemstillingen: **Hvilke erfaringer og perspektiver har lærere i grunnskolen på spesialundervisning?**

### 6.1 Forståelse av tilpasset opplæring: Individ eller fellesskap?

Informantenes forståelse av tilpasset opplæring kan knyttes til smal og bred forståelse av begrepet, se vedlegg 1. Flere av informantene viser til at tilpasset opplæring handler om en tilrettelegging for den enkelte elev, og disse informantene har et individsentrert fokus. Funnene viser at en stor andel av informantene mente at tilpasningen måtte gjøres ut fra elevenes forutsetninger og behov, og at tilpasningene skulle gjøres opp mot den enkelte elev. Et slikt syn har til hensikt å ivareta den enkelte elev i klasserommet (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Overland, 2015). En smal forståelse av tilpasset opplæring er ikke i tråd med de føringer som ligger til grunn for prinsippet. Fokuset vil da ligge på behovet til enkelteleven, og ikke på det store fellesskapet i klassen (Overland, 2015). Selv om denne forståelsen er i strid med føringene for norsk skole, vil denne måten å se tilpasset opplæring på ta hensyn til den enkelte elevs behov og forutsetninger for læring.

Mange av informantene snakker om tilpasset opplæring som et verktøy de benytter i forhold til enkelte elever, og at det ikke er et overordnet prinsipp i skolen. De uttrykker at tilpasset opplæring er noe som benyttes i undervisningen med elevene, der de enten gir en økning eller reduksjon i mengde arbeid. Tilpasningen av arbeidet er tiltenkt enkelte elever som har andre forutsetninger eller behov i klassene. Denne måten å forstå tilpasset opplæring på kan knyttes til en smal forståelse av prinsippet (Overland, 2015). En av årsakene til dette kan være ordlyden vi finner i §1-3 i opplæringsloven, som sier at opplæringen skal tilpasses forutsetningene til hver elev (Opplæringsloven, 1998). Selv om ordlyden tyder på at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev er det ikke dette den reelle intensjonen med prinsippet. Det kan på bakgrunn av dette virke som at informantene ikke tenker over at det kan være selve undervisningen deres som er utfordringen til eleven, og ved å legge opp til en annen type undervisning hadde dette kanskje favnet om en større del av elevene i klassen.

Den smale forståelsen kan også tyde på at informantene ikke helt har forstått hensikten med prinsippet. En av grunnene til dette kan være at flere av informantene i bunnen er utdannet barnehagelærere, og derfor ikke har lært om lovverket som benyttes i skolen, slik en grunnskolelærer har. Likevel viser funnene at flere av de som ikke er barnehagelærere også har en smal forståelse av tilpasset opplæring. Det er oppsiktsvekkende at en så stor andel av informantene hadde lite kunnskap om lovverket og prinsippet som ligger til grunn for den norske skolen. I denne sammenhengen kan det stilles spørsmål ved hvordan fokuset på offisielle prinsipper er ved de ulike skolene. Det kan derfor virke som at skolene og lærerne er noe styrt av de praksisformene som allerede foreligger ved skolene, og at dette styrer deres forståelse av tilpasset opplæring (Hannås, 2014).

En smal forståelse av prinsippet vil kunne være med på å skape forskjeller i klasserommet. Differensieres opplæringen på en slik måte flere av informantene snakker om, vil det kunne skapes både faglige og sosiale forskjeller. Jobber elevene med ulike oppgaver eller aktiviteter vil det heller ikke skapes et felleskap rundt læringen, og på denne måten kan det tenkes at ikke alle elevene når sitt fulle potensiale (Overland, 2015). En stor andel av informantene har en forståelse av tilpasset opplæring som ikke er i tråd med skolens ideologi. Den smale forståelsen har ingen forankring i de gjeldende føringer som ligger til grunn for prinsippet om tilpasset opplæring. Likevel vil den kunne ivareta den enkelte elevs behov. Elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning med tilpasninger innenfor dette tilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Idet lærere tilpasser og differensierer opplæringen slik at det er flere ulike opplegg i en undervisningstime, vil det være et tynt skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette kan igjen tyde på at lærerne ikke har forståelse for lovverket og hva som ligger til grunn for prinsippet om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Det er kun én av informantene som antyder at den har en bred forståelse av tilpasset opplæring. En bred forståelse av tilpasset opplæring legger vekt på det sosiale fellesskapet i skolen. Denne informantens forståelse kan ha sammenheng med utdannelsen den har, og at informanten er utdannet i ettertid av at prinsippet om tilpasset opplæring ble innført i norsk skole. Det vil da være rimelig å anta at fokuset på prinsippet i utdanningen var stort. Videre viser funnene at denne måten å forstå tilpasset opplæring bygger på undervisningsmetoder hvor elevene er sentrale. På denne måten tilpasses undervisningen til elevene, og læreren kan benytte åpne oppgaver som kan tilpasses uten at opplæringen blir differensiert til hver enkelt elev. Med et bredt syn ivaretas fellesskapet i klassen både faglig og sosialt (Bachmann & Haug, 2006;

Nordahl & Overland, 2015). Det vil derfor være høyst sannsynlig at elevenes læringsutbytte blir bedre (Overland, 2015). En undervisning som også tar høyde for fellesskapet, vil være en undervisning som bygger på inkludering. Enhetsskolen skal nå alle elevene, og kunne tilby en undervisning som er tilpasset alle (Strømstad, 2004). Den brede forståelsen av tilpasset opplæring viser at prinsippet er del i alt som gjøres i skolen, og prinsippet vil derfor ikke bare gjelde enkelte elever eller én enkelt undervisningstime, men hele fellesskapet. I en bred forståelse ligger det et individfokus, samtidig som forståelsen tar høyde for fellesskapet. Det vil kunne være fordeler med begge måtene å forstå prinsippet på, men det er trolig at elevene vil ha bedre læringsutbytte av den brede forståelsen (Overland, 2015).

Intensjonen med prinsippet om tilpasset opplæring er et bredt syn som ivaretar den enkelte elev i fellesskapet av klassen (Kunnskapsdepartementet, 2011a; Kunnskapsdepartementet, 2011b). Når det er sagt, tror vi at det er viktig at ikke alle har den brede forståelsen av tilpasset opplæring. Med den smale forståelsen ser lærerne enda mer på hver enkelt elev, og tar på alvor de behovene som elevene har. Elevene som har utfordringer, vil kunne bli ivaretatt på et helt annet nivå enn med en tilpasning som gjelder hele fellesskapet. I denne sammenheng vil den tilpassede opplæringen nærme seg en spesialundervisning for eleven. En konsekvens av denne styrkede tilpassede opplæringen vil kunne være en reduksjon i spesialundervisningen. Disse to tilnærmingene til begrepet er ikke motstående, men handler om forståelsen av prinsippet (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Overland, 2015). Det er også mulig at den smale forståelsen av prinsippet kommer av en politisk dobbeltkommunikasjon som på den ene siden uttaler føringer for et individorientert fokus på tilpasset opplæring med vekt på den enkeltes behov, og som ikke omtaler undervisning som en kollektiv prosess (Bachmann & Haug, 2006). På den andre siden er det et politisk mål å holde spesialundervisningen på et minimum, og det kan da stilles spørsmål ved ønsket om en mer elevsentrert skole som er med på å legitimere spesialundervisning ved at prinsippet om tilpasset opplæring ikke forstås ut fra det sosiale fellesskapet i skolen.

## **6.2 Forståelse av spesialundervisning: Elever med eller i vansker?**

Funnene viser at flere av informantene synes det er vanskelig å skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. En stor andel av informantene mener spesialundervisning er noe ekstra utover tilpasset opplæring. Likevel ses prinsippene på som verktøy de kan bruke hvor det ene verktøyet tar over for det andre når eleven ikke har utbytte av verktøyet, og ikke som en tilrettelegging av undervisningen. Dette kan knyttes til at all spesialundervisning kan ses på som tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2004; Nilsen, 2005; Nordahl & Overland,

2015). Det kan derfor være vanskelig å se skillet mellom disse to. Det kan også være vanskelig å se skillet fordi tilpasset opplæring skal gjelde både når det er spesialundervisning og vanlig undervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Overland, 2015). Lærernes manglende forståelse av skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning kan komme av deres manglende kunnskap og kompetanse rundt gjeldende lovverk for skolen.

Ingen av informantene henviser direkte til lovbestemmelsen på noe tidspunkt i intervjuene, men flere av dem gjengir deler av ordlyden fra den. På denne måten viser de en form for forståelse av hva som ligger til grunn for retten til spesialundervisning. Det kan derimot virke til at noen av informantene ikke er klar over at det i utgangspunktet er elevenes manglende utbytte av den ordinære undervisningen som skal ligge til grunn for spesialundervisningen. Funnene viser også at en del av informantene bruker begrepet *spesialpedagogisk hjelp* når de snakker om spesialundervisning. Dette kan igjen knyttes til deres manglende kunnskap når det gjelder lovverket som ligger til grunn for skolen. Retten til spesialundervisning er forankret i opplæringslovens §5-1, hvor det står at det er elevenes manglende utbytte av ordinær opplæring som ligger til grunn for å få spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Denne retten er lovfestet for de elevene som ikke har et tilfredsstillende utbytte (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

Det kan da stilles spørsmål ved hvilke konsekvenser denne manglende kunnskapen om gjeldende lovverk har. En kan tenke seg at på grunn av disse manglene vil mange elever ikke få det tilbudet de har krav på. Dette igjen vil kunne føre til ytterligere konsekvenser for elevene og deres videre skolegang og samfunnsliv. To av lærerne uttrykker også at de største taperne i skolesystemet er de elevene som mottar spesialundervisning. Som nevnt i samfunnsperspektivet er elever som mottar spesialundervisning de elevene som stiller svakest når det gjelder å fullføre videregående opplæring (Nordahl, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2018).

Halvparten av informantene har et spesialpedagogisk syn som er knyttet til det kategoriske perspektiv, og ser på eleven med vansker. Denne måten å se eleven på vil kunne ses på som individorientert, og kan ha sammenheng med informantenes smale forståelse av tilpasset opplæring. En annen grunn til at så mange av informantene befinner seg innenfor det kategoriske perspektivet kan være at spesialundervisningen har vært noe preget av et diagnostisk syn (Hanssen, 2020, under review). Dersom eleven blir definert ut fra en gitt diagnose vil den bli satt i bås, og det vil være vanskelig å komme ut av denne. Dette vil kunne ha konsekvenser for hele skolegangen til eleven, og den vil alltid kunne assosieres med den spesifikke diagnosen. Dette er ikke i strid med gjeldende lovverk om spesialundervisning, men praksis og forskning viser likevel at det må foreligge en diagnose eller spesifikk vanske for å

ha rett til spesialundervisning (Hannås, 2014). En konsekvens av dette kan være at det er mange flere elever som har rett til spesialundervisning med bakgrunn i manglende utbytte, men som ikke mottar det fordi de ikke er diagnostisert.

Å ha en diagnose å gå ut fra vil kunne være til hjelp i spesialundervisningen. Ingen elever er like, selv om de har samme diagnose. Derimot er det greit å vite hvor en eventuelt skal begynne, og hvilke tilrettelegginger som kan fungere for de ulike diagnosene. En kan stille spørsmål om hvorfor flere av informantene har denne forståelse. Det er PP-tjenesten som gir den sakkyndige vurderingen og kommer med anbefalinger om spesialundervisning. Det hevdes også at det må foreligge diagnoser eller spesifikke vansker hos elevene som får spesialundervisning. Dette kan tyde på at det diagnostiske synet som foreligger hos lærerne, har bakgrunn i PP-tjenestens føringer for hva som må ligge til grunn for å motta spesialundervisning.

Den andre halvparten av informantene ser på eleven i vansker, og at det viktigste er å skape relasjoner til elevene som mottar spesialundervisning for å lære dem å kjenne. De samme informantene mener at det skal kunne gis tilgang til spesialundervisning så lenge det kan vises til manglende utbytte av den ordinære opplæringen (Hannås 2014; Opplæringsloven, 1998). Denne tanken om spesialundervisning er mer i tråd med intensjonen i de gjeldende føringer som foreligger både for spesialundervisning, men også for de ideologiske tankene for enhetsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Informantene med dette synet ser ikke bare på de eventuelle diagnosene eller vanskene en elev har, men på elevene som en helhet. De ser på eleven i en vanskelig situasjon, og at det kan være andre faktorer enn bare diagnosen eller vansken som påvirker opplæringen til enhver tid. De blir derfor kjent med eleven, og samhandler med den i forhold til hvordan undervisningen skal tilpasses elevens behov. Relasjoner er kjent som et av nøkkelordene i skolen, ettersom gode relasjoner gir god undervisning. En lærer kan være veldig faglig kompetent på diagnoser og vansker, men har en ikke evnen til å skape relasjoner kan det være vanskelig å undervise

Slik vi ser det vil den norske skole dra nytte av en kombinasjon av disse to perspektivene. Det kategoriske perspektivet er viktig for at vi ikke skal glemme at elevene har en viss bagasje med seg, og at det på bakgrunn av dette kan tas utgangspunkt i et sett med “verktøy” som er basert på allerede utprøvde og forskningsbaserte metoder. På den andre siden vil det relasjonelle perspektivet ta hensyn til at eleven ikke bare er for eksempel en ADHD-elev eller en dyslektisk elev, men en elev som har denne diagnosen. En vil derfor ta hensyn til at eleven har andre sider av seg selv om definerer den, og ikke bare en diagnose eller vanske.

Kanskje finnes det en gylden middelvei mellom disse to perspektivene som både kan bygge på elevenes spesifikke utfordringer, men som også tar høyde for at elevenes utfordringer kan forstås ut fra manglende utbytte på bakgrunn av en lite tilrettelagt undervisning.

### **6.3 Organisering av spesialundervisning: *Bare blant mennesker blir mennesket menneske***

Funnene viser at en stor andel av informantene mener spesialundervisningen burde organiseres sammen med ordinær klasse så langt det lar seg gjøre. I de tilfellene hvor spesialundervisningen er organisert i ordinær klasse trekkes det frem at dette ikke bare er bra for eleven som mottar spesialundervisningen, men at klassen som helhet drar nytte av det. Metoder som benyttes i ordinær undervisning anses også som det beste for alle elever (Reite & Haug, 2019). Det er også en lovfestet rett å tilhøre en klasse jf. §8-2 i Opplæringsloven. Det kan igjen stilles store spørsmålstegn til hva som er begrunnelsen for å organisere spesialundervisningen utenfor ordinær undervisning, og om det blir tatt hensyn til fellesskapets beste.

Funnene viser at flere av lærerne selv mener spesialundervisning burde foregå i ordinær klasse og ut fra elevenes behov, ikke på bakgrunn av økonomiske motiv. Videre viser funnene at spesialundervisningen ofte blir organisert i form av grupper satt sammen av flere elever som mottar spesialundervisning. Det vises også til at det i noen tilfeller kan være til elevens eget beste at undervisningen skjer ute av klasserommet, med bakgrunn i skjerming av elevens atferd eller vansker. Det skal nevnes at en kan til dels kritisere organiseringen av spesialundervisningen som skjer ute av klasserommet, ettersom dette kan føre til sosial ekskludering (Nordahl mfl., 2018). Denne sosiale ekskluderingen vil ikke være i tråd med verken lovverket eller de ideologiske føringer og prinsipper som ligger til grunn for enhetsskolen. De politiske føringene rundt en inkluderende skole kan dateres tilbake til 1994 (UNESCO, 1994). Det er derfor bemerkelsesverdig at skolens praksis legger opp til organisering av en spesialundervisning som ekskluderer mindre grupper i en klasse, når det i utgangspunktet er ment som et prinsipp for å skape inkludering.

Det vil også være grunn til å kritisere sammensetningen av disse gruppene. I disse gruppene vil lærerne få en heterogen gruppe med varierte vansker, hvor alle elevene har behov for ulik tilrettelegging. Elevenes behov vil heller ikke stå i fokus idet gruppene settes sammen, og det kan stilles spørsmål om disse elevene ville hatt det bedre sammen med ordinær klasse, samt hva som i utgangspunktet er bakgrunnen for sammensetningen av en slik gruppe. Det kan virke som at organiseringen av spesialundervisningen som inne i eller utenfor klasserommet

ikke er forankret i verken lovverk eller politiske føringer og ideologier som ligger til grunn for spesialundervisningen.

En av årsakene til at spesialundervisning blir organisert i grupper eller ute av klasserommet kan være at lærerne i klasserommet synes det er ubehagelig å ta stilling til elever med spesialundervisning. En av informantene viser til at det ofte kan virke som at enkelte lærere synes det er lettere om spesialundervisningen skjer ute av klasserommet. Dette kan igjen komme av en viss form for avlastingsfunksjon for klasselærer ved å ta eleven ut av ordinær undervisning, noe som kan ha bakgrunn i elevens atferd eller behov for ekstra tilrettelegging i klasserommet. Det kan på denne måten virke som om det er lærerens behov det tas hensyn til, og ikke elevens. På bakgrunn av dette kan det trekkes linjer til kvaliteten på undervisningen og hvor godt den er tilpasset fellesskapet i klassen. Det er godt kjent at det ikke vil være like stort behov for spesialundervisning om den ordinære opplæringen er godt tilpasset mangfoldet i en elevgruppe (Nordahl mfl., 2018).

Funnene i undersøkelsen viser at flere av informantene er opptatte av at det ikke bare er de som lærere som skal bestemme om elevene skal være inne eller ute av klasserommet, vel så viktig er det hva elevene selv vil. Her kommer vi igjen tilbake til relasjoner mellom lærer og elev, hvor en god relasjon avgjør hvordan undervisningen kan organiseres. Det er viktig å ha en dialog med eleven slik at den blir hørt i forhold til organisering, og dette blir bare viktigere jo eldre eleven blir. I tillegg kan det være ulike hensyn som må tas i forhold til organisering, på bakgrunn av de vansker som eleven har. Et par av informantene nevner elever med nedsatt hørsel, og som kanskje har behov for fred og ro for å kunne jobbe. Det er da viktig å samtale med eleven om hva den eventuelt ønsker. Vi kan dog tenke oss til flere svakheter med å la eleven velge selv hva den vil, og da særlig om den vil være konsekvent ute av klasserommet. Den mest åpenbare grunnen er ønsket om å isolere seg selv, slik at eleven unngår samhandling med andre elever i klassen. Den andre årsaken kan relateres til bruk av assistenter. Eleven som har spesialundervisning kan komme til å kontrollere assistenten som er ute sammen med den, slik at det planlagte undervisningsopplegget ikke blir gjennomført.

Informantene mener at organisering må legges opp etter elevenes behov, men selv om lærerne ser et behov er det ikke sikkert at dette støttes av ledelsen. Flere av dem peker på manglende fokus fra ledelsen på spesialundervisning, og at dette går ut over tilbudet til elevene. I skolen er det slik at det kan iverksettes tiltak gjennom satsingen på tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998). Informantene vi har intervjuet peker derimot på at dette ikke skjer så ofte i praksis, og at det kan ta lang tid før noen tiltak blir satt



inn. Det vil kunne stilles spørsmål om saksgangen fra det oppdages en utfordring til det settes i verk tiltak er med på å skape større faglige skiller, enn om det hadde vært iverksatt tiltak med én gang utfordringen ble oppdaget. Det er bekymringsverdig at prinsippet om tidlig innsats ikke oppleves som en del av skolehverdagen for informantene, og at dette er noe ledelsen kan fravike om de ønsker det. Dette kan føre til et økt behov for spesialundervisning i skolen, noe som vises i statistikkene hvor forekomsten av spesialundervisning øker jo høyere opp på trinnene du kommer (Utdanningsdirektoratet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019b; Nordahl mfl., 2018). En kan derfor undres om prinsippet om tidlig innsats fungerer mot sin intensjon.

Ledelsen er hyppig nevnt i funnene. Informantene peker som nevnt på et varierende fokus på spesialundervisning. Slik det blir fremstilt i intervjuene verdsetter ikke ledelsene ved skolene den spesialpedagogiske kompetansen som enkelte lærere har. I funnene fremkommer det at det kan være helt tilfeldig hvem som blir tildelt spesialundervisning. Skole-Norge har som nevnt ingen krav til kompetanse i forhold til spesialpedagoger, og mange av dem som har formell spesialpedagogisk kompetanse innehar også mye annen undervisningskompetanse (Groven, 2013; Haug, 2014). Det kan derfor tenkes at ledelsene ser større nytte i at disse pedagogene har ansvar andre steder, enn som spesialpedagoger.

Et moment som fremkommer i funnene, er organiseringen av spesialundervisning som skjer ved eventuelle fravær. Informantene forteller at spesialpedagoger blir flyttet fra spesialundervisning, for å dekke fravær i klasser. Elevene som da skulle hatt spesialundervisning, sitter da enten med et ufaglært personell eller mister spesialundervisningsøkten. Elevene som mottar spesialundervisning er en sårbar gruppe, og en slik prioritering kan være med på å ytterligere svekke disse elevene. Det er da kritikkverdig at ledelsene velger å se bort fra behovene, og de vedtakene som er gjort.

Som følge av ledelsens manglende fokus på spesialundervisning kan dette være noe av årsaken til at informantene opplever at elever med rett til spesialundervisning ofte får et minimumstilbud. Dette fører igjen til at det settes inn tilbud som gjør at spesialundervisningen ofte må gis i grupper ute av klasserommet. Slik det fremkommer av diskusjonen er det ikke samsvar mellom lærerens ønsker om å inkludere elever med rett til spesialundervisning og de føringer ledelsen legger for organiseringen. Det kan tyde på at skolen driver en ekskluderende praksis som ikke tar høyde for elevmangfoldet i en gruppe, og velger å organisere spesialundervisningen med bakgrunn i økonomiske faktorer og klasselærers behov for avlastning.

#### **6.4 Samarbeid rundt spesialundervisning**

Godt samarbeid mellom spesialpedagog og klasselærer blir trukket frem som et viktig moment for å lykkes med spesialundervisningen. Til tross for dette viser funnene at det er stor variasjon i hvilken grad det samarbeides rundt elevene som mottar spesialundervisningen. I noen tilfeller samarbeides det lite rundt disse elevene, og funnene viser at det er avsatt lite tid til samarbeid mellom spesialpedagog og klasselærere i skolehverdagen. Kontaktlærere og faglærere har ofte andre gjøremål som må prioriteres i skolehverdagen, og det er derfor særdeles viktig at skolene har en tydelig ledelse som legger føringer for hvordan samarbeidet rundt spesialundervisningen skal gjennomføres (Groven, 2013).

Det som er merkbart her er at flere av informantene forteller om negative erfaringer med samarbeidet mellom spesialpedagog og klasselærer. Informantene forteller om klasselærere som viser liten interesse for hva som skjer i spesialundervisningen, og at de av og til ikke vet hva som egentlig skjer i disse timene. Dette kan knyttes til avlastingsfunksjonen som spesialundervisningen synes å ha for klasselærer (Groven, 2013; Nordahl mfl., 2018). Det kan tenkes at klasselærer ikke ønsker å samarbeide rundt disse elevene dersom den uansett ikke ønsker å ha elevene i klasserommet. Informantene peker på at ved et eventuelt fravær hos spesialpedagogen kan det skje at klasselæreren ikke har kjennskap til eleven eller det den jobber med. Et slikt dysfunksjonelt samarbeid vil kunne lede til at eleven ikke får et helhetlig opplæringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Funnene viser at samarbeid med foresatte anses av få informanter som en måte å inkludere elevene som mottar spesialundervisning på. I denne sammenheng vises det til at foreldrenes åpenhet rundt elevens utfordringer kan skape en større aksept for ulikhet i en klasse. Til tross for at foreldresamarbeid anses som viktig for inkludering, er det betenkelig at en så liten andel av informantene nevner dette som viktig. I tillegg er skole-hjem samarbeid forankret i formålsparagrafen, og står derfor som et sentralt prinsipp i skolen (Opplæringsloven, 1998). Det kan igjen stilles ytterligere spørsmål ved hvorfor informantene ikke hadde større fokus på dette, og hvorfor de ikke anser dette som en forutsetning for å lykkes med spesialundervisning. Samtidig er det en mulighet for at informantene anser dette som en selvfølgelighet i skolen, der lærerne jevnlig har kontakt med hjemmet i form av IOP og møter med ulike instanser.

Samarbeidet i skolen som helhet blir også trukket frem som noe informantene savner. De viser her til forum for utvikling og drøfting rundt spesialpedagogikk, og at det er viktig å tenke at skolen som helhet har ansvaret for enkeltelever som mottar spesialundervisning, ikke bare spesialpedagogen. Forskning viser at skoler med en felles kultur for drøfting av

pedagogiske spørsmål også er skoler som lykkes bedre, og en kan da undres over hvorfor dette blir nedprioritert fra høyere hold i skolen (Hannås, 2014). Det kan virke som at ledelsen ved de respektive skolene er lite opptatte av å følge de føringer som er i skolen, og at dette kan være noe av grunnen til at det settes av lite tid til kompetanseutvikling og kompetanseheving blant personellet.

### ***6.5 Spesialpedagogisk kompetanse***

I funnene trekkes det frem at kompetansen til den som har spesialundervisning er viktig. Det er likevel variasjon i hvilken type kompetanse som anses som viktig av informantene. De fleste mener at formell spesialpedagogisk kompetanse er en mangelvare i skolen, og at spesialundervisningen hadde vært bedre med flere kompetente spesialpedagoger. Lovverket vi har tillater at spesialundervisningen gjennomføres av personell uten pedagogisk kompetanse, så lenge undervisningen er organisert av en pedagog jf. § 10-11 i Opplæringsloven av 1998. Med et slikt lovverk gis det tilgang til at undervisningen kan gis av personell uten formell kompetanse (Nordahl og Hausstätter, 2009). Det er ikke vanskelig å tenke seg til at denne lovbestemmelsen er med på å underbygge spesialpedagogens posisjon i skolen. Så lenge skolen har en pedagog som kan planlegge, kan en ufaglært undervise. Spesialundervisning er som nevnt et tiltak brukt i skolen for å hjelpe de som har størst behov, og på bakgrunn av dette er det særdeles kritikkverdig at de ofte blir møtt av personellet med minst kompetanse (Nordahl, 2018).

Dermed kan ledelsen se bort fra behovet om spesialpedagog, og kan som noen av informantene nevner, spare inn på å bruke en assistent i stedet for en spesialpedagog. Dette gir grunnlag for å kritisere det gjeldende lovverket rundt spesialundervisningen, særlig når forskning viser at “teachers matters” (NOU 2016:17). Det kan da stilles ytterligere spørsmål ved holdningene til ledelsen rundt spesialundervisning idet de velger å se bort fra personellens spesialpedagogiske kompetanse, og det er opp til tilfeldighetene hvem som får ansvaret for gjennomføringen av spesialundervisningen. Fokuset på å styrke den spesialpedagogiske kompetansen i skolene vil i så måte ikke ha noe hensikt hvis denne likevel ikke blir brukt i spesialundervisningen, og den faglige kompetansen er den som stiller i første rekke når det skal fordeles timer og fag. Ut fra dette kan det trekkes linjer til at den spesialpedagogiske kompetansen er lite verdsatt i skolen (Uthus, 2020). Det er også mulig at ledelsens manglende fokus på spesialundervisningen ikke er intensjonell, men at fokuset er så sterkt knyttet til organisatoriske faktorer rundt den ordinære undervisningen at spesialundervisningen dermed kommer i andre rekke.

Et annet aspekt som vil være verdt å nevne er økningen av spesialundervisning som foreligger jo høyere opp i trinnene en kommer. Mottar elevene spesialundervisning fra ufaglærte gjennom hele barneskolen, vil det være svært vanskelig å tette dette gapet som oppstår mellom eleven og resten av klassen. Er opplæringen god, vil også etterspørselen etter spesialundervisning gå ned (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Bobo, 2011). Det vil da stå som en kontrast at det settes inn ufaglærte og lærere uten spesialpedagogisk kompetanse til å gjennomføre spesialundervisning. Spørsmålet vil da videre være om ledelsen ikke er klar over dette, eller om de rett og slett overser det. Utfallet vil likevel bli det samme, og begge alternativene kan vitne om en lite faglig oppdatert ledelse som ikke verdsetter den spesialpedagogiske kompetansen.

Selv om mangelen på kompetanse er et viktig tema, sier flere av informantene at det er nesten like viktig at underviseren blir kjent med eleven. Særlig en av informantene mener at det ikke er viktig med spesialpedagogisk kompetanse på de lavere trinnene. Forskning har funnet at en god lærer kan gjøre mye mer på kortere tid enn en ufaglært får til. Eleven som ikke får opplæring av et kompetent personell, kan i verste fall slite hele skoleløpet (Hattie, 2009). Det er da skummelt at en av informantene enten er så feilinformert eller har så lite erfaring at den mener at kompetanse ikke er viktig. At lærere i småtrinnet ser på den spesialpedagogiske kompetansen som uviktig, kan være med på å skape den økende trenden av spesialundervisning som er i ungdomsskolen. Disse elevene kunne fått hjelp mye tidligere, og utfordringer kunne også blitt oppdaget på et tidligere tidspunkt om det hadde vært større fokus på spesialpedagogisk kompetanse på de lavere trinnene i grunnskolen.

På den andre siden finner vi informanter som mener at spesialpedagogisk kompetanse er en berikelse for det faglige mangfoldet i skolen. De ser at den spesialpedagogiske kompetansen gir et økt løft for hele skolen, i form av bevissthet og kunnskap. Denne holdningen er ikke bare bra for spesialundervisningen, men også for utviklingen innenfor den spesialpedagogiske kompetansen til hele personellet. Har skolen en slik holdning rundt deling av kunnskap og erfaring vil det kunne tenkes at dette også er skoler som ivaretar elevenes behov på en bedre måte enn om det hadde vært motsatt (Bjørnsrud, 2004; Nordahl, 2005).

## ***6.6 Spesialundervisning og inkludering: Fellesskolen for alle?***

Funnene viser at prinsippet om inkludering er noe alle informantene anser som viktig, men at det er variasjon i hvem de mener har ansvaret for å skape inkludering. Det kan argumenteres for at begrepet i seg selv tar høyde for at det er fellesskapets ansvar å legge til rette for inkluderingen (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Flere av lærerne mener det er elevene

selv som har ansvaret for å bli inkludert i en klasse, og at det er noen elever som ikke ønsker å bli inkludert. En stor andel av informantene mener likevel det er opp til læreren å skape et inkluderende fellesskap.

Gjennom funnene kan vi argumentere for at de fleste av informantene har et bredt syn på inkludering. De har alle en forståelse av at inkludering er et overordnet prinsipp som skal virke for alle elevene i skolen. Begrepet har imidlertid lett for å bli en del av det spesialpedagogiske området, og bare omhandle elever med rett til spesialundervisning. Likevel har informantene etablert begrepet som en verdi i sin skole, og mener at det burde gjelde alle elevene (Bachmann & Haug, 2006).

Funnene viser at det oppleves som lettere for klasselærere å inkludere eleven om det er faglige utfordringer som ligger til grunn for spesialundervisningen, i motsetning til om eleven har mer komplekse utfordringer. Her kan det stilles spørsmål om hvorfor det oppleves slik. Igjen vil klasselærerens manglende kompetanse og erfaring vise seg, ettersom de føler ubehag med å ha elever med store utfordringer i klassen. Det kan argumenteres for at det i slike tilfeller i hovedsak er lærerens behov som er i fokus, og at spesialundervisningen igjen fungerer som en avlastingsfunksjon for klasselærer (Groven, 2013; Nordahl mfl. 2018).

Funnene viser at flere av informantene mener at elever med store utfordringer ikke burde være i den norske skole, og at disse burde fått et mer tilpasset tilbud utenfor de ordinære skolene. Informantenes meninger er ikke forenlig med det den norske skole står for (UNESCO, 1994; Kunnskapsdepartementet, 2015). Likevel kan det argumenteres for hvorfor de mener dette. Et moment kan være deres manglende kunnskap og kompetanse om hvordan disse elevene skal inkluderes i fellesskapet. På den andre siden er det ikke et ønske at disse elevene skal ut av skolen for klasselærernes del, men fordi informantene selv mener at disse elevene vil ha det bedre ute av skolen. Informantene sikter spesielt til elever med store psykiske og fysiske handikap, hvor erfaringene viser at disse ikke blir inkludert i fellesskapet. Informantene stiller også spørsmål ved om det da er vårt behov for å banke oss på brystet for å kunne si at vi er inkluderende som er grunnlaget for inkluderingen av elevene med så komplekse utfordringer. Da vil det igjen kunne stilles spørsmål ved om fellesskapet virkelig er for alle, eller om inkluderingen bare gjelder for en del av elevene i skolen.

Om dette stemmer vil det være grunnlag for å undre seg over om de politiske føringene som legges til grunn har noen virkning, og om skolene lytter til disse. På den andre siden vil

det kunne stilles spørsmål ved om de politiske føringene har tatt hensyn til elever og lærere, eller om føringene bare blir tannløs politikk.

Er det slik at fellesskolen ikke er for alle og at inkluderingen kun er for de utvalgte, vil dette kunne gi store konsekvenser videre inn i samfunnet. Det kan tenkes at mange av elevene som ikke mestrer skolen faglig og/eller sosialt faller utenfor samfunnet. I dag finnes det en stor gruppe unge mennesker som ikke er sysselsatt, under utdanning eller innenfor noen tiltak (NOU 2019: 2). Sett i sammenheng med at dagens unge er avhengige av sin skolegang for videre deltakelse i samfunnet, er det bekymringsverdig om mange faller utenfor (Nordahl, 2014). Det er heller ikke av interesse for samfunnet at deler av befolkningen ikke fullfører skolegangen, og på denne måten havner utenfor.

Funnene som fremkommer av denne studien, peker i motsatt retning av ønsket om en skole for alle. Enhetsskolen skal ha rom for alle elevene, hvor alle skal ha like rettigheter og muligheter. Prinsippet om inkludering står sterkt i både lovverk og læreplan, og danner grunnlaget for den norske skoles praksis. Tilpasset opplæring og spesialundervisning er virkemidler som benyttes for å komme nærmere målet om en inkluderende skole. Når lærere i skolen har manglende forståelse av disse prinsippene, vil det være vanskelig å nå målet om en inkluderende enhetsskole. Stemmer dette har i så fall ikke politikken om en inkluderende skole for alle vært vellykket. Det kan tenkes at de politiske føringene som gjelder inkludering i skolen henger sammen med Norges forpliktelse til å jobbe mot en inkluderende skole, hvor alle er en del av fellesskapet (UNESCO, 1994). En kan da undre seg over om de politiske føringene bare er der for syns skyld, og om norsk skole virkelig er så inkluderende som det hevdes.

## **7.0 Kritiske betraktninger og anbefalinger for videre forskning**

Det vil være noen faktorer som kan svekke kvaliteten på vår studie: Utvalget i undersøkelsen er relativt lite, og samtidig er det geografiske området noe begrenset. Vi valgte å gjennomføre undersøkelsen i små kommuner med informanter vi kjente fra før. Dette vil kunne gjøre det utfordrende å generalisere funnene fra vår studie. Målet med studien var derimot ikke å generalisere funnene, men heller gi nyansert innsikt i spesialundervisningen fra lærernes ståsted. I vårt begrensede utvalg har egenarten til hver informant blitt ivaretatt.

Våre erfaringer og vårt syn på spesialundervisning vil kunne hatt innvirkning på intervjusituasjonene, tolkningen og analysen av datamaterialet. Som forskere vil vi kritisere studiens fremstilling av forståelsen av tilpasset opplæring og inkludering som enten smal eller bred, ettersom disse er dynamiske prinsipper som ikke vil være enten eller.

Studien kan i sin helhet virke svært kritisk til det som skjer i de respektive skolene. Funnene som fremkommer i vår oppgave viser hvordan akkurat disse åtte informantene erfarer spesialundervisningen. Deres subjektive meninger danner grunnlaget for de diskusjoner som er gjort i studiet. Vi kan derfor ikke si noe om hvordan de andre lærerne erfarer dette, og heller ikke hvordan ledelsens erfaringer med spesialundervisning er.

I vår studie har vi undersøkt hvilke erfaringer og perspektiver lærere i grunnskolen har på spesialundervisning. Spesialundervisningen er påvirket av flere faktorer, deriblant ledelsen ved skolene og ledelsen på kommunenivå. Det vil kunne være svært interessant å undersøke hvordan disse ser på spesialundervisning, samt hvordan politikere velger å prioritere budsjetter som kan være avgjørende for hvordan spesialundervisningen blir prioritert.

Denne studien er gjennomført i små kommuner i Nordland. Vårt utvalg informanter er lite, og det vil derfor vært interessant å gjennomføre en større undersøkelse med et større antall informanter. For å finne ut om erfaringene og perspektivene er lik i hele landet, burde det derfor vært gjennomført lignende undersøkelser i andre deler av landet også.

En gjennomgående faktor hos informantene er at de viser lav forståelse av lovverket og gjeldende føringer. Det kunne derfor vært av interesse å undersøke læreres forståelse av prinsipper og lovverk som er gjeldende i skolen. Ved å undersøke dette vil en kunne få innsikt i kompetansen til lærerne, kulturen i skolene og hvordan eventuelle nye begreper blir implementert og innarbeidet.

## Litteraturliste

- Alme, A. B. (2005). *Korleis er elevar og foreldre si oppleving av omlegging frå spesialundervisning til tilpassa opplæring?* Volda. Masteroppgåve i spesialpedagogikk: Høgskulen i Volda, Avdeling for lærarutdanning
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Anvik, C. H. (2004). Prosjektarbeid – et redskap for inkluderende opplæring? I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Arnesen, A. L. (2017). Inkludering. I A.L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskolen i Volda: Møreforskning Volda nr:62). Hente fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bele, V. I. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (06), 476-491.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forsker møte med en fortellende skole. Avhandling til doktor polit.-graden*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red). (2011) *Lærerarbeid for tilpasset opplæring -tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Christoffersen, A. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsningen på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. & Ogden, T. (2008). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. I A.N. Rydvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4.utgave, s.383-409). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Denzin, N.K., & Linkoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. ( Red.), *Handbook of qualitative research* (s.1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.



- Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Erfaring. (u.å.). I Det Norske Akademis Ordbok. Hentet 22. mars 2020 fra <https://naob.no/ordbok/erfaring>
- Fasting, R. (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole; spesialpedagogikkens bidrag. I R.S. Hausstätter & S.M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. (s.84-95). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Fasting, R., Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 (2), 85-90. <https://www-idunn-no.ezproxy.nord.no/npt/2011/02/art03>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Truth and method (2nd rev. ed.)*. New York: Continuum.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publications.
- Glaser, B., & Strauss, A., L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Red.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (s. 163-182). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, 2, 43-53. <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Hannas-sammenhengen-2-2014.pdf>
- Hanssen, N. B. (2020). "Jeg har prøvd alt ..." - om lærerens kompetanse for spesialundervisning. I T. Moen & T. Lekang (Red.). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (under review).
- Hanssen, N. B & Khitruk, V (2020). Understanding Inclusion and Inclusive Education for Students with SEN- Ideals and Reality. In N. B. Hanssen, S. E. Hanssen & K. Ström (Eds.) *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives* (under review).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag
- Haug, P. (2014). Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre Skole*, (3), 81-83.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 1(0), 1-14.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? Om dei som strevar i skulen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol. 2 (s.64-77). Lastet ned 2.april 2020 fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/273/1349>

- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanningen: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 93-115). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. 2. utg. Oslo: Abstrakt forlag
- Håstein, H. & Werner, S. (2015). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikere, læreres og lederes handlingsvalg*. Doktorgradsavhandling. Bergen: Universitetet i Bergen
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kari Nes, Heidrun Demo & Dario Ianes (2018) Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences, *International Journal of Inclusive Education*, 22:2, 111-129, DOI: 10.1080/13603116.2017.1362045
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring. Kunnskap, mangfold og likeverd* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet (2011a). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Motivasjon- Mestring- Muligheter- Ungsomsstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Overordnet del – verdier og prinsipper. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning- en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, I. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Rapport IRIS 2012/017. Stavanger: IRIS.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. (2005). Spesialundervisning i skolen som ledd i tilpasset opplæring. I Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA Rapport 13/03.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA Rapport 19/05.
- Nordahl, T. (2014). Skolens betydning for det videre livsløp. *Tidskriftet for Den Norske Legeforening*, 134(22), 2224.
- Nordahl, T. mfl. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning\\_grskole.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf)
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner - tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendahl Akademiske.
- NOU 2019: 2. (2019). *Fremtidskompetansebehov II- Utfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>

- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje – Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/?ch=5#kap20>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring – ”og for øvrig kan man gjøre som man vil”*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/>
- Olsen, M, H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Perspektiv. (u.å). I Det Norske Akademis Ordbok. Hentet 22. mars 2020 fra <https://naob.no/ordbok/perspektiv>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016) *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Reite, G. N. & Haug, P. (2019). Conditions for academic learning for students receiving special education. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 5(0), 281-298. Hentet fra [https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1em91av/TN\\_doaj\\_soai\\_doaj\\_org\\_article\\_3d7b919222764f408896df5d4411e404](https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1em91av/TN_doaj_soai_doaj_org_article_3d7b919222764f408896df5d4411e404)
- Scotland, J. (2012) Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *Canadian Center of Science and Education, English Language Teaching*. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/f24f/1d16645ee19b0263f4c377d9e086ed277a3c.pdf>
- Skaalvik, E, M. og Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk* 71(2). 4-17. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%202%202006.pdf>
- Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A-L (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2. Utgave, s. 36-69). Oslo: Universitetsforlaget
- Solstad, K. J., Rønning, W., & Karlsen, E. (red.). (2003). Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Sluttrapport fra prosjektet ”Likeverdige skole i praksis”. Bodø: Nordlandsforskning, NF-rapport nr. 24, 2004.

- Statistisk sentralbyrå. (2016). Elevar i grunnskolen og del elevar som får spesialundervisning, etter fylke og årsteg. 1. oktober. Hentet fra <https://www.ssb.no/287072/elevar-i-grunnskolen-og-del-elevar-som-far-spesialundervisning-etter-fylke-og-arssteg.1.oktober>
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 19. desember). Elevar i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole - hva er det? I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.), En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunn-skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?: rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Oslo: Opplandske bokforlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 (2), 103-114. [https://www.idunn-no.ezproxy.nord.no/npt/2011/02/art02](https://www.idunn.no.ezproxy.nord.no/npt/2011/02/art02)
- Tveit, A. D. og Cameron, D. L. (2016): Profesjon i endring. Spesialpedagogens plass i skole og annet samfunnsliv. I: Hausstätter, R.S., Reindal, S.M. *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. s. 99-112. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. In *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994*.
- Utdanningsdirektoratet. (2019/2020). *Grunnskolen informasjonssystem*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *PPT og spesialundervisning – rettigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>
- Utdanningsnytt. (2012). *Spesialskolenes historie*. Hentet fra <https://www.uttanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>
- Uthus, M. (2020). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: En intervjustudie. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 6, 14-31.
- Van Mannen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education*. Vol. 18, No. 1. s. 17-35

Wilson, D. (2010) Sakkyndig vurdering. I Wilson, D, Hausstätter, R, og Lie, B.  
*Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget



## Vedlegg

### Vedlegg 1. Tabeller

Ut av resultatene kan vi utlede en tabell som viser hvor de ulike informantene posisjonerer seg i forhold til forståelse av tilpasset opplæring:

Forståelse av tilpasset opplæring	En smal forståelse	En bred forståelse
Kari	X	-
Trude	X	-
Sofia	X	-
Berit	-	X
Åse	X	-
Mona	X	-
Jenny	X	-
Kjartan	X	-

**Tabell 1: Forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring**

Funnene fra intervjuene gir oss et bilde av hvilket perspektiv informantene har på spesialundervisning. Vi valgte i teorien å holde oss til to perspektiv, det kategoriske og det relasjonelle. Ut av funnene fordeles informantene innenfor det perspektivet de tilhører. Noen av informantene kan virke til å noen synspunkter knyttet til det kategoriske og det relasjonelle perspektivet.

Perspektiver på spesialundervisning	Det kategoriske perspektiv	Det relasjonelle perspektiv
Kari	X	-
Trude	-	X
Sofia	X	-
Berit	-	X
Åse	-	X
Mona	X	X
Jenny	-	X
Kjartan	X	-

**Tabell 2: Perspektiver på spesialundervisning**

Tabellen under viser en oversikt over hvem av informantene som mener at elevene har det best inne eller ute av klasserommet. Der det er krysset av på begge, ser informanten positive sider med begge måtene å organisere spesialundervisningen på.



<b>Organisering av spesialundervisning</b>	<b>Inne</b>	<b>Ute</b>
Kari	X	X
Trude	X	-
Sofia	-	X
Berit	X	-
Åse	X	X
Mona	X	X
Jenny	X	X
Kjartan	X	X

**Tabell 3: Organisering av spesialundervisning**

## ***Vedlegg 2. Intervjuguide***

### **Lærers erfaringer og perspektiver på spesialundervisning**

**Problemstilling:** *Hvilke erfaringer og perspektiver har lærere i grunnskolen på spesialundervisning?*

Gjennom intervjuet/undersøkelsen ønsker vi å finne ut mer om hvilke erfaringer og perspektiver lærere i grunnskolen har med spesialundervisning.

I etterkant av undersøkelsen vil vi transkribere intervjuene og kode dem slik at vi kan bruke dem som data i vår masteroppgave.

Intervjuet er frivillig og informanten kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen. Intervjuene vil også være anonymisert, og kan ikke spores tilbake til informanten.

Alle data vi samler inn blir behandlet på en slik måte at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skolen din eller deg i rapportene fra prosjektet. Før vi starter vil jeg imidlertid minne deg om at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg og be om at data som er samlet inn blir slettet.

### **Intervjuguide**

#### **Bakgrunn og opplysning**

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken type utdanning har du?
  - a. Har du utdanning knyttet til spesialpedagogikk?
3. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
4. Hvordan er din praksiserfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet?

#### **Tilpasset opplæring**

1. Hva legger du i prinsippet om tilpasset opplæring?
2. Hvordan ser du på prinsippet om tilpasset opplæring i forhold til spesialundervisning?

### **Spesialundervisning**

1. Hva legger du i spesialundervisning?
  - b. Hva er synet ditt på spesialundervisning?
2. Har du elever med rett til spesialundervisning i klassene du underviser i?
  - c. Hvordan organiseres dette?
  - d. Hvordan gjennomføres dette?
  - e. Hvem har ansvaret for organiseringen av dette?
  - f. Hvem har ansvaret for gjennomføringen av dette?
3. Jobber du selv med spesialundervisning?
  - g. Samarbeider du mye med lærerne i de gjeldende klassene du har spesialundervisning i?
4. Hvordan tenker du at spesialundervisning burde organiseres i skolen?
5. Hvilke faktorer mener du er viktig for gjennomføring av spesialundervisning?

### **Inkludering i spesialundervisning**

1. Hva legger du i begrepet inkludering
  - h. Hvordan opplever du at elever med rett til spesialundervisning blir inkludert i ordinær klasse?
  - i. Hvordan mener du elever med rett til spesialundervisning burde bli inkludert i ordinær klasse?

### **Avslutning**

1. Andre tanker/kommentarer rundt temaet?
2. Har du andre spørsmål?

### ***Vedlegg 3. Informasjonssbrev med samtykkeerklæring***

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”Grunnskolelærers erfaringer og perspektiver på spesialundervisning”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske grunnskole lærerens erfaringer og perspektiver på spesialundervisning . I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette prosjektet ønsker vi å se nærmere på hvilke ulike eller like erfaringer og perspektiver lærere i grunnskolen har med/på spesialundervisning. Vi ønsker å se på dette området etter å ha observert ulike gjennomføringer og praksiser, både i jobb og i praksis gjennom studietiden. Målet vårt er å få en større innsikt og dypere kompetanse innenfor temaet. Vårt mål er i hovedsak ikke å finne én bestemt løsning på hvordan dette kan gjennomføres, men heller å undersøke bevisstheten til lærere i grunnskolen.

Oppgaven har et omfang på 30 studiepoeng. Det vil utgjøre 65 sider (26 000 ord) (+/- 10%) for oss som skriver to sammen.

Problemstillingen for prosjekter er *Hvilke erfaringer og perspektiver har grunnskolelærere på spesialundervisning?*

Oppgaven som skal skrives og gjennomføres er en master i *tilpasset opplæring* som en del av en 5-åring grunnskolelærer utdanning.

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

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget er gjort med bakgrunn i det spesialpedagogiske feltet.

Kriterier som er tatt med er:

- ☐ Spesialpedagogisk kompetanse
- ☐ Erfaringer fra spesialundervisning
- ☐ Erfaringer med elever som mottar spesialundervisning

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

Metoden som benyttes for å samle inn data vil være intervju. Opplysningene som samles inn vil være basert på intervjuobjektets egne erfaringer, refleksjoner og perspektiver rundt spesialundervisning. Videre vil det også samles inn opplysninger som utdanning, alder og kompetanse. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak. Selve intervjuet vil ta deg mellom 30 minutter til 2 timer.

### **Det er frivillig å delta**

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

Din deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller andre lærere/kolleger, arbeidsplassen/arbeidsgiver.

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

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

- ☐ Veileder/prosjektansvarlig og studentene vil ha tilgang til dine opplysninger.
- ☐ Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en navneliste innelåst og adskilt fra øvrige data.

All data vi samler inn blir behandlet på en slik måte at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skolen din eller deg i rapportene fra prosjektet.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.20. Ved prosjektslutt vil personopplysninger om deg bli anonymisert ved grovkategorisering. Lydopptakene vil også bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- ☐ Nord universitet ved Natallia Bahdanovich Hanssen.
- ☐ Vårt personvernombud: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no)
- ☐ NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Natallia Bahdanovich Hanssen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

[natallia.b.hanssen@nord.no](mailto:natallia.b.hanssen@nord.no)

Telefon: + 47 755 17 764

Mobil: + 47 473 89 015

Ingeborg Fagerbakk Samuelsen og Tobias Gudbrandsen

[i.samuelsen@live.no](mailto:i.samuelsen@live.no)

[tobiashoho@gmail.com](mailto:tobiashoho@gmail.com)

Mobil: +47 962 23 972

Mobil: + 47 412 26 416

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Grunnskolelærers erfaringer og perspektiver på spesialundervisning*, 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, 15.05.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

#### ***Vedlegg 4. NSD tillatelse***

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Lærerens perspektiver og erfaringer med spesialundervisning

### Referansenummer

584653

### Registrert

18.11.2019 av Ingeborg Fagerbakk Samuelsen - ingeborg.samuelsen@student.nord.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Natallia Bahdanovich Hanssen, natallia.b.hanssen@nord.no, tlf: 75517764

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ingeborg Fagerbakk Samuelsen , 318979@student.nord.no, tlf: 96223972

### Prosjektperiode

30.08.2019 - 15.05.2020

### Status

21.11.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 21.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 21.11.2019. Behandlingen kan starte.

#### OPPDATERING AV DATO I INFORMASJONSSKRIV

Vi forutsetter at riktig dato (15.05.2020) blir oppgitt i informasjonsskrivet som deles ut til utvalget.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å



lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

