

Marthine Høyer Andersen

## «Det handler altså ikke om magesfølelsen min»

En kvalitativ studie om hvordan kontaktlærere på mellomtrinnet vurderer om elever har behov for spesialundervisning



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Marthine Høyer Andersen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne oppgavens tema er spesialundervisning og kontaktlærers vurdering av elevers behov for slik undervisning. I dag er det mange elever som ikke får spesialundervisning, til tross for at de har behov for ekstra hjelp. Formålet med studien har vært å rette søkelyset mot hvorfor noen får spesialundervisning og andre ikke, og har dannet grunnlag for undersøkelsens problemstilling:

*Hvordan vurderer kontaktlærere på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning?*

For å kunne tilnærme meg problemstillingen har studien vektlagt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan vektlegger lærerne styringsdokumentene, etablert praksis og innspill fra samarbeidspartnere i arbeidet med vurderingen av elevers behov for spesialundervisning?
2. Hvilke ressurser og strategier vektlegger lærerne som sentrale for å tilrettelegge for elever som er i gråsonen mellom ordinær og spesialundervisning?
3. Hvilke nye muligheter og utfordringer opplever lærerne at et vedtak om spesialundervisning kan ha for denne elevgruppen?

For å kunne nærme meg studiens problemstilling, har jeg i det teoretiske rammeverket presentert teori knyttet til det sosiokulturelle læringsperspektivet og tilpasset opplæring. Jeg har også gått nærmere inn på teori om spesialundervisning, derav spesialundervisningens funksjon og spesialundervisningens tiltakskjede. Studiens teoretiske rammeverk består hovedsakelig av lovverk, sentrale styringsdokumenter, rapporter og undersøkelser knyttet til de nevnte områdene.

Studien har forankring i samfunnsvitenskap, med fenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærming og hermeneutikk som vitenskapstradisjon. Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg benyttet den kvalitative metoden brevmetode for å innhente empirisk materiale. Brevmetode er en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse. Metoden egner seg godt til å gå i dybden på et fenomen fordi

informantene besvarer få spørsmål grundig. Seks kontaktlærere på mellomtrinnet, bosatt på Østlandet har vært informanter i denne studien. I brevene besvarte informantene tre spørsmål med forankring i forskningsspørsmålene. Det første var «*I ulike kommuner og på forskjellige skoler kan praksisen for hvordan en går fram når man er bekymret for en elev være ulik. Beskriv hvordan prosessen foregår fra du er bekymret for en elev til det meldes til PPT*». Det andre brevspørsmålet var «*Alle elever er ulike og har behov for at undervisningen tilpasses sine forutsetninger. Beskriv hvordan du tilpasser undervisningen til elever du er bekymret for*». Det siste spørsmålet var formulert slik: «*Hvilke nye muligheter og utfordringer opplever du at et vedtak om spesialundervisning kan ha for elever du er bekymret for*». Studiens datamateriale ble analysert med koder og kategorier, samtidig som jeg benyttet meg av dobbel hermeneutikk og den hermeneutiske sirkelen som analyse- og tolkningsverktøy. Derfor bærer analysen og drøftingen preg av mine fortolkninger av datamaterialet, i tillegg til mitt teoretiske rammeverk.

Resultatene av undersøkelsen indikerer at lærere vurderer elevers behov for spesialundervisning gjennom en saksgang som er sterkt inspirert av den spesialpedagogiske tiltakskjedens to første faser: førtilmeldingsfasen og tilmeldingsfasen. Undersøkelsen viser at dersom lærere vurderer om en elev har behov for spesialundervisning, så starter prosessen med en bekymring. Selve bekymringen ses i lys av om eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringa og resultater fra kartlegginger. Dersom læreren er bekymret drøftes eleven med andre. Ifølge studien tilpasser lærerne undervisninga med utgangspunkt i nivå og forutsetninger, og på gode og varierte måter. I tillegg peker resultatene på flere utfordringer lærerne opplever ved spesialundervisning. Undersøkelsen avdekker også et urovekkende funn: at rektor ikke er delaktig i verken drøftingen av eleven læreren er bekymret for, i iverksettelse av tiltak for å bedre situasjonen eller selve henvisningen til PPT.

## Abstract

The theme for this assignment is special education and a teacher's assessment of pupils in need of it. Today there are a lot of pupils not receiving special education, even though so many would greatly benefit from this. The goal in this study is to shine a light on why some receive special education and some not, and it is also the basis on this study's point at issue:

*How will teachers consider if pupils are in need of special education?*

In order to approach the issue, this study has emphasized the following questions:

1. How does one take existing laws and practices into account when doing the assessment for pupils need for special education?
2. What recourses and strategies would be central to best facilitate the pupils in gray areas in between ordinary and special education?
3. When faced with a new resolution in special education, what are some of the challenges and possibilities for this group of pupils, that will be apparent to the teachers?

To approach the issue of this study, I have presented a theory connected to the sociocultural perspective of teaching and custom tutoring. I have also had a closer look on theory of special education and its function, and the action chain of special education. The study's theoretical frame of work consists mainly on current and central laws, reports, and other studies connected to the previously mentioned themes.

The study is anchored in social science, with phenomenology as the scientific approach and hermeneutics as the scientific tradition. I have also used personal letters from subjects to gather material, which is a qualitative research method. This method is well suited for in-depth study of a given phenomenon because the subjects answers few questions, but thoroughly. My subjects were six middle school teachers settled in Østlandet.

The subjects answered three questions with basis in this study's point of issue. The first one being: «In different counties and in different schools, how to best approach a child in need of special attention can vary. Imagine you are worried about a certain child, and you will report it to PPT. Describe the process step by step». My second question was this: «All pupils are different and are in need of education specifically tailored their needs and talents. Describe how you tailor the education for pupils you might be worried for». The letters last question went like this: «What would a new resolution for special education mean to you and students you might be worried for?». I analyzed the data with coding and categorizing, while simultaneously applying double hermeneutics and the hermeneutic circle as a means of interpretation. This analysis therefor carries traces of my own interpretations of the data at hand, including my theoretical framework.

The study shows that if teachers find the need to evaluate a pupils need for special education, the process often starts with a note of worry. It also shows that teachers are able to tailor the education in varied and in satisfactory ways. And if there is a worry, the teachers discuss this with others. The results also point to several challenges teachers face at the hand of special education. Finally, the study uncovers something unsettling: the principal takes no part in neither the evaluation of the student in question, arranging measures to improve the situation, or the reference to PPT.

Vår vurdering av andre mennesker  
sier mer om oss enn om dem.

*Jean Antoine Petit-Senn*

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>11</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>12</b>
1.1. <i>En historisk gjennomgang av spesialundervisning</i> .....	12
1.2. <i>Bakgrunn og aktualitet</i> .....	13
1.3. <i>Formål ved studien</i> .....	14
1.4. <i>Problemstilling</i> .....	15
1.5. <i>Oppgavens struktur</i> .....	16
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>16</b>
2.1 <i>Sosiokulturelt læringsperspektiv</i> .....	16
2.2 <i>Tilpasset opplæring</i> .....	18
2.3 <i>Spesialundervisning</i> .....	21
2.3.1 <i>Spesialundervisningens funksjon</i> .....	22
2.3.2 <i>Spesialundervisningens tiltakskjede</i> .....	26
<b>3. Metodisk tilnærming</b> .....	<b>31</b>
3.1 <i>Vitenskapsteoretisk forankring</i> .....	32
3.1.1 <i>Fenomenologi</i> .....	32
3.1.2 <i>Hermeneutikk</i> .....	32
3.2 <i>Valg av metode</i> .....	33
3.2.1 <i>Kvalitativ metode</i> .....	33
3.2.2 <i>Abduksjon</i> .....	34
3.2.3 <i>Brevmetode</i> .....	35
3.2.4 <i>Brevspørsmålene</i> .....	37
3.3 <i>Valg av informanter</i> .....	38
3.4 <i>Analysestrategi</i> .....	40
3.4.1 <i>Koding og kategorisering</i> .....	40
3.4.2 <i>Hermeneutikk som analyseredskap</i> .....	41



3.5	<i>Studiens datakvalitet</i> .....	43
3.5.1	Validitetstrusler.....	44
3.5.2	Gjennomføring av brevmetode.....	46
3.5.3	Forforståelse .....	47
3.5.4	Kritisk perspektiv på metoden .....	48
3.6	<i>Forskningsetikk</i> .....	49
<b>4.</b>	<b>Fra empiri til funn</b> .....	<b>50</b>
4.1	<i>Informantene</i> .....	51
4.2	<i>Analysen</i> .....	51
4.3	<i>Presentasjon av empiri</i> .....	52
4.3.1	Spesialundervisningens tiltakskjede.....	53
4.3.2	Tilpasset opplæring.....	57
4.3.3	Spesialundervisningens funksjon .....	62
4.4	<i>Tydeliggjøring av funn</i> .....	65
4.4.1	Spesialundervisningens tiltakskjede.....	65
4.4.2	Tilpasset opplæring.....	67
4.4.3	Spesialundervisningens funksjon .....	69
4.4.4	Rektors rolle .....	70
<b>5.</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>70</b>
5.1	<i>Tilpasset opplæring, spesialundervisningens funksjon og spesialundervisningens tiltakskjede</i> .....	71
5.2	<i>Rektors rolle</i> .....	80
<b>6.</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>82</b>
<b>7.</b>	<b>Referanser</b> .....	<b>86</b>
<b>8.</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>91</b>
8.1	<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i> .....	91
8.2	<i>Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD</i> .....	93

8.3 Vedlegg 3: Brevspørsmålene.....96

## Forord

Syv år har gått og denne oppgaven markerer slutten på en lang, spennende og krevende reise gjennom lærerutdanning og masterstudie. Nå er jeg et steg nærmere å bli den beste læreren og spesialpedagogen jeg kan få blitt.

Det er mange personer som fortjener en takk i denne oppgaven. Først og fremst rettes en stor takk til min veileder, Inge Vinje. Takk for lærerike samtaler, miniforelesninger, konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill som har holdt meg på rett spor. En mer fleksibel veileder skal man lete lenge etter. Tusen takk.

Informantene fortjener også en takk. Denne oppgaven hadde ikke eksistert uten dere. Tusen hjertelig takk.

Jeg vil også få takke rektor og inspektør ved arbeidsplassen min. Takk for forståelse og tilrettelegging. I tillegg vil jeg takke mine dyktige kollegaer som hver dag inspirerer meg.

Spesielt vil jeg takke medstudent og venninne, Martine Årdahl. Du har vært en uvurderlig støttespiller, og de timevis lange dagene på biblioteket hadde ikke vært det samme uten deg. Ida Skomsøy, du fortjener også en takk. Dere har bidratt til at masterskrivingen ikke har vært en ensom prosess, slik mange opplever.

Sist, men absolutt ikke minst ønsker jeg å gi en stor takk til samboeren min, Lars. Din tålmodighet og oppmuntring har gjort at jeg har funnet motivasjonen de gangene den har uteblitt.

God lesning!

Marthine Høyer Andersen

Universitetet i Sørøst-Norge, mai. 2018

# 1. Innledning

## 1.1. En historisk gjennomgang av spesialundervisning

En grunnstein i skolen er retten til opplæring for alle (Barnekonvensjonen, 2003). Denne retten ble ratifisert i 1991 og er ikke særlig gammel, men kan spores tilbake til en milepæl i norsk skolehistorie: Da Stortinget i 1975 opphevet skillet mellom de som var opplæringsdyktige og de som ikke var det, og etablerte en felles lov om grunnskolen. På 1800-tallet var det helsevesenets ansvar å ta vare på elever som ikke var opplæringsdyktige (Haug, 2017b; Nou 2009:18, 2009). Elever som ikke ble regnet som opplæringsdyktige, eksempelvis personer med psykisk utviklingshemming, funksjonsvansker eller lærevansker, ble sendt til private aktører og senere til statlige spesialskoler<sup>1</sup>. De første skolene kom tidlig på 1800-tallet, og elever som ble utestengt etter folkeskoleloven fra 1880 kunne få plass på spesialskoler. Det gjaldt imidlertid ikke alle (Haug, 2017b). Den første spesialpedagogiske loven ble fastsatt i Abnormskoleloven fra 1881. I sin tid hjemlet den at elever som etter vedtak i den lokale skolekommisjonen hadde rett og plikt til opplæring i en spesialskole. Det Abnormskoleloven utelater er elever som ikke hadde entydige diagnoser eller som ikke hadde god funksjonsevne. Disse blir omtalt i en egen segregeringsparagraf (Groven, 2013). Derfor var det mange elever som ikke fikk opplæring, spesielt de med et lavt funksjonsnivå og sammensatte vansker (Haug, 2017b, s. 14).

Mens det tidligere var ordinær skole og spesialskole som parallelle systemer er disse senere samlet til en felles skole for alle elever (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). De statlige spesialskolene ble nedlagt på 1990-tallet. Tanken om at alle barn skulle få en utdanning som er likeverdig, inkluderende og tilpasset hver enkelt elev lå til grunn for spesialskolereformen som myndigheten gjennomførte i 1992 (Ekspertgruppen, 2018). I dag har alle rett til å gå på skole, der inkludering og likeverd er idealer (Haug, 2015b). Skolen skal være for alle, uavhengig av forutsetninger og bakgrunn (Nou 2009:18, 2009). Den største utfordringen lærere står overfor i skolen er at alle elever skal gå på den

---

<sup>1</sup> Feks Døveskolen i Trondheim (1825), blindeskolen i Kristiania (1861) eller ettermiddagsskolen «aandelig abnorme Børn som den første spesialskolen for utviklingshemmede (Askildt & Johnsen, 2012).

samme skolen og i vanlige klasser. Idealet er at alle elevene skal gå i nærmiljøskolen og i heterogent sammensatte klasser (Buli-Holmberg et al., 2015). I et så stort elevmangfold blir dermed utfordrende å nå alle (Haug, 2015b). Det skaper igjen et økt behov for tilpasning for å møte det sammensatte mangfoldet i skolen (Buli-Holmberg et al., 2015). For å sikre elevenes rett til læring skiller Opplæringsloven (1998) mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Alle elever får ordinær opplæring, mens de som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa får tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning. Spesialundervisningen har som målsetting å gi resultater som den ordinære opplæringa ikke makter alene (Haug, 2015a).

## 1.2. Bakgrunn og aktualitet

I dag mottar 7,9% av elevene spesialundervisning, ifølge GSI<sup>2</sup>. Samtidig viser resultater fra SPEED-prosjektet<sup>3</sup> at 25% av elevene på 5-10 trinn har behov for ekstra hjelp (Haug, 2017c). Dette støttes av NOU 2009:18, som peker på at en fjerdedel av elevene har behov for ekstra hjelp, og av Ekspertgruppen (2018) som formidler i sin rapport<sup>4</sup> at ca. 15-25% av barn og unge trenger en form for tilrettelegging i skolen fordi de har så store utfordringer. Legges tallene fra GSI sammen med tallene fra SPEED-prosjektet, NOU 2009:18 og ekspertutvalgets rapport betyr det at 108 545 elever i den norske skolen i skoleåret 2017/2018 har behov for ekstra hjelp. Det tilsvarer ca. 15%. Det er mange elever som ikke alltid tydelig innfrir til å få spesialundervisning, men som likevel trenger hjelp og har særlige behov, og som også kanskje bør undersøkes nærmere (Arnesen, Meek-Hansen, Ottem & Frost, 2013).

Fra politisk hold er det ansett som høyt at nesten 8% av elevene mottar spesialundervisning, og man har en visjon om å redusere bruken av spesialundervisning (Hausstätter, 2013). Samtidig viser som nevnt flere (Arnesen et al., 2013; GSI;

---

<sup>2</sup> 7,9% av elevene i skoleåret 2017/2018 mottok spesialundervisning ifølge tall fra Grunnskolens Informasjonssystem.. Det tilsvarer 49 713 av grunnskolens 633 029 elever.

<sup>3</sup> SPEED-prosjektet gjorde undersøkelser fra 2014-2017 gjennom kartlegging, survey, observasjon og intervju av elever på 5-9 trinn og deres foreldre og lærere. Formålet var å finne ut av hva spesialundervisning handler om og hvilken funksjon den har (Toppol, Haug & Nordahl, 2017).

<sup>4</sup> Etter forespørsel fra Kunnskapsdepartementet i 2017 har en ekspertgruppe ledet av Thomas Nordahl vurdert tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Ekspertgruppen, 2018).

Ekspertgruppen, 2018; SPEED-prosjektet) at man opplever at mellom 15-25% av elevene faktisk behøver ekstra hjelp. Det betyr at det er en stor avstand mellom politiske visjoner for skolen og de pedagogiske realitetene. Med andre ord er det mange barn som er i grenseland mellom tilpasset opplæring i ordinær undervisning og spesialundervisning. Allerede i Riksrevisjonen fra 2005-2006 uttrykkes det stor bekymring for opplærings situasjonen til elever som faller mellom to stoler, også kalt gråsoneelever (Ekspertgruppen, 2018, s. 87). Riksrevisjonen uttrykker i sin bekymring at «når nesten halvparten av rektorene vurderer opplæringstilbudet til elever uten spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp, til å ligge under en forsvarlighetsterskel, synes disse elevene å være spesielt utsatt» (Riksrevisjonen, 2005-2006, s. 8).

Derfor er det høyst aktuelt å sette spørsmålstegn ved hvorfor noen får spesialundervisning og andre ikke, hva som ligger til grunn for hvordan lærere vurderer om en elev har behov for spesialundervisning og hvordan lærere arbeider med elever man er bekymret for. Dette kan denne studien forsøke å belyse.

### 1.3. Formål ved studien

Personlige mål, er ifølge Maxwell (2013, s. 33) det som motiverer forskeren til å gjennomføre en studie, men som derimot ikke nødvendigvis er viktig for andre. Mitt personlige mål for studien strekker seg tilbake til da jeg tok lærerutdannelse i 2012-2016. Jeg opplevde at tematikken rundt spesialundervisning var nærmest ikke-eksisterende, og derfor valgte jeg å gå videre med en mastergrad i spesialpedagogikk for å øke kunnskapen min. Fortsatt sitter lysten i meg til å finne ut mer om hvordan lærere arbeider med spesialundervisning, og spesielt hvordan lærere vurderer om elever har behov for spesialundervisning, nettopp for å kunne møte bekymringen på best mulig måte selv. I tillegg til mitt personlige mål, har studien også et praktisk og et intellektuelt mål (Maxwell, 2013). Studiens praktiske mål fokuserer på å oppnå noe eller å møte et behov (Maxwell, 2013, s. 33). Jeg ønsker at denne studien kan føre med seg resultater fra funn som har en nytteverdi til lærere og skoleansatte. Det intellektuelle målet til studien handler om å forstå noe (Maxwell, 2013, s. 33) og jeg har som intellektuelt mål å utvikle en økt innsikt og utvide kunnskapen om spesialundervisningen og hvordan lærere vurderer om elever

har behov for det, til eksempelvis lærere, skoleansatte og foreldre. Derfor er formålet med studien er å fordype meg i hvorfor noen får spesialundervisning, og andre ikke, og hvordan lærere vurderer om elever har behov for spesialundervisning, slik at jeg er bedre rustet til å møte denne oppgaven i praksis. I tillegg kan det gi ny innsikt og kunnskap til lærere, skoleansatte og foreldre.

## 1.4. Problemstilling

Min hypotese er at dersom en lærer eller en skoleansatt er bekymret for en elevs læringsutbytte så gjør man noe med det. Tematikken jeg stiller spørsmålstegn ved gjelder hva kontaktlæreren gjør når vedkommende er bekymret for en elev, hvorvidt eleven blir oppmeldt til PPT og hva som skal til for at en lærer vurderer om en elev har behov for spesialundervisning. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hva som skal til for at lærere melder bekymring om en elev, hvordan lærere tilrettelegger for elever de er bekymret for og hvilke muligheter og utfordringer læreren mener et vedtak om spesialundervisning kan ha. Med bakgrunn i dette er studiens problemstilling:

*Hvordan vurderer kontaktlærere på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning?*

For å vise til ulike aspekter ved problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål med bakgrunn i teori. Forskningsspørsmålene derfor må ses i sammenheng med problemstillingen og teorien som senere skal presenteres.

1. Hvordan vektlegger lærerne styringsdokumentene, etablert praksis og innspill fra samarbeidspartnere i arbeidet med vurderingen av elevers behov for spesialundervisning?
2. Hvilke ressurser og strategier vektlegger lærerne som sentrale for å tilrettelegge for elever som er i gråsonen mellom ordinær og spesialundervisning?
3. Hvilke nye muligheter og utfordringer opplever lærerne at et vedtak om spesialundervisning kan ha?

## 1.5. Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av åtte kapitler, inkludert referanser og vedlegg. Det første kapitlet inneholder innledning, derav en kort historisk gjennomgang av spesialundervisning, samt bakgrunn, aktualitet og formål for studien. I innledningen presenteres også studiens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Kapittel to består av oppgavens teoretiske rammeverk, med sentral teori om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Deretter kommer metodekapitlet med en gjennomgang av studiens vitenskapsteoretiske forankring, og redegjørelser for valg av metode og informanter. I tillegg består metodekapitlet av undersøkelsens analysestrategi, samt en drøfting av studiens datakvalitet før kapitlet avsluttes med forskningsetikk. Det fjerde kapitlet i oppgaven er «fra empiri til funn», og inneholder analyse og tolkning av datamaterialet, samt en tydeliggjøring av funn. Etterfulgt av analysekapitlet kommer drøftingsdelen. Der drøfter jeg funnene fra analysen opp i mot allerede presentert teori. Til slutt trekker jeg trådene sammen i en avslutning samtidig som jeg belyser behovet for videre forskning.

## 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg først presentere studiens overordnede teoretiske rammeverk: det sosiokulturelle læringsperspektivet. Deretter skal jeg redegjøre for tilpasset opplæring, spesialundervisning og dens funksjon, før jeg til slutt greier ut om spesialundervisningens tiltakskjede. Til sammen utgjør dette studiens teoretiske rammeverk, som skal bidra til å belyse problemstillingen «Hvordan vurderer kontaktlærere på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning?».

### 2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Denne studien har røtter i det sosiokulturelle læringsperspektivet. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er grunntanken at det er i samspill med andre mennesker at man konstruerer og tilegner seg kunnskap, som igjen gjør at læring blir mulig. Kunnskap blir altså tilegnet ved å delta i sosiale og kulturelle aktiviteter, slik som skolen (Säljö, 2001, 2002). I et sosiokulturelt læringsperspektiv er sosial samhandling selve utgangspunktet for læring og utvikling (Dysthe, 2001; Wittek, 2014). Både den som lærer og den som underviser er aktive aktører i sosial samhandling, og et aktivt sosialt samspill er en



forutsetning for at utvikling og læring skal finne sted (Dysthe, 2001). Elever lærer derfor ikke alene, men i samspill med andre. Læring i skolen påvirkes derfor både av læreren, klassen og enkeltelever og må ses i lys av samhandling (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Vygotsky (1896-1934) regnes som en av grunnleggerne av sosiokulturell læringsteori og særlig er begrepet hans, den proksimale utviklingssonen, egnet til å belyse hvordan læring skjer. Han forklarer den proksimale utviklingssonen som «(...) the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). Enkelt forklart er den proksimale utviklingssonen en sone som representerer avstanden mellom det en elev er kapabel til å gjøre på egenhånd og det eleven kan gjøre ved hjelp av en kompetent annen (Bruner, 1997, s. 171). Disse nivåene kan beskrives som det faktiske nivået og det potensielle nivået. Det faktiske nivået er altså det eleven er i stand til å utføre alene uten hjelp, mens det potensielle nivået er det eleven er i stand til å yte dersom hun eller han får benytte seg av hjelpemidler eller får veiledning av en som har mer kompetanse, eksempelvis en lærer, en spesialpedagog eller av en elev som kan mer (Vygotsky, 1978, s. 86). Den proksimale utviklingssonen kan eksempelvis dreie seg om å hjelpe eleven til å ikke bli distraheret, ved å steg for steg arbeide mot elevens forståelse eller på en eller annen måte støtte eleven i utfordringen han eller hun kan stå overfor (Bruner, 1997, s. 171). Det kan også være at læreren tilrettelegger for en elev som har behov for mer hjelp ved å sette eleven ved siden av en sterkere elev som fungerer som en kompetent annen. Læring innenfor den proksimale utviklingssonen innebærer at personer fungerer som støtte for hverandre, gjennom det som kalles stillasbygging. Læreren kan bygge stillas ved å for eksempel tilby konkrete artefakter (redskaper) som legoklosser, terninger mv, men stillaset kan også bestå av påminnelser, repetisjoner eller oppmuntring, slik at elevene kan få en rikere forståelse av hva de holder på med. Stillaset må dernest tas bort, slik at eleven kan klare seg selv (Witteck, 2014). Stillaser er i et sosiokulturelt perspektiv avgjørende for at elever skal kunne gjøre erfaringer med ulike artefakter, slik at de gradvis kan gjøre dem til en del av sine egne kunnskapskonstruksjoner. Den proksimale utviklingssonen forstås som en lærings situasjon der man gjør sosiale erfaringer og lærer å ta i bruk nye redskaper.

Gjennom samspill med mer kompetente personer mestrer elevene noe utover sin egen kunnskap (Wittek, 2014).

Årsaken til at sosiokulturell læringsperspektiv er overførbart til denne studien er for det første fordi læring skjer i samspill med andre (Dysthe, 2001). Å tilpasse undervisningen eller drive spesialundervisning er ikke identisk med å være alene. Et sosiokulturelt perspektiv innebærer like mye at eleven er sammen med spesialpedagogen «alene», som at eleven er i grupper eller i klasserommet. I tillegg til læreren kan elevene være stillasbyggere for hverandre (Dysthe, 1995). I tråd med tilpasset opplæring kan læreren tilrettelegge undervisningen gjennom sosialt samspill, eksempelvis gruppearbeid eller ved å bruke læringspartner. Læring skjer i fellesskap, og spesialundervisning og tilpasset opplæring er et verktøy innenfor sosiokulturell læringsperspektiv som skal bidra til at elever oppnår læring (Dysthe, 2001). For det andre er sosiokulturell perspektiv overførbart fordi det er læreren eller spesialpedagogens oppgave som den kompetente annen å møte eleven i den proksimale utviklingssonen. Dette kan gjøres gjennom stillasbygging, og ved å tilrettelegge, differensiere og tilpasse undervisningen, kan eleven kan oppnå mestring og læring (Wittek, 2014).

## 2.2 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven (1998) gir føringer for skolens mål. Blant annet skal «(...) skolen møte elevene og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (§ 1-1). I læreplanens generelle del uttrykkes det at skolen systematisk og målrettet skal arbeide for elevers læring (Utdanningsdirektoratet, 2005). Videre formidler læreplanen at «skolen skal ha rom for alle, og at læreren må ha blick for den enkelte» (Utdanningsdirektoratet, 2005, s. 10). I praksis betyr dette at skolene gir, igangsetter, stimulerer og støtter elevers læring, samt at skolen er for alle, på tross av ulike forutsetninger i forhold til evner og utviklingsrytme (Nilsen & Herlofsen, 2012). Derfor må opplæringen tilpasses slik at skolen og læreren møter elevens forskjellighet. Denne tilpasningen er nedfelt i opplæringsloven §1-3, første ledd: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og

lærekandidaten". Tilpasset opplæring (heretter TPO) er et overordnet prinsipp en skal arbeide etter i all opplæring. Det er også et virkemiddel for tilpasset støtte til læring for alle elever, og skal så langt det går gis innfor det ordinære opplæringstilbudet. Dersom dette ikke lar seg gjøre, og eleven har behov for mer omfattende støtte kan spesialundervisning være nødvendig for at skolen skal oppfylle kravet om en likeverdig og TPO (Buli-Holmberg et al., 2015). Spesialundervisning vil jeg komme tilbake til senere.

TPO er både vanlig undervisning og spesialundervisning, der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og evaluering aktivt sørger for at alle elever, med sine forskjelligartete ulikheter får muligheter og utfordringer som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe (Håstein & Werner, 2004, s. 53). TPO betraktes som et virkemiddel knyttet til metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg i undervisningen. Det betyr at TPO er bestemte måter å organisere og gjennomføre undervisningen på (Nordahl, 2009). Formuleringen i Opplæringsloven (1998) om at opplæringen skal være i samsvar med den enkelte elevs forutsetninger får dermed metodiske og organisatoriske følger. En vanlig tolkning er at innhold, arbeidsmåter og organisering som er best og mest mulig tilpasset individet er den beste tilpassede opplæringen.

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom smal og vid tilnærming til TPO. Smal tilnærming til TPO er ofte knyttet til ulike former for konkrete metoder, tiltak eller bestemte måter å tilpasse og organisere opplæringen på (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Det dreier seg om tiltak overfor enkelte elever, med mål om å gi dem en god opplæring (Nordahl, 2004 i Bachmann & Haug, 2006). En vid tilnærming til TPO er ifølge Bachmann og Haug (2006) en pedagogisk plattform eller en ideologi som skal prege hele skolen og all virksomhet der. Sett i et slikt perspektiv er ikke måten undervisningen er organisert og gjennomført på tilstrekkelig for om opplæringen er tilpasset eller ikke. Det kreves derimot en mer overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet, dersom alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Eksempelvis at TPO er en ideologi som skal gi skolen retning for undervisning (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

Overland (2015) viderefører smal og vid tilnærming til TPO, til begrepene individperspektiv og systemperspektiv. TPO i et individperspektiv fordrer at undervisningen er individualisert og basert på elevenes ulike forutsetninger og behov. Det betyr at sosiale eller læremessige utfordringer blir sett i lys av enkelteleven. TPO i et individperspektiv vil innebære en ensidig vektlegging av individrelaterte forståelser av forskjellige utfordringer i skolen (Overland, 2015). Individsperspektivet gjør det mulig å kunne etablere individuelt tilpassede og målrettede tiltak. Tilnærmingen er derfor sterkt individsentrert og knyttet til elevens forutsetninger for læring, med fokus på vanskene eller skadene som den enkelte eleven har (Ekspertgruppen, 2018). Overland (2015) mener at en gjennomgående individualisert undervisning står i motsetning til det som er skolens ideologi om at alle elever får TPO innenfor fellesskapet i skolen. En TPO som derimot vektlegger systemperspektivet tar utgangspunkt i det kollektive i skolen. Det er innenfor fellesskapet at elevene utvikler sin læringsatferd, i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet (Witteck, 2014). På skolen er det rektor som øverste leder som har mulighet til å tilrettelegge det organisatoriske på best egnet måte. Dersom læreren skal kunne tilpasse opplæringen på best mulig måte må han eller hun være klar over forhold som kan justeres. Rektor kan bidra til å tilrettelegge for hva som bør justeres. Det kan være lærer-elev-relasjon, elev-elev-relasjon, klassens læringsmiljø, klasseledelse, elevforutsetninger, regler og konsekvenser eller skole-hjem-samarbeid. Elevforutsetninger er dermed bare ett av mange forhold læreren må vurdere i et systemperspektiv. Derfor peker Overland (2015) på at individ- og systemperspektiv ikke er to tilnærminger som utelukker hverandre. I stedet kan en anvende et systemperspektiv på TPO fordi det også omfatter individperspektivet (Hattie, 2009 i Overland, 2015).

Dersom læreren ser at tilpasningen ikke er tilstrekkelig i ordinær undervisning, men eleven likevel ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning kan læreren ta i bruk 25% regelen. Regelen innebærer at enkeltelever kan fravike fra ordinær undervisning så lenge kompetansemålene er de samme. Videre betyr det at "skoleeier kan omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i enkelte fag for enkeltelever når det er grunn til å anta at dette vil kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev" (Kunnskapsløftet, 2011, s. 2). Antageligvis er 25%-regelen tiltenkt elever som er i gråsonen fordi omdisponeringen er en lokal administrativ beslutning. 25%-regelen er

dermed ikke en rettighet eller noe man får på bakgrunn av en IOP. Det er i tråd med den politiske målsetningen om å redusere behovet for spesialpedagogiske tiltak som spesialundervisning, og heller fokusere på TPO (St. Meld. 30, 2003-2004). Forholdet mellom 25%-regelen og spesialundervisning er ikke videre undersøkt, men Nordahl og Hausttatters (2009) rapport viser at skoler i mindre grad benytter seg av denne muligheten til å tilpasse opplæringstilbudet til elever. Rapporten formidler også at 25%-regelen kunne vært anvendt som et viktig ledd i arbeidet med tidlig innsats, men resultatene viser det annerledes (Nordahl & Hausstätter, 2009). Regelen kan komme til syne ved at læreren tilpasser opplæringen slik at eleven får deler av opplæringen på en annen arena. Dersom en elev i grunnskolen mottar opplæring på et annet sted enn skolens område er det snakk om en alternativ opplæringsarena. Ifølge GSI var 1 693 elever utplassert i en alternativ opplæringsarena. Dette kan eksempelvis være opplegg knyttet til friluftsliv, kantinedrift eller bondegårder (Ekspertgruppen, 2018, s. 100).

## 2.3 Spesialundervisning

Spesialundervisning er en rettighet lovfestet i Opplæringsloven (1998) kapittel 5, § 5-1, med beskrivelsen: "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning". Det betyr at spesialundervisning er forbeholdt de av elevene som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa, selv ikke med TPO. I utgangspunktet styres spesialundervisningen av de samme reglene som den ordinære opplæringen, men hvis det er nødvendig sett ut fra elevens opplæringsbehov åpner §5-5 opp for å fravike fra de reglene i opplæringsloven som handler om opplæringens innhold. Elever med spesialundervisning arbeider mot individuelt oppstilte kompetansemål som er utarbeidet med bakgrunn i elevens individuelle forutsetninger, i det en kaller en individuell opplæringsplan (IOP) (Bogsti, 2012).

Spesialpedagogikken har ifølge Tangen (2012) som mål "(...) å fremme gode lærings- utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse" (Tangen, 2012, s. 17). Spesielt innebærer dette to faglige oppgaver: å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og å avhjelpe og redusere

vansker og barrierer som finnes (Tangen, 2012). Lekhal (2017) formidler at målet med spesialundervisning er at elever som ikke får godt nok utbytte av den ordinære undervisninga skal få et alternativt tilbud, slik at de kan oppleve mestring sosialt og faglig på linje med sine medelever (Lekhal, 2017, s. 368). I praksis dreier det seg om å overkomme hindringer, forbedre læringsvilkår, og gi en individuell og meningsfylt støtte og stimulering (Askildt & Johnsen, 2012).

### 2.3.1 Spesialundervisningens funksjon

Studier viser at elever med vedtak om spesialundervisning ofte har mer utagerende atferd, trives dårligere, opplever mer sosial isolasjon og har lavere arbeidsinnsats og motivasjon enn elever som ikke mottar spesialundervisning (F.eks Barneombudet, 2017; Markussen, Frøset & Grøgaard, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Sunnevåg, 2008). Samtidig viser SPEED-prosjektet at spesialundervisning ikke nødvendigvis fører til negativ atferd og negativ opplevelse av skolehverdagen for elever med enkeltvedtak (Lekhal, 2017). Lekhal (2017) skriver blant annet at spesialundervisningen lykkes med å ivareta «(..) elevers trivsel, sosiale isolasjon og utagerende atferd» (s. 381). Fordi spesialundervisningen gjelder et stort antall av elevene (7,9%), og fordi det kan ha konsekvenser for deres mestring, trivsel og utvikling, er det som lærer viktig å være bevisst over og forstå følgene av hva et vedtak om spesialundervisning kan ha å si for enkeltelevne, både i positiv og eventuelt i mindre positiv forstand (Lekhal, 2017). Jeg skal derfor presentere noen mulige utfordringer og muligheter spesialundervisningen kan gi elever som får enkeltvedtak.

Et vedtak om spesialundervisning kan gjennom tilpasning og tilrettelegging bidra til at elever først og fremst kan oppnå sine individuelt utarbeidete mål, samt at de kan oppnå sosial og faglig mestring (Lekhal, 2017). Spesialundervisningen skal altså gi gode vilkår for læring, og gi andre og bedre vilkår enn den ordinære opplæringa (Haug, 2015a). Spesialundervisningen kan dermed bidra til at elever oppnår en motivasjon de ikke har kjent på tidligere, nettopp fordi undervisningen og opplæringsmål er tilpasset etter deres evner, med bakgrunn i dokumenter, eksempelvis individuell opplæringsplan (IOP) og sakkyndig vurdering. Sentralt i arbeidet med sistnevnte er Pedagogisk-Psykologisk

tjeneste (heretter PPT). PPT er en viktig tjeneste i det lokale støttesystemet, og er skoleeiers sakkyndige organ (Ekspertgruppen, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2014). Tjenesten skal bistå barnehager og skoler med å tilrettelegge for barn og elever med særskilte behov. Målet er at de skal få et inkluderende, likeverdig og tilpasset tilbud, og å støtte barns læring (Hesselberg & Tetzchner, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Pedagogisk-psykologisk arbeid skal bidra til å legge til rette slik at elever får utfordringer de kan mestre, ut fra sine forutsetninger (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

PPTs mandat og oppgaver er fastsatt i Opplæringsloven §5-6, første ledd «Kva kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste». Kommunene og fylkeskommunene skal samarbeide slik at PPT er en organisert tjeneste fra 0-18 år (Vogt, 2016). PPT har to hovedoppgaver, ifølge Opplæringsloven §5-6, andre ledd. For det første skal tjenesten hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling, for å tilrettelegge opplæringen bedre for elever med særlige behov (systemrettet arbeid). For det andre skal PPT sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering dersom loven krever det (individrettet arbeid) (jf. §5-6, andre ledd). Hva den første hovedoppgaven om systemrettet arbeid innebærer er ikke spesifisert nærmere, men tidligere har Vogt (2016) sett at et viktig innslag er konsultasjon og rådgøring til lærere. Fylling og Handegårds (2009) rapport om kartlegging og evaluering av PPT fastslår at PP-tjenestens rolle skolens arbeid med inkludering og tilpasning er begrenset. PPT har i liten grad kapasitet til å arbeide direkte med rådgøring av lærer, tilrettelegging av lærestoff, utforming av læringsmål og organisering av opplærings situasjoner. Dette bekreftes av både PPT selv, skoler og barnehager i rapporten (Fylling & Handegård, 2009). Det er på den ene siden slik Vogt (2016) skriver, ikke en spesifisering av hva slags systemarbeid PPT skal drive, men de har slik Fylling og Handegård (2009) viser til, ikke kapasitet til å gjennomføre direkte arbeid med rådgøring og tilrettelegging i opplærings situasjoner. I sakkyndighetsarbeidet, som er PPTs andre hovedoppgave, legges vekten på en «ekspertuttalelse» om elevens behov for spesialundervisning eller andre tiltak (Vogt, 2016). PPT skal sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering der loven krever det (jf. §5-6, andre ledd). En sakkyndig vurdering er en skriftlig tilråding fra PPT til skolen. Den bør være klar, tydelig og den må være individualisert, samtidig som den må være utfyllende hva det gjelder tilråding og utredninger (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Felles nasjonalt tilsyn (2014-2017) viser at PPTs sakkyndige vurderinger har flere mangler. Blant annet gir ikke PPT tydelige nok tilrådninger om hvilken organisering som kan bidra til å ivareta eleven (Utdanningsdirektoratet, 2013). Barneombudets rapport (2017) viser også at det er store variasjoner i kvaliteten på de sakkyndige vurderingene til PPT. Eksempelvis mangler mange av de sakkyndige vurderingene en tydelig beskrivelse av elevens realistiske opplæringsmål, og elevens potensial for utvikling. Rapporten peker også på at de ofte er preget av standardformuleringer, og at tilrådingene er lite konkrete hva det gjelder innhold, omfang og organisering av opplæringen. Manglende innhold og føringer i de sakkyndige vurderingene kan bidra til at opplæringen ikke ivaretar elevens særskilte behov (Ekspertgruppen, 2018).

En annen utfordring elever som mottar spesialundervisning kan stå overfor er forholdet mellom inkludering og segregering. I dag mottar 40% av elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning dette hovedsakelig i ordinær undervisning, mens de øvrige elevene på 60% får spesialundervisningen alene eller i grupper (Ekspertgruppen, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette samsvarer med tall fra GSI fra skoleåret 2017/2018, som viser at organiseringen av spesialundervisningen hovedsakelig dreier seg om å ta elever ut av den ordinære opplæringa alene eller i små grupper på 2-5 elever. Det betyr at størstedelen av spesialundervisningen foregår utenfor klassen (Ekspertgruppen, 2018).

Nylig la Ekspertgruppen (2018) fram en rapport med flere kritiske punkter ved dagens spesialundervisning, der det spesialpedagogiske systemet blir omtalt som ekskluderende. I dag får som tidligere nevnt 60% av elevene som mottar spesialundervisning dette alene eller i grupper, utenfor klasserommet. Elevene kan oppleve en følelse av ekskludering, fordi innholdet og organiseringen fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge (Persson og Persson, 2012 i Ekspertgruppen, 2018, s. 216). For at elever som har spesialundervisning skal føle seg inkludert i fellesskapet i klassen bør tilbudene være minst mulig segregerte. Det vil si at det må være en korrelasjon mellom undervisningen som foregår i klasserommet og det som skjer utenfor klasserommet, som spesialundervisning. En forutsetning for at det skal være god sammenheng, er samarbeidet mellom kontaktlærer og den ansvarlige for spesialundervisning, enten det



er assistent eller spesialpedagog (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). I tillegg til at det skal være en sammenheng mellom det klassen gjennomgår og det eleven med spesialundervisning går gjennom, bør ideelt sett opplæringa skje mest mulig i det sosiale fellesskapet med medelevene. I praksis er imidlertid situasjonen en annen (Haug, 2014). Prinsippet om inkludering bør så langt det er mulig, ligge til grunn for all spesialundervisning, ifølge Meld. St. 21, (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Likevel er spesialundervisning for de aller fleste tilskudd og et supplement til den ordinære opplæringa. Det understreker hvor viktig den ordinære opplæringen er for elever som mottar spesialundervisning (Haug, 2017a).

Et enkeltvedtak om spesialundervisning skal teoretisk sett bidra til at eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringa. En rekke elever får også dette. Likevel oppstår det utfordringer i sammenheng med spesialundervisningen. Barneombudet (2017) uttrykker i sin fagrapport om spesialundervisning at det er grunn til å være alvorlig bekymret for elevenes psykososiale skolemiljø, og den totale belastningen elever med spesialundervisning blir påført. Funnene fra rapporten forteller om elever som har et svakt læringsutbytte av spesialundervisningen og som ofte er ekskludert fra den ordinære opplæringa (Barneombudet, 2017). En av årsakene til et svakt læringsutbytte kan være at flere og flere elever som mottar spesialundervisning får dette av ufaglærte, assistenter og lærere som ikke har kompetanse i faget de underviser i (Toppol et al., 2017). Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging konstaterer at bruken av assistenter til gjennomføring av spesialundervisning øker (Ekspertgruppen, 2018, s. 104). Barneombudet (2017) stiller seg også kritisk til kompetansen til de som underviser elever med enkeltvedtak. Eksempelvis viser tall fra NOU:17 (2016) at 2/3 av elever med utviklingshemming blir undervist av assistenter. Det betyr at mange av undervisningstimene elever med spesialundervisning får er gitt av assistenter, og man kan spekulere i hvorvidt en assistent kan oppfylle elevenes rett til forsvarlig opplæring (Ekspertgruppen, 2018, s. 104). Assistenter skal ikke ifølge Opplæringslovens §10-11 ha ansvar for elevenes opplæring alene. Utfordringen eleven med enkeltvedtak får om spesialundervisning er derfor knyttet til om undervisningen er hensiktsmessig og til hvilken nytte den er.

Elevs tilgang på ressurser og hvorvidt de får det de har krav på kan også være en utfordring. Barneombudet (2017) uttrykker i sin bekymring at «(...) skolene ikke er gode nok til å sikre stabile ressurser til disse elevene» (s. 30). Lærere selv er enige i dette. Herlofsen og Nilsen (2016) formidler i en undersøkelse at flere lærere uttrykker at de mangler ressurser og kompetanse til å være gode støttespillere for elever med særskilte behov. Barneombudet (2017) rapporterer også at «dette er elever som allerede risikerer tapt læringsutbytte. De ikke har råd til å gå glipp av undervisning eller ha vikarer som må bruke tid på å bli kjent med dem» (Barneombudet, 2017, s. 30). Realiteten er at spesialundervisning i enkelte tilfeller også kan handle om å sikre lærere eller spesialpedagoger arbeid, ved at for eksempel svakt fungerende lærere får ansvar for noen få elever (Bachmann & Haug, 2006, s. 65). At elever som mottar spesialundervisning ikke alltid får det de har krav på støttes av Nordahl og Hausstätter (2009). De skriver i sin rapport at «våre kvalitative data viser at i mange tilfeller blir ikke spesialundervisning gjennomført pga mangel på vikarer, mangel på rom, ulike aktiviteter utenom den faste timeplanen osv. I slike situasjoner er det klassen som prioriteres» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 5). I tillegg er det sjelden at timer som mistes tas igjen, og foreldrene er generelt lite informert om hvordan gjennomføringen av IOP fungerer i praksis (Nordahl & Hausstätter, 2009). For mange elever er dessuten forutsigbarhet og trygge rammer forutsetninger for at de skal kunne oppnå læring. Skolene må derfor ha rutiner for hvordan de ivaretar elever som mottar spesialundervisning når det oppstår sykdom. I tillegg må skolen ta hensyn til behovet for spesiell kompetanse når de planlegger undervisningen og fordeler personalressurser (Barneombudet, 2017). Det bør også være et godt samarbeid mellom spesiallærer og kontaktlærer, noe Gillespie (2016) formidler at det ikke er. Gjennom undersøkelser av faglærer og spesiallærer i matematikk, peker hun på at det langsiktige samarbeidet uteblir. Tallene viser at ved åtte av ti skoler samarbeider lærer og spesiallærer aldri eller svært sjeldent over tid (Gillespie, 2016).

### 2.3.2 Spesialundervisningens tiltakskjede

Det er staten som fastsetter forpliktende lover og forskrifter for spesialundervisning i Norge (Nilsen, 2012). Det er lokale organer som har den krevende oppgaven å følge opp regelverket innenfor en lokal kontekst. Dette gjør det nødvendig å bygge opp et system

som ivaretar retten til spesialundervisning over flere ledd (Nilsen, 2012). Ut fra Opplæringslovens kapittel 5<sup>5</sup> om spesialundervisning har det blitt utviklet en saksgang for hvordan man teoretisk sett skal gå fram når man er bekymret for en elev. Dette kalles den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Den dreier seg om en sammenhengende kjede av tiltak som tar sikte på å oppdage og sakkyndig vurdere behovet for spesialundervisning, å fatte vedtak om, planlegge, gjennomføre og vurdere spesialundervisning. Formålet med saksgangen før skolen iverksetter spesialundervisningen er knytte til to faktorer: å ha et godt grunnlag for å imøtekomme behovet til eleven, samt å sikre elevens rettsikkerhet (Ekspertgruppen, 2018, s. 122).

Fylkesmennenes tilsyn på opplærings- og barnehageområdet i 2015 viser at for mange skoleeiere og skoler ikke oppfyller kravene til saksbehandling og fatting av enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Tilsynet er særlig bekymret for at en høy andel av vedtakene ikke inneholder begrunnelse der det vises til loven, de faktiske forholdene og hva slags hensyn skolen har vektlagt i vedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Andre undersøkelser (Herlofsen, 2013; Sunde, 2017) viser også at det er varierende samsvar mellom retningslinjer og praksis i tiltakskjedens ulike faser. Funnene viser at regelverket etterfølges på en god måte, på noen områder, mens det på andre områder er en mangelfull oppfølging av regelverk og retningslinjer. Ekspertgruppens (2018) rapport indikerer at «det er behov for kvalitetsutvikling i hvert enkelt ledd i tiltakskjeden, men i særlig grad mellom leddene» (Ekspertgruppen, 2018, s. 178). Derfor skal jeg nå presentere veiledende retningslinjer for hvordan saksbehandlingen og tiltakskjeden bør praktiseres, fordi jeg ønsker å se nærmere på hvordan lærere går fram dersom de er bekymret for en elev.

Tiltakskjeden involverer et samspill mellom flere aktører på forskjellige arenaer, og Herlofsen (2013) understreker at «Tiltakskjeden illustrerer også sammenhengen mellom stat, kommune og skole. Staten gjennom lovverket, kommunen som ansvarlig for grunnskoleopplæringen og for å fatte enkeltvedtak i saker om spesialundervisning, og

---

<sup>5</sup> § 5-1: Rett til spesialundervisning. §5-3: Sakkyndig vurdering. §5-4: Nærmere om saksbehandlingen i forbindelse med vedtak om spesialundervisning. §5-5: Unntak fra reglene om innholdet i opplæringa og om kompetansekrav. §5-6: Pedagogisk-psykologisk tjeneste. §5-8: Helsetjenestetilbud. §5-9: Statens plikt til å sørge for læremidler.

skolen som den som setter opplæringen ut i liv» (Herlofsen, 2013, s. 34). I tillegg er eleven selv og dens foreldre sentrale aktører i ulike faser (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hensikten med kjeden er gjennom flere ledd å ivareta og avklare retten til spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2012). I denne forklaringen av den spesialpedagogiske tiltakskjeden vektlegger jeg Utdanningsdirektoratets (2014) veileder om spesialundervisning som et fortolkningsverktøy av lov og forskrifter. Med utgangspunkt i lovverk og forskrifter omfatter tiltakskjeden for spesialundervisning seks hovedfaser:

- Førtilmeldingsfasen: Læreren sender en bekymringsmelding til rektor.
- Tilmeldingsfasen: Skolen melder saken til PPT.
- Utrednings- og tilrådningsfasen: PPT utarbeider en sakkyndig vurdering om behovet for spesialundervisning.
- Vedtaksfasen: Kommunen, fylkeskommunen eller rektor fatter enkeltvedtak om spesialundervisning.
- Planleggings- og gjennomføringsfasen: Skolen utarbeider og gjennomfører en individuell opplæringsplan (IOP).
- Vurderingsfasen: Skolen utarbeider en årsrapport og evaluerer veien videre.  
(Herlofsen, 2013; Nilsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2014)

Et av studiens forsknings spørsmål: «Hvordan vektlegger lærerne styringsdokumentene, etablert praksis og innspill fra samarbeidspartnere i arbeidet med vurderingen av elevers behov for spesialundervisning?» gjør at kun førtilmeldingsfasen og tilmeldingsfasen er relevante. Derfor er det disse fasene jeg videre skal presentere.

Den første fasen i tiltakskjeden er førtilmeldingsfasen. Den kjennetegnes av at noen på skolen, foreldre eller eleven stiller et spørsmålstegn ved om eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hos læreren så kan dette for eksempel komme til syne gjennom en bekymring. Læreren er pliktet ifølge §5-4, første ledd i opplæringslova å «(...) vurdere om ein elev treng spesialundervisning, og melde frå til rektor når slike behov er til stades». Det er derfor lovfestet at læreren skal gi beskjed til rektor dersom han eller hun er bekymret for om en elev har behov for

spesialundervisning. Dersom en lærer er bekymret for en elev kan det være naturlig å drøfte bekymringene med kolleger, med rektor, skolens spesialpedagogiske team dersom det er å oppdrive eller den ved skolen som har ansvar over spesialundervisningen (Nilsen & Herlofsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2014). Det må så vurderes om eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringa jf. opplæringslova §5-1, samt drøfte hva som kan gjøres for at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte. Ifølge Opplæringslova §5-4, første ledd skal skolen «(...) ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innanfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte før det blir gjort sakkunnig vurdering». Eleven selv og dens foreldre skal (jf. §5-4, siste ledd) trekkes inn i vurderingen av hvilke tiltak en kan igangsette, noe som forutsetter en åpen og god dialog (Herlofsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2014). Det vil si at nye tiltak blir prøvd ut i samarbeid med eleven og foreldre, og læreren kartlegger, vurderer, justerer og prøver ut tiltakene innenfor ordinær opplæring. Tiltakene bør ses i lys av både individ- og systemperspektiv.

Ifølge Meld. St. 20, (2012-2013), *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* skal man iverksette tiltak basert på kunnskap om eleven, og dermed med utgangspunkt i prinsippet for TPO (jf. opplæringslovens §1-3, første ledd). Læreren kan få kunnskap om elevene gjennom ulike former for informasjonsinnhenting. (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 93). En metode for informasjonsinnhenting er kartleggingsprøver. Et av målene med kartleggingsprøver er å tidlig fange opp de elevene som trenger ekstra støtte og hjelp (Meld. St. 20, 2012-2013). I en kartleggingsprøve kan læreren få kunnskap om elevens faglige nivå, hva elevene kan og hva de strever med, og på den måten identifisere hvem som trenger ekstra oppfølging. Samtidig bør det understrekes at standardiserte, individuelle kartleggingsprøver som mange opererer med, også kan kritiseres fordi de bare fanger opp deler av elevenes kunnskap. Det vil si at kartleggingsprøve bare er én av flere informasjonskilder læreren eller den som innhenter kunnskap bør benytte seg av. En annen informasjonskilde kan derfor være observasjon. Læreren kan benytte seg av strukturert observasjon for å innhente informasjon om enkeltelever eller klassen. I tillegg kan også samhandling med eleven bidra til informasjonsinnhenting, eksempelvis gjennom elevsamtale (Damsgaard & Eftedal, 2014; Limstrand, 2010, s. 4; 2011, s. 71). Dersom læreren eller spesialpedagogiske ansvarlig anser at tiltakene, iverksatt på

bakgrunn av informasjonsinnhenting, ikke fører til at eleven får tilfredsstillende utbytte, er læreren som tidligere nevnt pliktig til å melde fra til rektor om dette (Utdanningsdirektoratet, 2014). Herlofsen (2013) formidler at «skolens undersøkelse og kartlegging av eleven kan enten føre til at skolen forbedrer det ordinære opplæringstilbudet slik at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, eller at eleven blir henvist videre til PPT for nærmere utredning av opplæringsbehovet» (Herlofsen, 2013, s. 35).

Tilmeldingsfasen er den andre i rekken og innebærer kort fortalt at saken meldes til PPT (Nilsen, 2012). PPT er barnehagens og skolens sakkyndige instans og viktigste samarbeidspartner for utvikling av et inkluderende læringsmiljø (Vogt, 2016). I Opplæringsloven §5-4 står det ikke eksplisitt hvem som skal utføre selve henvisningen, men Veilederen for spesialundervisning (2014) formulerer at «Når skolen mener at eleven, til tross for forsøk med ulike tiltak ikke vil kunne få et tilfredsstillende utbytte, skal rektor gjøre en formell henvisning til PP-tjenesten som skal foreta en sakkyndig vurdering av elevens behov» (Utdanningsdirektoratet, 2014). I mange tilfeller er det likevel lærerne, og ikke rektor som henviser elever til PPT, til tross for at dette er rektors oppgave (Fylling & Handegård, 2009). Veilederen skriver også at det er skoleeiers ansvar å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning (vedtaksfasen), men at myndigheten til dette ofte delegeres til rektor. I tillegg formuleres det at myndigheten til å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning også kan gis «(...) til en annen leder ved skolen som har god oversikt og kan ivareta kravet om likeverdighet» (Utdanningsdirektoratet, 2014)..

For at spesialundervisningens tiltakskjede skal fungere optimalt er man avhengig av at alle leddene henger sammen og at det er kvalitet på hvert ledd (Nilsen, 2012). Nilsen og Herlofsen (2012) har avdekket svakheter i tiltakskjeden når det kommer til samsvar mellom regelverk og lokal praktisering. Det er derfor interessant å se nærmere på hvordan lærere i praksis opererer dersom de er bekymret for en elev. Nilsen og Herlofsen (2012) påpeker også at det er en varierende grad av sammenheng mellom leddene i tiltakskjeden, og at det representerer en alvorlig utfordring knyttet til om elevs rett til spesialundervisning blir oppfylt (Nilsen & Herlofsen, 2012, s. 249). Dette støttes også av Riksrevisjonen (2010-2011) som har funnet betydelige svakheter i saksbehandlingen

rundt spesialundervisning i grunnskolen. Dette viser at det kan være et sprik mellom lovverk og retningslinjer, og hvordan dette utføres i praksis. For eksempel avslører fylkesmennenes tilsyn med barnehage og opplæringsområdet i 2016 at skolen ofte setter i gang spesialundervisning uten at det foreligger vedtak (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 22). Dette er et tegn på at leddene ikke fungerer optimalt, og at det eksisterer en rutinemangel. En god tiltakskjede er avhengig av rutiner, både på kommunalt nivå og skolenivå, og derfor kan denne studien plassere seg som et bidrag til hvordan lærere bruker spesialundervisningens tiltakskjede i praksis (Nilsen, 2012).

### 3. Metodisk tilnærming

Hensikten med samfunnsvitenskapelig forskning er å få ny kunnskap om den virkeligheten mennesker opplever. Det omfatter folks meninger og handlinger, deres egenskaper og deres relasjoner til hverandre og til det større samfunnet. Samfunnsvitenskapen skal også bidra til å utvikle samfunnet (Grønmo, 2016). Årsaken til at jeg har valgt samfunnsvitenskap som metodisk tilnærming er på bakgrunn av oppgavens problemstilling: «Hvordan vurderer lærere om en elev har behov for spesialundervisning?». Dette handler om hvordan bestemte forhold eller fenomener i samfunnet skal forstås og oppfattes, og kan være av vesentlig interesse for samfunnslivet, spesielt lærere, skoleansatte og foreldre (Grønmo, 2016, s. 74).

I den første delen av kapitlet presenterer jeg studiens vitenskapsteoretiske forankring, fenomenologi, samt hermeneutisk vitenskapstradisjon. Deretter redegjør jeg for valg av metode: kvalitativ metode, abduksjon og dernest brevmetoden, før jeg gjør greie for studiens analysestrategi med utgangspunkt i hermeneutiske redskaper og Nilssens (2012) tre steg for analyse. Avslutningsvis drøfter jeg oppgavens datakvalitet, før jeg til slutt presenterer studiens forskningsetikk.

## 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi kan både beskrives som en metode og en retning, en stil og en tenkemåte (Brinkmann, Jacobsen & Tanggaard, 2015, s. 217). I denne studien er fenomenologi benyttet som en vitenskapsteoretisk forankring. Ved å anvende denne tilnærmingen søker jeg etter å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiv, og beskrive verden slik den oppfattes og oppleves av informantene (Brinkmann et al., 2015, s. 226). Utgangspunktet i fenomenologisk forskning har vært å studere flere individers erfaringer og opplevelser om det samme fenomenet (Creswell & Poth, 2018). Det innebærer informantenes subjektive opplevelse av et fenomen (Vettenranta, 2010). «Fænomenologi handler om at møte fænomenet selv», skriver Jacobsen et al. (2015, s. 218). Fenomenologi handler derfor om menneskelig erfaring av et fenomen (Brinkmann et al., 2015).

Hensikten med en fenomenologisk studie er å finne essensen av en erfaring eller opplevelse, og få en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Postholm, 2010; Thagaard, 2013). «De felles erfaringene informantene har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer», skriver Thagaard (2013, s. 40). I denne studien er hensikten å få en forståelse av, og belyse problemstillingen som synliggjør fenomenet: «Hvordan kontaktlærere på mellomtrinnet vurderer om elever har behov for spesialundervisning» ved å bruke den hermeneutiske sirkelen som er et analyseredskap.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er den eldste vitenskapstradisjonen, og har sitt utspring i fortolkning og oversettelser av bibelske tekster på 1500-tallet (Dahlager & Fredslund, 2011; Johansson, 2016; Mattsson, 2013). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes én egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes og forstås på flere måter og nivåer (Nilssen, 2012; Thagaard, 2013). Tilnærmingen blir omtalt som en tolkningskunst, som søker etter å forstå meningen i tilværelsen. Hensikten er å forstå andre menneskers uttrykk (Johansson, 2016). I hermeneutisk sammenheng er det empiriske utgangspunktet



vanligvis en tekst, der teksten representerer de erfaringene man vil forstå (Mattsson, 2013). Hermeneutikk handler derfor om tolkning og forståelse, og er nærmest uunngåelig i samfunnsvitenskapelige og kvalitative studier (Nilssen, 2012, s. 71). Uunngåeligheten kommer til syne fordi datamaterialet i slike studier uttrykker mening i form av mennesker handlinger, ytringer og produksjon av tekster, og disse meningene må forstås og tolkes (Johansson, 2016; Nilssen, 2012). Tolkning er ifølge Nilssen (2012) «(..) et forsøk på å kaste lys over eller gi mening til et forskningssubjekt som overfladisk sett er uklart, kaotisk, komplekst, uforståelig eller til og med selvmotsigende» (Nilssen, 2012, s. 71-72). Det betyr at tolkning er et forsøk på å uttrykke noe som virker uklart på en tydelig måte.

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid tolker og forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden uten forutsetninger. De forutsetningene og den bakgrunnen vi har er det som bestemmer hva som er forståelig og uforståelig (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Slike forutsetninger går under flere navn, men det mest kjente begrepet kommer fra Gadamer (2004) og kalles forforståelse. Det er et nødvendig vilkår for at forståelse og tolkning skal være mulig. All forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2013). Årsaken til det er at dersom en skal fortolke en tekst eller et annet meningsfullt fenomen, så starter det alltid med visse ideer om hva man skal se etter. Uten slik ideer ville undersøkelser i utgangspunktet ikke hatt noen retning fordi vi ikke ville vite hva vi skal rette oppmerksomheten mot (Gilje & Grimen, 1995). Hvordan hermeneutisk tilnærming kan brukes i analyse av undersøkelsens datamateriale kommer jeg senere tilbake til i delkapitlet om analysestrategi.

## 3.2 Valg av metode

### 3.2.1 Kvalitativ metode

Metode er en planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål, og det innebærer å bruke teknikker slik at man kan tilegne seg kunnskap om virkeligheten (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015). Et skille som raskt dukker opp i den samfunnsvitenskapelige metodelæren er skillet mellom kvantitative og kvalitative metoder (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Fellestrekket mellom kvantitative og kvalitative opplegg er

at de skal samle inn informasjon (empiri) om en bestemt problemstilling (teori) (Jacobsen, 2015, s. 141). Kort fortalt er den største forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode at kvantitativ handler om at mange enheter undersøkes og kommer til uttrykk gjennom tall eller andre mengdeterminer, og kvalitativ metode retter søkelyset mot en intensiv undersøkelse der data samles inn som ord, enten nedtegnet i notater eller tatt opp på bånd, og ikke i form av tall. Det er et begrenset antall enheter der fokuset ligger på å få tak i variasjon og mangfold i fortolkninger og opplevelser (Grønmo, 2016, s. 22; Jacobsen, 2015, s. 145, 172).

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige problemer eller prosesser i en virkelig setting. Forskeren skal være åpen for hva informantene sier og gjør, og dernest løfte deres perspektiv frem (Postholm, 2010). I denne studien er formålet å se nærmere på hvordan lærere vurderer om elever har behov for spesialundervisning. Derfor er det hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ metode, fordi slik Postholm (2010) formulerer, er målsettingen med kvalitativ forskning «å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling» (Postholm, 2010, s. 22). Det er det jeg søker etter å gjøre, fordi jeg ønsker å forstå informantenes perspektiv gjennom problemstillingen min «Hvordan vurderer lærere om en elev har behov for spesialundervisning?» (Postholm, 2010, s. 17).

### 3.2.2 Abduksjon

Samfunnsforskning preges av et samspill mellom teori og empiri, og metoden er det som danner grunnlaget for en systematisk utvikling av samspillet mellom teori og empiri. Jeg har nå redegjort for valg av kvalitativ metode i denne studien. En gjør imidlertid et skille mellom ulike tilnærminger til metoden, basert på hva slags forhold det er mellom teori og empiri (Grønmo, 2016). Det vanligste er å skille mellom deduktivt opplegg og induktivt opplegg. Kort fortalt dreier deduksjon seg om å gå fra teori til empiri, og dermed søken etter empiri skal være basert på teoretiske antakelser. Forskeren må i en deduktiv tilnærming ha klar teorien før datainnsamlingen begynner. En induktiv tilnærming innebærer at man går fra empiri til teori, og at all teori skal ha fundament i virkeligheten. Forskeren må derfor samle inn data med et åpent sinn (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015, s. 25). Det er likevel umulig å ha en ren deduktiv eller induktiv tilnærming, fordi

oppleggene regnes som ytterpunkter på en skala (Jacobsen, 2015). Derfor presenterer jeg en tredje tilnærming: abduksjon.

En abduktiv tilnærming representerer en forståelse om at all vitenskapelig tenking starter med observasjoner eller erfaringer som igjen fører til undring eller et spørsmål. Spørsmålet blir sett på som noe som bør løses, og blir nærmere analysert med bakgrunn i hvordan problemet ser ut og hva som er problemets årsak. Disse spekulasjonene leder til antakelser som det er naturlig å undersøke, og det betyr igjen at de må drøftes med empiri. Det betyr at forskningen blir en pendling mellom empiri og teori, og en kombinasjon mellom induksjon og deduksjon: abduksjon (Jacobsen, 2015, s. 35). I min studie betyr det at jeg kontinuerlig har vekslet mellom teori og empiri. Jeg har oppdaget funn som leder til nye undringer, som igjen leder til nye spørsmål som må undersøkes. I praksis har jeg vekslet mellom å finne teori og analysere funnene. Etterhvert som jeg har oppdaget nye funn i analysen har jeg forsøkt å finne teori som er forenlig med empirien. Spørsmålene informantene besvarte har bakgrunn i teori, men etterhvert som jeg nærleste brevene oppdaget jeg nye funn, som igjen krevde ny teori som støttet eller avkrefte funnene. Det gjorde jeg fordi målet er å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener og å utvikle en forståelse av denne kunnskapen (Grønmo, 2016).

### 3.2.3 Brevmetode

I denne studien har jeg benyttet brevmetode. Metoden kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse, og går ut på at informantene skriver et brev basert på spørsmål som forskeren har produsert (Berg, 2003, s. 287). Brevene er studiens empiriske data og reflekterer informantenes egen stemme (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 5). Etter at brevene er samlet inn begynner analyseprosessen (Berg, 2003).

Bakgrunnen for valg av metode er at jeg ønsket å gå i dybden på et fenomen, og dette kan gjøres gjennom brevmetoden. Informantene hadde for det første god tid på seg til å skrive brevene. De hadde tre uker fra de mottok spørsmålene, til de sendte brevene med svar tilbake til meg. På den måten fikk informantene rikelig med tid til å formulere seg. Jeg valgte brevmetode framfor intervju fordi det kan bidra til at min påvirkning og

innvirkning på informantenes svar uteblir. Gjennom et intervju er jeg tilstede, og at kan komme med oppfølgingsspørsmål som kan bidra til å gå i dybden på et fenomen. Likevel mener jeg brevmetoden kan anvendes for å få dybdekunnskap om et fenomen fordi informantene får god tid til å reflektere over hva de ønsker å formidle. Hensikten med brevene i denne studien er å få informantenes refleksjoner, erfaringer, kunnskaper, meninger og utfordringer knyttet til hvordan de som lærere vurderer om elever har behov for spesialundervisning. Brevene tar derfor sikte på å formidle deres fortellinger, også kalt narrativer. Narrativer er konstruerte meninger og betydninger, og narrativer forteller deres virkelighet. Måten man forteller om virkeligheten på vitner om sosiale, kulturelle og historiske antagelser som for brevforfatteren fremstår som naturlige og sanne, og som man ikke setter spørsmålsteget ved. Ved å formidle sin virkelighet gjennom brev vil informantene skape mening og sammenheng gjennom språket, og for den som forteller vil det fremstå som meningsfullt (Hedegaard Hansen, 2009, s. 35).

En ulempe med brevmetode er at den i motsetning til intervju, ikke åpner opp for oppfølgingsspørsmål som tar sikte på å få informanten til å være så uttømmende som mulig innenfor temaet (Berg, 2003, s. 287). På den annen side er fordelen at brevmetoden er forholdsvis enkel å administrere. Ved for eksempel et intervju er det anbefalt at de transkriberte notatene fra intervjuet blir returnert til informantene for godkjenning. Først når dette er overstått kan det faktiske analysearbeidet begynne. Ved bruk av brevmetoden avsluttes datainnsamlingen med én gang brevene er mottatt, og dermed kan analysearbeidet starte umiddelbart (Berg, 2003, s. 288).

En forutsetning for brevmetodens vellykkethet gjelder brevenes utførelse. Brevenes kvalitet er avhengig av brevsriverens skriftkyndighet, derav stilistiske og språklige evner (Berg, 2003, s. 288). Det betyr at informantene må ha skriveferdigheter som får fram forståelse. Kvaliteten på brevet kan også være avhengig av informantenes kunnskaper om temaet som blir etterspurt (Bjørnsrud, 2005). På den annen side er informantene i denne studien lærere, og de er generelt gode til å uttrykke seg skriftlig og formulerer egne ord på en god måte (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 5). I tillegg er lærere utdannede fagpersoner som kan sin profesjon.

### 3.2.4 Brevspørsmålene

Informantene besvarte tre spørsmål. Grønmo (2016) formidler flere krav til spørsmålsformuleringene i et kvalitativt intervju. Dette kan være overførbart til brevmetode fordi både intervju og brevmetode handler om mennesker opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg har brevmetode mange likheter med intervju (Berg, 2003). Likevel ønsket jeg å stille lærerne spørsmål som trengte mer betenkningstid enn hva et intervju ville gitt.

Målet er å hente inn beskrivelser om informantens livsverden for deretter å tolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at spørsmålene er nøytrale, slik at de ikke er ledende og gir føringer for hva informanten bør svare. Det støttes av Jacobsen (2015) som skriver at forskeren skal ikke ta noe parti, heller ikke legge opp til å forsøke å få fram et spesielt resultat. Spørsmålene må også være endimensjonale. Det betyr at spørsmålsformuleringene bare skal inneholde ett spørsmål, slik at informanten ikke er i tvil om hva spørsmålet gjelder. Spørsmålene bør også være klare, entydige og presise, og språkbruken må være forståelig. Derfor bør en eksempelvis unngå å bruke fremmedord (Grønmo, 2016). Med dette i betraktning formulerte jeg tre spørsmål, i tillegg til et innledningsspørsmål der jeg etterspurte deres arbeidserfaring og utdanning.

Det første brevspørsmålet var: *«I ulike kommuner og på forskjellige skoler kan praksisen for hvordan en går fram når man er bekymret for en elev være ulik. Beskriv hvordan prosessen foregår fra du er bekymret for en elev til det meldes til PPT»*. Dette brevspørsmålet kan begrunnes med utgangspunkt i den spesialpedagogiske tiltakskjeden som legger føringer for hvordan man saksgangen skal foregå dersom en lærer eller skoleansatt er bekymret for en elev. I sammenheng med oppgavens problemstilling ønsker jeg å vite hvordan lærere faktisk gjør dette, og hvordan de opererer i henhold til relevante styringsdokumenter. *«Alle elever er ulike og har behov for at undervisningen tilpasses sine forutsetninger. Beskriv hvordan du tilpasser undervisningen til elever du er bekymret for»* var det andre spørsmålet informantene besvarte. Jeg ønsket å stille spørsmålet fordi jeg ønsket å undersøke hvordan lærere tilpasser undervisningen til elever de er bekymret for. Det siste spørsmålet informantene besvarte var *«Hvilke nye muligheter og utfordringer opplever du at et vedtak om spesialundervisning kan ha for elever du er bekymret for»*. Bakgrunnen for spørsmålet ligger i at det er begrenset

kunnskap om hvordan et vedtak om spesialundervisning påvirker elevers utvikling og trivsel. Samt at det er delte meninger om dette (Lekhal, 2017). Dette ønsker jeg å undersøke nærmere.

### 3.3 Valg av informanter

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Det innebærer at informanter blir valgt fordi de har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i sammenheng med studiens teoretiske forankring og problemstilling (Thagaard, 2013). Valg av informanter i kvalitative studier er formålsstyrt. Det betyr at formålet med undersøkelsen og studiens problemstilling bestemmer hvem som bør være informanter (Johannessen et al., 2016). Formålet er som nevnt å fordype meg i hvordan lærere vurderer om elever har behov for spesialundervisning, og derfor er lærere det naturlige valget.

Noen av informantene er valgt med bakgrunn i det Grønmo (2016) kaller utvelging ved selvseleksjon. Utgangspunktet er at ulike aktører får informasjon om studien som skal gjennomføres, og at de blir invitert til å delta i undersøkelsen (Grønmo, 2016). I første omgang kontaktet jeg åtte rektorer på forskjellige skoler på Østlandet via e-post. I e-posten etterspurte kontaktlærere på mellomtrinnet, og la ved informasjonsskrivet om prosjektet. På den måten kunne aktørene selv bestemme om de ville delta eller ikke. De valgte ut seg selv. Ved å bruke denne framgangsmåten fikk jeg noen informanter, men likevel ikke nok. Det kan være utfordrende å finne personer som er villige til å stille opp som informanter. Ifølge Thagaard (2013) kan årsaken til det være at kvalitative studier ofte omhandler personlige, og til dels nærgående temaer. Derfor valgte jeg å fortsette informantutvelgingen med en annen metode: skjønnsmessig utvelging. Framgangsmåten innebærer at forskeren ikke overlater utvelgelsen til tilfeldighetene og selv kontakter det man anser som personer med relevant erfaring og kunnskap. I dette tilfellet spurte jeg ulike kontaktlærere på mellomtrinnet, på forskjellige skoler på Østlandet om å delta.

Kvalitativ metode stiller også krav til antall informanter. Det kan ikke være særlig mange personer som undersøkes. Årsaken til det er at dataene jeg får inn er så rike på opplysninger og detaljer at det blir utfordrende å analysere for store mengder på en fornuftig måte (Jacobsen, 2015, s. 178). Likevel kan det heller ikke være for få fordi det

må være mange nok til at empiriens validitet blir god, og at svarene gir et godt utgangspunkt for analyse og drøfting (Dale, 2008). Derfor endte jeg på seks informanter, etter utvelgelse ved selvseleksjon og skjønnsmessig utvalg som framgangsmåter. De er alle kontaktlærere på enten 5, 6 eller 7.trinn. Mellomtrinnet er valgt fordi da har elevene gått en lengre periode på skolen, og eventuelle bekymringer kan ha oppstått. Bakgrunnen for at informantene skulle være kontaktlærere på mellomtrinnet er at alle informantene skal kunne relatere seg til lignende utfordringer, muligheter og dilemmaer i sin arbeidshverdag. På den måten har informantene omtrent likt utgangspunkt, til tross for noen variasjoner med tanke på arbeidserfaring (fra 2 til 26 år). Informantene kan representere mangfoldet av kontaktlærere som finnes i den norske skolen. Både når det gjelder type lærerutdanning og erfaring. Enkelte har arbeidet som lærer i flere tiår, mens andre er i startfasen av karrieren. Av seks informanter er én mannlig, og det kan tenkes at dette speiler lærernes virkelighet der tall fra GSI viser at omtrent én av fire lærere er menn p landsbasis, og kun 13% av de uteksaminerte 1-7-, grunnskolelærerne er menn. Nærmere presentasjon av informantene kommer i kapittel 4.1.

Grønmo (2016) hevder at det er vanlig å kombinere ulike framgangsmåter for strategisk utvelgelse av informanter, noe som støtter mitt utvalg. Årsaken til det er at metodene for strategisk utvelgelse av enheter ikke er spesielt veldefinerte, sammenlignet med for eksempel sannsynlighetsutvelgelse. Framgangsmåtene jeg har benyttet meg av bærer spesielt preg av to likheter: Jeg spør eller etterspør konkrete personer som har det jeg mener representerer relevant erfaring (skjønnsmessig utvalg), og informantene bestemmer selv om de vil delta eller ikke (utvelgelse ved selvseleksjon).

Utvalg av informanter vil ha stor betydning for studiens troverdighet. Jacobsen (2015) stiller spørsmålsteget ved om en kan stole på den informasjonen som blir gitt av informantene, og formidler at vi kan møte på informanter som lyver, ikke har tilstrekkelig kunnskap om det vi ønsker å undersøke eller gir feil informasjon (Jacobsen, 2015, s. 177). Ved strategisk utvelgelse av informanter kan det være flere fallgruver. For det første kan det være problematisk med utvelgelse gjennom selvseleksjon fordi de som ønsker å delta gjerne er personer med sterke meninger og er også trygge på seg selv. I tillegg er det personer som i større grad enn vanlig mestrer sin livssituasjon, og derfor ikke har noe i

mot innsyn fra forskeren (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2013). Dette kan gi utvalget en skjevhet, fordi personer som ikke er villige til å delta kan representere mer problematiske og utfordrende sider ved det fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). Likevel er ikke hele informantgruppen basert på utvelgelse ved selvseleksjon, men også gjennom et skjønnsmessig utvalg. Det som kan være problematisk med denne type utvalg er om informantene virkelig har den kunnskapen som er nødvendig (Jacobsen, 2015). Derfor kreves det også en viss motivasjon og engasjement blant informantene. Årsaken til det er at brevene må være godt formulert for at det skal kunne være et nyttig datamateriale, og for at datakvaliteten skal være høy (Bjørnsrud, 2005; Grønmo, 2016).

### 3.4 Analysestrategi

Analyse er kort fortalt en dekontekstualisering og en rekontekstualisering av datamaterialet (Malterud, 1996 i Dahlager & Fredslund, 2011). En dekontekstualisering av empirien betyr å ta deler av materialet ut av helheten for å ta en nærmere titt. Rekontekstualisering består av å forene materialet på en ny måte (Dahlager & Fredslund, 2011). Over tid har en rekke metoder eller tilnærminger plassert seg som etablerte prosedyrer for hvordan man analyserer datamateriale (Brinkmann et al., 2015, s. 482). I analysen av datamaterialet tar jeg utgangspunkt i Nilssens (2012) tre steg for koding og kategorisering. I tillegg skal jeg bruke hermeneutikk som en analytisk tilnærming. Derfor presenterer jeg sentrale begreper innenfor hermeneutikken som kan bidra til å analysere datamaterialet: dobbel hermeneutikk, den hermeneutiske spiral og forforståelse.

#### 3.4.1 Koding og kategorisering

Analyseprosessen starter med selve organiseringen og reduksjonen av datamaterialet, og slutter med konklusjoner og fortolkninger (Nilssen, 2012). Først bør alle brevene leses gjennom for å danne et helhetsinntrykk av materialet (Corbin & Strauss, 2015, s. 86; Dahlager & Fredslund, 2011, s. 173). Deretter begynner man med det Nilssen (2012) kaller den åpne kodingen. Det er den delen av analysen der forskeren navngir eller koder ytringer og fenomener etter en nøye gjennomgang av empirien. At kodingen er åpen betyr at det er dataen som bestemmer hvilke koder forskeren velger (Grønmo, 2016, s. 268). Derfor er et viktig element å ikke være forutbestemt eller å ha forhåndsbestemt



hva man ser etter (Dahlager & Fredslund, 2011). Likevel er sannsynligheten stor for at forforståelsen til forskeren kan komme til syne, fordi man på forhånd har en etablert hypotese, en problemstilling eller forskningsspørsmål som vil være en rettesnor for hvordan datamaterialet inndeles. Ved den første kodingen er imidlertid åpenheten for empirien viktigere enn føringene fra problemstillingen. Hensikten er å oppdage uforutsette eller overraskende mønstre og sammenhenger i empirien (Grønmo, 2016, s. 268). I den åpne kodingen av materialet skal jeg sette navn på det jeg synes er de viktigste mønstrene i materialet. Det innebærer å analysere kjerneinnholdet i brevene, for å bestemme hva som er signifikant (Nilssen, 2012, s. 82). Her bestemmes hva som er data i materialet, og hva som er støy og forstyrrer. På den måten identifiserer jeg meningsbærende enheter, og tildeler de en kode (Dahlager & Fredslund, 2011). Etter den åpne kodingen sitter forskeren igjen med en stor mengde koder som må grupperes i temaer for at datamengden skal bli håndterlig. Dette kalles aksial koding, og er det andre trinnet i analyseprosessen (Nilssen, 2012). I denne delen av analysen gjennomgås kodene nøye. Deretter organiseres og plasseres kodene i kategorier (Dahlager & Fredslund, 2011). Kategorier er en samling av fenomener som forskeren mener har felles egenskaper (Grønmo, 2016). Det siste steget i analyseprosessen, den selektive kodingen, dreier seg om å knytte kategoriene sammen på en ny måte (Dahlager & Fredslund, 2011; Nilssen, 2012). Hensikten er å finne sammenhenger mellom kodene, for å til slutt sitte igjen med noen få kategorier som fanger opp essensen av datamaterialet (Nilssen, 2012). I et fenomenologisk perspektiv rettes fokuset mot relasjonen mellom kategoriene, og på å formulere noen antagelser om fenomenet man undersøker (Dahlager & Fredslund, 2011, s. 174).

### 3.4.2 Hermeneutikk som analyseredskap

Som tidligere nevnt er den vitenskapsteoretiske forankringen i studien fenomenologi, tett fulgt av hermeneutikken som vitenskapstradisjon og tilnærming (Grønmo, 2016). Mens fenomenologi handler om menneskers erfaring av et fenomen, kan en benytte hermeneutisk tilnærming som analyseredskap for å forstå og tolke fenomener, etter at de er kodet og kategorisert (Brinkmann et al., 2015). Hermeneutikk og fenomenologi

utfyller hverandre på bakgrunn av at de er opptatt av å belyse viktige betydninger som er menneskelig erfart (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146).

I sammenheng med tolking, introduserte Giddens (1976 i Nilssen, 2012) begrepet dobbel hermeneutikk. Begrepet refererer til at forskere, spesielt innenfor samfunnsvitenskapen, fortolker informantenes fortolkning av sin situasjon (Nilssen, 2012). I denne oppgaven er jeg ute etter hvordan lærere vurderer om elever har behov for spesialundervisning. Det informantene skriver i brevene til meg er deres fortolkning av deres virkelighet rundt dette temaet. Med andre ord skal jeg forsøke å forstå hvordan informantenes subjektive oppfattelse er av en situasjon - av virkeligheten, og dernest forsøke å forstå den (Nilssen, 2012). Sagt på en annen måte: jeg skal fortolke informantenes fortolkning (Grønmo, 2016).

Til tross for at vi streber etter å framheve informantenes perspektiver og forsøker å få tak i deres livsverden, så innebærer ikke dette at vi bare skal beskrive og gjengi det informantene sier, gjør eller skriver. Som forsker skal vi gå bak fortellingen, gå bak narrativene (Nilssen, 2012). Narrativer brukes til å konstruere mening og betydning, og til å fortelle formidlernes virkelighet (Hedegaard Hansen, 2009). Informantenes narrativer samles inn gjennom å bruke ulike metoder, eksempelvis intervju, observasjon, bilder, dagbøker, dokumenter og brev (Creswell & Poth, 2018, s. 71). Hensikten er at gjennom dobbel hermeneutikk og tolkning av informantenes narrativer å få fram holdninger, refleksjoner og begrunnelser som ligger til grunn for det som blir sagt, gjort eller skrevet. Jeg som forsker er på min side i en situasjon der jeg må forholde meg til informantenes tolkning av sin situasjon, og min egen tolkning og mening (Nilssen, 2012).

I tillegg til dobbel hermeneutikk, er et typisk tolkningsverktøy den hermeneutiske sirkelen<sup>6</sup>. Den hermeneutiske sirkelen antyder at all tolkning er stadige bevegelser mellom tekst og forsker, og mellom del og helhet (Johansson, 2016; Nilssen, 2012, s. 73). En del kan være et tekstutdrag, en hendelse eller som i denne undersøkelsen: utsagn i form av skriftliggjorte setninger. Helheten til en del kan være boka tekstutdraget stammer fra, eller brevet utsagnet kommer fra. Helheten kan også være et teoretisk

---

<sup>6</sup> Den hermeneutiske sirkelen kan også kalles den hermeneutiske operasjon eller den hermeneutiske spiral.

rammeverk eller favne den sosiale konteksten (Johansson, 2016). Gjennom en kontinuerlig veksling mellom del og helhet nærmer man seg stadig en dypere og større forståelse av fenomenet (Johansson, 2016). Det betyr at vi kun kan forstå meningen med enkelte deler ved å se de i sammenheng med deres helhet, og at vi kun kan forstå helheten ut fra de enkelte delene, som igjen skaper helheten (Dahlager & Fredslund, 2011, s. 7). Det innebærer at den hermeneutiske sirkelen er en bevegelse mellom ønsket om å forklare og ønsket om å forstå (Johansson, 2016; Malterud, 2017).

Den hermeneutiske sirkel brukt som analyseredskap er i tillegg til en aktiv dialog mellom helhet og deler, også en pendling mellom forståelse og forforståelse (Gadamer, 2004; Mattsson, 2013). Forforståelsen jeg har brukes til å fortolke det som skjer. Når man tar fatt på en bunke med skriftlig materiale slik som jeg gjør med brevene så møter jeg det nye og ukjente med bakgrunn i de tankene jeg har fra før. Denne situasjonen kaller Gadamer (2004) for forforståelse: «prejudice». Gadamer (2004) formidler at (...) "prejudice" means a judgement that is rendered before all the elements that determine a situation have been finally examined" (s. 273). Etter min tolkning betyr det at man er forutinntatt, og at "prejudice" er derfor den forforståelsen man har før man har sett helheten (Gadamer, 2004). Forforståelsen er det teoretiske rammeverket man har i bakhodet, men også en skjult bagasje med erfaringer, holdninger og kunnskaper til feltet som blir studert (Nilssen, 2012). I analyseprosessen betyr dette at forforståelsen farger hva man ser i datamaterialet, og at man kan risikere å se det man vil eller kan se. Derfor er det viktig at forskeren må være sin forforståelse bevisst (Dahlager & Fredslund, 2011; Johansson, 2016). I det neste delkapitlet, om undersøkelsens datakvalitet redegjør jeg for hva min forforståelse er, og hva undersøkelsen kan bli farget av.

### 3.5 Studiens datakvalitet

Datakvalitet handler om kvaliteten på de data som samles inn (Grønmo, 2016). Data er ikke selve virkeligheten, men representasjonen av den. Derfor må forskeren stille spørsmålstegn ved om dataen representerer fenomenet på en relevant eller god måte (Johannessen et al., 2016). Kvaliteten på datamaterialet er høyere desto mer velegnet materialet er til å belyse problemstillingen. Datakvaliteten må sees i sammenheng med

hva datamaterialet skal brukes til (Grønmo, 2016). I denne studien dreier det seg om å benytte datamaterialet til å belyse «Hvordan vurderer kontaktlærere på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning?». Dersom analyseresultatene skal være holdbare er det en avgjørende forutsetning at datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet (Grønmo, 2016). For å redegjøre for studiens datakvalitet, skal jeg se nærmere på validitet og validitetstrusler, gjennomføringen av brevmetoden, min egen forforståelse og til slutt skal jeg rette et kritisk blikk mot studien..

### 3.5.1 Validitetstrusler

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Et nøkkelbegrep innenfor validitet er validitetstrusler (Maxwell, 2013). I kvalitative studier dukker det ifølge Maxwell (2013, s. 124) opp trusler som kan true validiteten. Omfanget av oppgaven tillater ikke at jeg lister opp alle validitetstruslene denne studien kan ha. Derfor opererer Maxwell (2013) med to brede typer validitetstrusler: «Researcher bias» og «Reactivity» i redegjørelsen av validitet (heretter bias og reactivity). Begrepene blir benyttet på engelsk fordi jeg mener norsk oversettelse ikke er like dekkende. Det finnes andre begreper som aktualiserer validitet, eksempelvis kompetansevaliditet og begrepsvaliditet (Grønmo, 2016), eller intern og ekstern validitet (Jacobsen, 2015). I tillegg kan man drøfte kommunikativ og pragmatisk validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg anvender bias og reactivity fordi det er dekkende begreper som konkret aktualiserer det som kan true undersøkelsens validitet. Bias er kort fortalt forskerens subjektivitet og reactivity er hvordan forskeren påvirker og har innflytelse på studien (Maxwell, 2013).

Bias kan true validiteten av kvalitative studier fordi det handler forskerens subjektivitet. Det er forskeren som analyserer empirien, og velger ut den dataen han eller hun mener passer til sin eksisterende teori, mål eller forutsetninger. I tillegg er det også empiri forskeren velger bort på bakgrunn av sin subjektivitet (Maxwell, 2013). Fordi det er umulig å eliminere forskerens bias må vi ifølge Maxwell (2013) forsøke å forstå hvordan

forskerens verdier og forventninger kan ha påvirket og hatt innflytelse på studien (Maxwell, 2013, s. 124). Forskeren må derfor utforske sin egen subjektivitet og beskrive den. Å være kontinuerlig klar over sine skjevheter, sin egen subjektivitet og kommunisere dette åpent til leseren er nødvendig for å være transparent overfor leseren, og samtidig produsere troverdige tolkninger (Glesne og Peshkin, 1992 i Nilssen, 2012).

Nilssen (2012) hevder at et krav til synliggjøringen av subjektivitet er presentere deler av den (Nilssen, 2012, s. 141). Det vil være umulig å fjerne all subjektivitet, derfor er det hensiktsmessig å være gjennomiktig i forskningen og forklare hvordan biasen kan komme til syne (Maxwell, 2013). Det innebærer å være transparent, troverdig og ærlig om forskningen. Den samlede kvaliteten til et forskningsprosjekt bestemmes av om leseren tror at det som skrives er sant, og om undersøkelsen er transparent (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Jacobsen, 2015). Det kan være flere biaser som truer undersøkelsens datakvalitet. Det kan være at jeg ikke har fått tak i den riktige informasjonen, at det er mitt syn på virkeligheten som gis og ikke informantenes, og slurv og unøyaktigheter kan også true kvaliteten (Jacobsen, 2015, s. 246). Ifølge Hammersley og Atkinson (2004) er datakvalitet knyttet til forskerens evne til å reflektere over samspillet mellom selve forskningen og de resultatene som presenteres. Jo mer åpen og reflektert forskeren er, desto sterkere vil studiens troverdighet bli (Jacobsen, 2015). Det innebærer at mine biaser som eksempelvis hypoteser, antagelser og fremgangsmåter bør være så gjennomiktige som mulig, slik at leseren kan vurdere troverdigheten i undersøkelsens resultater (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Derfor har det gjennom hele oppgaven vært viktig for meg å forsøke etter beste evne å være transparent og åpen, samt kommunisere tydelig for leseren hvilke valg jeg har gjort underveis slik at min subjektivitet ikke er hemmeligholdt, men tydelig.

I tillegg til bias operer Maxwell (2013) som nevnt med validitetstrusselen reactivity. Reactivity er forskerens innflytelse på individet som blir studert (Maxwell, 2013). I min studie dreier det seg om hva slags påvirkning jeg kan ha på informantene og hva de skriver i brevet til meg. Det vil være umulig å eliminere all påvirkning og innflytelse man som forsker kan ha på informantene. Samtidig er det noen ting man gjøre for å forhindre uønskede konsekvenser. For eksempel å unngå ledende spørsmål (Maxwell, 2013).

Derfor formulerte jeg relativt åpne spørsmål, slik at det var opp til informantene å tolke spørsmålet. Selve spørsmålene redegjorde jeg for i 3.2.4. I likhet med å forklare hvordan biasen kan komme til syne, er det også viktig å forklare hvordan jeg kan påvirke hva informantene skriver, og hvordan det kan påvirke validiteten og gyldigheten til brevene (Maxwell, 2013). Det kan tenkes at informantene vil skrive det de tror jeg er ute etter. De får i informasjonsskrivet (se vedlegg 1) vite at jeg er student i spesialpedagogikk, og det kan hende at informantene vil tenke at de må skrive «riktig», fordi jeg antageligvis kan mye om det jeg spør etter. Derfor var jeg nøye med å formidle i informasjonsskrivet at jeg er ute etter deres personlige erfaringer og kunnskaper, og at brevene ikke skal være teoribaserte.

I tillegg til validitet opereres det ofte med reliabilitet i kvalitative og kvantitative studier. Reliabilitet viser hvor pålitelig datamaterialet er. Det kan defineres som graden av samsvar mellom forskjellige datainnsamlinger om det samme fenomenet, basert på det samme undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2016). Reliabilitet kan være et kvalitetsstempel dersom en gjentakelse av en undersøkelse vil måle det samme hver gang (Sollid, 2013). I kvalitative undersøkelser er derimot forskeren sterkt knyttet til gjennomføringen av datainnsamlingen, og derfor er det ifølge Grønmo (2016) «(...) umulig å foreta innbyrdes uavhengige datainnsamlinger basert på nøyaktig samme undersøkelsesopplegg» (Grønmo, 2016, s. 249). På bakgrunn av det har jeg valgt å utelate reliabilitetsbegrepet i denne studien.

### 3.5.2 Gjennomføring av brevmetode

God kvalitet i en kvalitativ studie handler også om graden av metodologisk refleksjon (Olsen, 2003 i Brinkmann & Tanggaard, 2015). En forutsetning for vellykket bruk av brevmetoden og studiens datakvalitet handler om gjennomføringen av datainnsamlingen (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015, s. 145-146). Det innebærer at informantene tar brevskrivningen seriøst, og at de er engasjerte og motiverte til å delta. For at informantene skal kunne få en slik motivasjon er det viktig at undersøkeren i forkant av datainnsamlingen har informert informantene om hensikten med prosjektet, etiske spørsmål og hva som er informantenes rolle. Denne informasjonen gis i forkant av

brevskrivningen, enten i en samtale eller gjennom et informasjonsskriv (Berg, 2003). I mitt prosjekt sendte jeg på forhånd et informasjonsskriv på mail til informantene der prosjektets hensikt tydelig kommer fram, samt hvilke forventninger jeg hadde til informantene. I tillegg formidlet jeg det etiske aspektet ved prosjektet, eksempelvis at prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og dermed at informantenes personvern er ivaretatt. Informasjonsskrivet ble forstått og godkjent av informantene, og skriftlig signert. Dermed fikk jeg samtykke av alle informantene. Etter prosjektgodkjenning fra NSD satte jeg i gang empiriinnsamlingen. Informantene mottok et dokument med brevspørsmålene (se vedlegg 3) på mail samtidig, og de kunne selv velge om de ville sende brevet tilbake til meg på e-post, post eller at jeg skulle hente det fysisk på deres arbeidsplass. Etter avtale sendte informantene brevene tilbake i løpet av tre uker. Informantene valgte forskjellige løsninger på innsendingen, men ingen valgte å sende per post. Selve brevene ble oppbevart på en ekstern hard disc. Brevmetoden kan brukes til å besvare problemstillingen «Hvordan vurderer kontaktlærere på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning», fordi brevspørsmålene er tett forbundet med problemstillingen og forskningsspørsmålene.

### 3.5.3 Forforståelse

I tillegg til to konkrete trusler mot studiens validitet er det en tredje faktor jeg ønsker å drøfte som kan påvirke studiens datakvalitet: min forforståelse. Tidligere i metodekapitlet presenterte jeg hermeneutikk som tilnærming, og dobbelt hermeneutikk og den hermeneutiske sirkelen som analyseredskaper. Nilssen (2012) formidler at i kodingen og kategoriseringen av datamaterialet er målet å sette forforståelsen til side, og la datamaterialet tale for seg. Det er imidlertid en illusjon å kunne sette forforståelsen fullstendig til side i en analyse (Nilssen, 2012, s. 78). Ved å benytte hermeneutikk som et utgangspunkt for analyse fjerner jeg meg fra kravet om fullstendig objektivitet i forskningen, nettopp fordi det henger tett sammen med forforståelse (Gilje & Grimen, 1995; Johansson, 2016; Nilssen, 2012). Derfor er det hensiktsmessig for meg å være ærlig og transparent, og kommunisere forforståelsen min. Gilje og Grimen operer med tre typer forforståelse som kan påvirke studien (1995). Det første som kan ha innvirkning på undersøkelsen er språk og bruk av begreper. Det kan handle om at jeg framhever visse

aspekter ved fenomenene, og lar andre være skjulte, og at jeg bruker enkelte begreper framfor andre (Gilje & Grimen, 1995). For å ikke la det påvirke for mye anså jeg det viktig at brevspørsmålene var nøytrale, slik at de ikke leder eller gir føringer før hva informantene bør svare. Det samme skriver Jacobsen (2015) som formidler at forskeren skal ikke ta noe parti, heller ikke legge opp til å forsøke å få fram et spesielt resultat. Tro og ideer er den andre typen forforståelse Gilje og Grimen (1995) mener kan påvirke studien. Det består av mine antagelser oppfatninger av hva som er sant. På forhånd hadde jeg en rekke antakelser om hva brevene kom til å inneholde og hva informantene hadde svart på de ulike spørsmålene. Jeg antok at noe av det de sa kom til å ha grobunn i teori om TPO og spesialundervisning. Det kommer av at jeg har studert spesialpedagogikk, og gjennom to år har jeg fått god innføring om den spesialpedagogiske tiltakskjeden som representerer saksgangen dersom man er bekymret for en elev, TPO og spesialundervisning generelt. Dette er aspekter jeg har hatt i bakhodet når jeg har analysert datamaterialet og drøftet empirien. Den siste typen forforståelse Gilje og Grimen (1995) opererer med er personlige opplevelser. Mine personlige erfaringer som kan bidra til å farge oppgaven er hovedsakelig at jeg til daglig arbeider som lærer og spesialpedagog på mellomtrinnet. Derfor har jeg mine antagelser og en forforståelse om hvordan jeg ville arbeidet dersom jeg hadde vært bekymret for en elev.

#### 3.5.4 Kritisk perspektiv på metoden

Dersom jeg skal kritisere min egen studie og metode, vil jeg spesielt trekke fram min egen forforståelse og tolkning, og hvorvidt den har misforstått eller mistolket det informantene formidlet i brevene. Lægreid og Skorgen (2006, s. 23) formidler at "Enhver betraktning av et fenomen eller en situasjon skjer ut fra en synsvinkel som er farget både av situasjonen man til en hver tid befinner seg i og av egen kulturell bakgrunn, kunnskap, forventning og fordom". Det betyr at min forforståelse kan farge ulike valg jeg har gjort, spesielt i analysen. Derfor kritiserer jeg meg selv for ikke å ha foretatt en respondentvalidering. Respondentvalidering er ifølge Maxwell (2013) en måte å validere funn på. Det gjøres ved å konfrontere informantene med funnene som har kommet fram. Dette er den mest avgjørende teknikken for å etablere troverdighet. Dette kan gjøres ved å formidle kategoriene til informantene, presentere funnene eller ved å sende analysekapitlet og dernest får en individuell tilbakemelding. Poenget er å undersøke i



hvilken grad informantene kjenner seg igjen i resultatene vi presenterer (Jacobsen, 2015, s. 233). Informantene behøver ikke være enige og heller ikke fornøyde med konklusjonene som er gjort, men de bør oppleve at deres synspunkter er redelig behandlet (Dalland, 2017, s. 242). Tiden strakk dessverre ikke til, og derfor fikk jeg ikke gjennomført en respondentvalidering.

### 3.6 Forskningsetikk

Forskningsetikk er et område av etikken som innebærer vurdering av forskning i forhold til samfunnets verdier og normer (Dalland, 2017). Forskeren skal ikke legge opp et forskningsopplegg for å bevisst forsøke å få fram et spesielt resultat (Jacobsen, 2015). Det dreier seg spesielt om metoden og i dette tilfellet om spørsmålene informanten besvarer. Under valg av metode tidligere i kapitlet redegjorde jeg for brevspørsmålene. Spørsmålene skal i prinsippet være verdifrie og heller ikke favorisere verken det ene eller det andre. Likevel er det ifølge Jacobsen (2015) ikke mulig å tenke seg en helt nøytral forskning fordi forskeren allerede i valg av problemstilling er styrt av sine egne verdier. Det er i dag få som tror at forskning kan være helt verdifri, og siden ingen undersøkelse kan være nøytral formidler Jacobsen (2015) at det settes store krav til åpenhet. Kun ved å beskrive nøye hva som er gjort kan andre få innsyn i hvilken informasjon studien ikke har fått fram. Dette forsøker jeg å kommunisere gjennom hele oppgaven, ved å på best mulig måte være transparent overfor leseren.

Dette samsvarer med Grønmos (2016) forskningsetiske normer som regulerer samfunnsvitenskapen. Spesielt gjelder dette den første normen som dreier seg om forskningens offentlighet. Det vil si at vitenskapelig virksomhet skal skje i full åpenhet. Alle rapporter, framgangsmåter og resultater i studiet skal publiseres i sin helhet. Den sjettede forskningsetiske normen er også sentral med tanke på verdier, nøytralitet og åpenhet fordi den handler om ydmykhet. Jeg må eksplisitt beskrive og klargjøre eventuelle begrensninger med studien (Grønmo, 2016, s. 32). Det kommer fram tidligere i metoddelen der jeg beskriver det som kan være ulemper med brevmetode, samt i redegjørelsen av oppgavens datakvalitet, der jeg peker på det som kan være studiens validitetstrusler.

I tillegg operer Grønmo (2016) med fire forskningsetiske retningslinjer for informanter. Den første handler om at informantene skal informeres om undersøkelsens formål og opplegg. Informantene ble som skrevet i metodekapitlets punkt 3.3 om prosjektets gjennomføring tilsendt et informasjonsskriv på mail. Her formidlet jeg hvem jeg er, hvor jeg studerer, målet for prosjektet og studiets problemstilling. Jeg uttrykte også forventningene jeg hadde til brevskrivningen: at de skulle svare på 3-4 spørsmål, at svarene skulle formuleres i hele setninger og at hvert spørsmål skulle besvares med ca. en halv side. Den andre forskningsetiske normen er at informantene selv kan velge om de vil delta, og de kan avbryte deltakelsen når de vil. Alle informantene ble personlig spurt gjennom e-post om de ville delta i prosjektet, derfor er deltakelsen frivillig. I tillegg formidlet jeg i det samme informasjonsskrivet som nevnt ovenfor at informantene når som helst kunne trekke seg og at dataen de eventuelt hadde gitt meg hadde blitt slettet. Den tredje normen går ut på at informantene ikke skal utsettes for hverken psykiske eller fysiske skader. Grønmos (2016) siste etiske retningslinje dreier seg om at informasjonen om informantene er konfidensiell. Det gjelder å verne om informantene. Norges viktigste lov om personvernopplysninger reguleres av Datatilsynet. Det er en sentral del av de etiske retningslinjene innenfor forskning og innebærer at alle som bruker data om personer må sende meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Grønmo, 2016). Jeg fikk godkjent meldeskjemaet mitt av NSD (se vedlegg 2), og som tidligere nevnt blir dermed informantenes personvern ivaretatt. I presentasjonen av funn har jeg også valgt å benytte meg av fiktive navn i form av pseudonymer for å verne om informantenes identitet. Skolene blir ikke nevnt for å gjøre identifisering av arbeidsstedet umulig. Jeg presenterer heller ikke informantenes individuelle utdannelser eller hvilke trinn de arbeider på, nettopp fordi jeg ønsker full anonymitet (Grønmo, 2016, s. 33).

## 4. Fra empiri til funn

I dette kapitlet skal jeg gå fra empiri til funn. Først skal jeg kort presentere informantene. Deretter skal jeg redegjøre for selve analysen, før jeg presenterer empirien strukturert etter brevspørsmålene. Til slutt tydeliggjør jeg funnene.

## 4.1 Informantene

Felles for informantene er at alle arbeider på skoler på Østlandet. I tillegg er alle kontaktlærere på mellomtrinnet, med godkjent og fullført lærerutdanning.

- Henrik er informantenes eneste mannlige representant og har arbeidet som kontaktlærer og lærer i 10 år.
- Sara har vært kontaktlærer i 6 av sine 10 år som lærer.
- Berit har arbeidet som lærer siden 1992, og i 21 av disse årene har hun vært kontaktlærer.
- Kari har vært lærer i to år, og det siste året har hun jobbet som kontaktlærer for en klasse på mellomtrinnet.
- I to år har Mia arbeidet som lærer, og hun har vært kontaktlærer like lenge.
- Ines har vært lærer og kontaktlærer i 3,5 år.

## 4.2 Analysen

Som utgangspunktet for analysen av datamaterialet har jeg benyttet Nilssens (2012) tre steg for koding og kategorisering (Nilssen, 2012, s. 78). Før trestegsprosessen foretok jeg flere gjennomlesninger av de seks brevene for å få et helhetsinntrykk. Underveis skrev jeg ned mine tanker, det som fanget min interesse først, og noterte det jeg fant bemerkelsesverdig i margene og i teksten. Jeg leste først gjennom ett og ett brev mens jeg samtidig noterte. Deretter ble brevspørsmålene analysert og tolket hver for seg. Da gikk jeg gjennom alle informantenes svar på brevspørsmål 1 først, deretter 2 og til slutt nummer 3. På den måten var det lettere å lese gjennom brevene og analysere dem dersom jeg kunne fokusere på ett brevspørsmål av gangen, samtidig som det var oversiktlig. Jeg lette etter mønstre i teksten og markerte med markeringstusjer i ulike farger, og kulepennner i blått og rødt. Kulepennene brukte jeg til å skrive ned mine tolkninger, altså mine antakelser og forforståelse, mens markeringstusjene ble brukt for å finne likheter, ulikheter, mønstre og koder. Deretter brukte jeg det jeg hadde markert til å føre inn i en tabell i en Word-fil. Én tabell for hvert brevspørsmål, hva de ulike informantene uttrykte, og etablerte koder. Kodene var alt fra PPT og kollegasamarbeid, til tiltak og ressurser. Som nevnt analyserte jeg brevspørsmålene hver for seg, og kodet deretter. Innføringen av datamaterialet i tabellene ble også systematisert etter

informantenes utsagn i en kolonne, og mine egne tolkninger av utsagnet i en neste kolonne. Funnene presenteres bearbeidet, ved at de er kodet og kategorisert. Mine beskrivelser ble kursivert for å understreke at det var mine fortolkninger og min forforståelse (Nilssen, 2012).

Min forforståelse og fortolkninger blir representert gjennom anvendelse av dobbelt hermeneutikk og den hermeneutiske sirkelen som analyseredskaper (Giddens, 1976 i Johansson, 2016; Nilssen, 2012). Å bruke dobbelt hermeneutikk som et analyseredskap handler om at jeg ikke bare har gjengitt det informantene har skrevet, men jeg har forsøkt og forstå hvorfor de skriver det de gjør (Nilssen, 2012). Det har jeg gjort ved å anvende den hermeneutiske spiralen, der jeg har forsøkt og forstå deler: utsagnene til informantene, og helheten: hele brevet. Avsnittene i analysekapitlet er derfor preget av informantenes sitater, samt mine tolkninger som innebærer en pendling mellom forforståelse og et forsøk på forståelse av deres narrativer. I analysen har jeg altså sett på setninger informantene har skrevet (deler), og igjen sett setningene i lys av brevspørsmålet setningen er en del av å besvare (helhet).

### 4.3 Presentasjon av empiri

Spesialundervisning og TPO er aktualisert og belyst er belyst av flere (Bachmann & Haug, 2006; Barneombudet, 2017; Bogsti, 2012; Ekspertgruppen, 2018; Haug, 2017a; Lekhal, 2017; Overland, 2015). Det er også en del forskning på hvordan framgangsmåten skal være, dersom man er bekymret for en elev, og om vedkommende eller behov for spesialundervisning (Nilsen, 2012; Nilsen & Herlofsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Likevel er det rom for forskning som belyser hvordan framgangsmåten foregår i praksis, og hva som kan ligge til grunn for at lærere vurderer om elever har behov for spesialundervisning. Derfor har jeg valgt å gå bredt ut i presentasjon av empiri, ved å presentere store deler av mitt datamateriale. For leseren vil det gi større innsikt i fenomenet, samtidig som det etablerer en større sammenheng mellom mine funn og det teoretiske rammeverket. Det vil kunne bidra til et mer grundig grunnlag og utgangspunkt for drøftingen. Avslutningsvis i kapitlet «fra empiri til funn» vil jeg framheve funnene mine ved å tydeliggjøre de ytterligere.

For å kunne besvare undersøkelsens problemstilling om «Hvordan vurderer kontaktlærere på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning?», så er strukturen på analysen inspirert av forskningsspørsmålene i studien, og derfor er kapitlet videre organisert etter brevspørsmålene. Følgende hovedkategorier organiserer og framstiller empirien: Spesialundervisningens tiltakskjede, TPO, spesialundervisningens funksjon. For å skille informantenes utsagn fra min for forståelse og fortolkninger har jeg valgt å kursivere deres sitater, i tillegg til å benytte meg av anførselstegn for en ytterligere tydeliggjøring.

#### 4.3.1 Spesialundervisningens tiltakskjede

Informantene ble bedt om å svare på spørsmålet «Beskriv hvordan prosessen foregår fra du er bekymret for en elev til det meldes til PPT». Kontaktlærernes brevsvaer bærer preg av en kronologisk framstilling av prosessen. I følgende presentasjon av datamaterialet kommer jeg til å gjøre det samme.

«Det første jeg vanligvis gjør når jeg er bekymret for en elev, er å drøfte med andre lærere på trinnet eller andre som jobber med eleven» formidler Sara. Det samme gjør Henrik og Mia, og Mia nevner samtidig konkret hva hun ønsker at kollegaene sine skal formidle slik at hun antageligvis får bekreftet eller avkreftet bekymringen sin: «Er det faglig bekymring snakker man gjerne med de andre lærerne og forhører seg litt (...)». Kari inkluderer også andre voksne som er involvert i eleven, men forteller at hun tar bekymringen rundt en elev opp med en konkret kollega: «ved bekymring har jeg samtale med elevveileder på trinnet». Dette er en vernepleier som er i klasserommet til enhver tid, til og med oftere enn kontaktlærer selv.

Berit og Ines har en annen innfallsvinkel til hva det første steget er, enn de andre som tilnærmer seg kollegaer først. Berit snakker først med eleven det gjelder, og deretter med enten eleven og foresatte, eller bare foresatte dersom de ønsker det. Ines drøfter også bekymringen som regel med hjemmet først, «med visse unntak». Likevel følger hun opp med å skrive «bekymringen drøftes på trinnmøte». Derfor kan det være nærliggende å

anta at hun ser an situasjonen til eleven, og vurderer deretter hvilke personer det er best å drøfte bekymringen med.

Alle informantene nevner altså at dersom de er bekymret for en elev så er det første steget å drøfte bekymringen med noen. Bakgrunnen for selve bekymringen blir derimot bare eksplisitt beskrevet av Berit og Sara. Berit peker på at «det handler altså ikke om magesfølelsen min». Med magesfølelse mener hun trolig at bekymringen ikke tas opp med mindre det er et reelt grunnlag for det. Berit formidler også at: «dette gjøres på bakgrunn av kommunens testbatteri (obligatoriske kartleggingsprøver) og resultater fra nasjonale prøver». Sara er lik Berit, og handler på bakgrunn av allerede ferdigstilte kartleggingsprøver. Hun skriver svært tydelig i sitt brev at: «Denne bekymringen melder seg gjerne etter en kartlegging eller en større prøve i pensum».

Til tross for at ingen av de andre kontaktlærerne nevner direkte hva som ligger bak en bekymring av en elev, slik som Berit og Sara gjør så er det likevel grunn til å tro at Ines, Mia og Henrik setter bekymringen i sammenheng med faglighet. Ines forteller for eksempel at alle elever gjennomfører to kartleggingsprøver i året. I samtale med kollegaer etterspør også Mia en oversikt over hvordan eleven hun er bekymret for ligger an i de andre fagene, spesielt om det er en faglig bekymring. Henriks formidler hva møtet med kollegaene handler om: «vi gjør da en vurdering om hva slags faglig inntrykk vi sitter med og om vi deler den samme bekymringen».

Etter at kontaktlærerne har gitt uttrykk for sin bekymring, og de involverte deler bekymringen for eleven tas steget videre ved å kontakte en spesialpedagogisk ansvarlig (heretter SPA) ved skolen. I denne sammenhengen nevner alle bortsett fra Berit klart og tydelig samarbeid med SPA. Sara skriver blant annet «hvis de deler min bekymring tar jeg kontakt med spes ped koordinator ved skolen». Henrik uttaler også at «Jeg tar også da og drøfter bekymringen med spes.ped koordinatoren ved skolen og har en løpende dialog med henne». «Er bekymringen lik, tas det kontakt med avdelingsleder og ansvarlig for spesialpedagogikk på skolen» formidler Kari. Ines uttrykker om drøfting av bekymringen at «ved behov løftes det normalt videre til skolens spesialpedagogisk ansvarlig». Alle

bortsett fra Berit har samarbeid med SPA som en naturlig del av prosessen når de er bekymret for elever.

Hvor veien går videre etter møtet med SPA varierer. Henrik sier «Etter dette foretar man eventuelle kartlegginger som er felles for klassene og innenfor det fagområdet man er bekymret for». Det kan tolkes som at etter at møtet med SPA er gjennomført foretas det relevante kartlegginger av eleven. I brevet skrives det ikke ytterligere noe om hvem som foretar kartleggingene. Likevel formidler Henrik at «Om elevene da også kommer svakt ut på disse kartleggingene, tar med det videre med spes.ped koordinatoren igjen». Det kan tyde på at kontaktlæreren eller en annen lærer rundt eleven foretar selve kartleggingen, og når resultatet eventuelt viser seg å være svakt drøftes eleven videre med SPA. Kari derimot, nevner hvem som tar kartleggingsprøver eksplisitt når hun forteller at «Den ansvarlige for spes.ped. på skolen vil se på kartleggingsprøver, og eventuelt ta noen selv». Omtrent det samme uttrykker Ines: «Vedkommende ønsker som regel å observere eleven og utføre noen tester selv i tillegg til kartleggingen vi gjør med alle to ganger i året. Dette kan da for eksempel være STAS».

Halvparten av informantene forteller at eleven kan drøftes i et tverrfaglig team. Hva slags instanser som er en del av et slikt team vil nok variere fra kommune til kommune og mellom skoler, men Mia forklarer at eleven drøftes i tverrfaglig team som kan bestå av helsesøster, barnevern, spesialpedagog, lærer og PPT. Drøftingen av elevene i et slikt team foregår anonymt. Berit uttrykker at «Litt avhengig av hvilke utfordringer som er og hvor store de er, kan jeg be sosiallærer om å melde opp saken anonymt til tverrfaglig team». Ines forteller at «Dersom situasjonen krever det, kan eleven drøftes anonymt i et tverrfaglig team». Det kan virke som at dersom man er usikker på hva en bør gjøre, kan eleven man er bekymret for drøftes i et team bestående av flere instanser eller av personer med ulik kompetanse.

Før en eventuell henvisning til PPT nevner Sara, Henrik, Mia og Berit at de prøver ut tiltak. For Mia er det en forutsetning «at man har tilrettelagt undervisningen så godt man kan, og til tross for tilrettelegging og TPO ser man grunn til bekymring». Det kan være

nærliggende å anta at Mia utprøver forskjellige tiltak og tilpasser opplæringa dersom hun er bekymret for en elev, før hun henviser til PPT.

Før henvisningen samarbeider som tidligere nevnt flere av informantene med SPA, og dette er gjerne i sammenheng med utprøving av tiltak. Henrik uttaler at han i samarbeid med SPA «drøfter ev. tiltak man kan gjøre med denne eleven og tester ulike tiltak før man ev. tar en ny runde med kartleggingsprøver for å se om det har blitt forbedring». Han drøfter tiltak, prøver disse ut og tar en kartlegging for å se progresjon. Dette er i tråd med det Sara beskriver i sitt brev: «Det blir da gjerne prøvd ut flere ulike tiltak som mindre grupper, faglig støtte, mengdetilpasninger osv». Berit på sin side lager et 4-8 ukers opplegg i samarbeid med PPT før en henvisning.

I brevene nevner alle informantene PPT i eksplisitt, dog i noe ulik grad. Alle bortsett fra Mia peker på selve henvisningen til PPT. Henrik forteller at dersom det etter kartlegginger og utprøving av tiltak «fortsatt er bekymring vil man ev. henvise videre til PPT». Kari ytrer at hun kan få bistand fra PPT, og formulerer i sitt brev til meg at kontaktlærer tar «kontakt med PPT for rådføring før det meldes fra». Sara på sin side diskuterer sammen med SPA og PPT om en henvisning er nødvendig. Hun formidler at: «hvis vi fortsatt er bekymret, drøfter vi med PPT om det skal sendes en henvisning». Det kan tyde på at Kari og Sara lar avgjørelsen om en henvisning til PPT skje i samarbeid med instansen. Ingen av informantene nevner noe om rektors rolle i forhold til henvisningen til PPT. Forøvrig nevner ingen av informantene rektor med ett ord i brevene sine.

Berit er svært tydelig på hvordan selve oppmeldingen til PPT skal foregå: «Dersom jeg ønsker oppmelding til PPT, må jeg ta flere tester, ha møte med PPT og avtale et felles opplegg på 4-8 uker, og først da kan jeg sende papirene videre til egentlig oppmelding til PPT». Også Ines er ganske klar i sin tale når det kommer til henvisningen, men det er mer knyttet til hvem som foretar den: «Selve oppmeldingen til PPT foregår via skolens SPA». Ines understreker også at «personlig føler jeg at terskelen for å melde opp til PPT er for høy, trolig grunnet stort arbeidspress hos PPT, og også mulig redsel for økt ressurskrav». Videre formidler hun at «dette er noe av det som river meg mest i hjertet» og peker på samarbeidet mellom skole og PPT, og uttrykker at hun mener at PPT burde vært lavterskel



og ikke nødvendigvis bare brukt til å få papirer. Antageligvis mener hun indirekte at det er et forbedringspotensial hos PPT og at instansen bør være lettere å være i kontakt med, og kanskje være en instans som kan brukes til mer enn det formelle, slik som eksempelvis råd og veiledning.

Skole-hjem-samarbeider ser ut til å være en del av kontaktlærernes prosess. Samtlige av informantene nevner involvering av foreldrene, i sammenheng med prosessen fra kontaktlærere er bekymret for eleven til det henvises til PPT. Sara formidler at samarbeid med foreldrene handler om at foreldrene er involvert fra start til slutt. Hun skriver at «Jeg har dialog med foreldrene hele veien fra den første bekymringen til en ev henvisning til PPT». Det kan tyde på at Henrik også opererer med kontinuerlig inkludering av foresatte når han formidler at «Under arbeidet med bekymringen man har for eleven tar man også samtidig kontakt med foreldrene og tar opp med de om sin bekymring knyttet deres barn, og ev. tiltak som blir iverksatt på skolen og hva de kan gjøre hjemme». Det kan tolkes som at Henrik passer på å informere de foresatte om hans bekymring og inkluderer de i tiltak skolen setter i gang. Berit inkluderer også foreldrene gjennom prosessen: fra drøfting av eleven, til godkjenning av henvisning til PPT. Kari skriver også at hun tar kontakt med foreldrene dersom det er en bekymring fordi hun vil ha «en tett dialog med skole og hjem».

Mia forteller om sin erfaring med prosessen fra hun er bekymret til en elev til eleven meldes til PPT og skriver at «Jeg tror det er slik det foregår, men i og med at jeg er såpass «fersk», har jeg ikke mye erfaring i forhold til dette». Det kan tyde på at utdannelsen ikke har hatt dette sentralt på emneplanen eller at skolens praksis ikke er tydelig for alle ansatte. Informantenes brevsvaer viser også at prosessen fra de er bekymret for en elev til det meldes fra til PPT er ulik. Det er tydeligvis ikke en bred enighet i hvordan prosessen foregår, til tross for at det finnes mange likheter.

#### 4.3.2 Tilpasset opplæring

Det andre spørsmålet informantene svarte på var «Beskriv hvordan du tilpasser undervisningen til elever du er bekymret for».

Flere av kontaktlærerne understreker at det ikke finnes en fasit for hvordan tilpasning av undervisninga foregår, og at det dermed kan gjøres på mange måter, alt etter hvordan eleven man er bekymret for er og hvilke behov som er gjeldende. «Jeg har mange forskjellige elever med forskjellige behov» formidler Berit. Min forforståelse er at det er representativt for alle lærere. Alle elever er forskjellige og har ulike behov, noe læreren må ta hensyn til. Henrik innleder med: «Når man skal tilpasse undervisningen for en elev man er bekymret for, er det avhengig av hva bekymringen går ut på, om hvordan man tilpasser undervisningen». Det mener jeg er ganske forenlig med Saras utsagn: «Det er ikke en fast oppskrift på hvordan undervisningen tilpasses. Det kommer an på eleven og hvilke utfordringer han/hun har». Det er tydelig at Henrik og Sara er enige i at «det kommer an på», og at dersom undervisningen skal tilpasses så må eleven og bekymringen læreren har være utgangspunktet.

### *Individuell tilpasning*

I brevene formidler samtlige informanter hvilke individuelle tilpasninger de har gjort og gjør for elever de er bekymret for. Det dreier seg om alt fra tilpasning av arbeidsmengde, lekser og nivå, til bruk av konkrete, digitale ressurser, opplesningsprogrammer og gruppearbeid. Informantenes svar tyder på at tilpasning av undervisninga til elever en er bekymret for kan gjøres på mange måter. Enkelte av informantene formidler også tydelig hvilke konkrete tiltak de har gjort.

Berit beskriver nøye konkrete tilpasninger hun har gjort for elever hun er bekymret for. Hun forteller eksempelvis om en tospråklig gutt i klassen sin som «ganske skolelei». Derfor har hun avtalt med en dagligvare at han kan «flytte læringsarenaen sin dit 1,5 timer i uken». Hensikten er at «her får han oppleve at det er viktig å kunne lese, regne osv». Som belønning tjener han et fotballkort hver gang dagligvaren melder tilbake at han har «jobbet godt». Berit innrømmer at «det er tidlig å tenke slik, men han er på vei ut i noe krøll ... slåssing og sånt». Det kan tolkes som at Berit er bekymret for eleven sin, og ønsker å gjøre noe med det. Hun formidler bakgrunnen for tilpasningen når hun skriver at «planen er at han skal få mestringsopplevelse, på sikt kanskje få en jobb og en karriere den veien». I denne tilpasningen ser jeg at Berit har ansett det nødvendig å tilpasse

undervisningen ved å finne en annen arena til eleven å lære på. Han opparbeider seg også fotballkort, antageligvis fordi dette er noe han er interessert i.

Ines benytter seg også av elevenes interesser når hun tilpasser undervisning for elever hun kan være bekymret for. Hun forteller at «elevene gis jevnlig oppgaver som er åpne for stor grad av elevmedvirkning, og dermed tilpasning til deres nivå og interesseområder». Dersom en elev hun er bekymret for sliter med interesse for skolen tilpasser hun undervisningen ved å gi eleven et selvvalgt prosjekt. Elevens interessefelt er sjeldent et kompetansemål, men Ines begrunner det selvvalgte prosjektet med at «det alltid vil være mange kompetansemål som vi bli dekket av at de arbeider med prosjektet». Videre ytrer hun at «Det å gjøre målrettede søk og finne kilder, bedømme de kritisk og hente ut relevant informasjon kan like gjerne gjøres i en oppgave om snowboard som om vikingtid». Ines sier at selvvalgte prosjekter er «noe som kan gjøres med alle elever». Likevel legger hun til at det primært er elever hun er bekymret for, «svake» som «sterke», som får muligheten til selvvalgte prosjekter, antageligvis fordi hun mener de på den måten får en bedre TPO.

Flere av informantene sier at de differensierer opplæringa etter nivå, antageligvis uavhengig om eleven er svak eller sterk. Kari uttrykker at «trolig vil kartlegginger kunne peke på hvor det er bekymringsfullt», slik at hun kan tilpasse den enkelte elevens nivå. Henrik skriver eksplisitt at han gir elever han er bekymret for «oppgaver som er tilpasset elevens nivå». Å tilpasse undervisningen etter elevens nivå gjør også Mia, og hun uttaler at hun tilpasser de svake som de sterke elevene, og nevner blant annet at det kan gjøres ved å gi tilpasset læreverk. Det samme gjør Berit, og hun formidler at hun for eksempel har en jentegruppe som trenger ekstra hjelp i matte, og har gitt de tilpassede læreverk. Å tilpasse ved å gi tilpasset læreverk kan innebære at de gir elever de er bekymret for, og som presterer svakere, lærebøker som er knyttet til lavere trinn, og dersom de er bekymret for at sterke elever ikke får godt nok læringsutbytte, kan de få læreverk fra eldre trinn. Berit nevner tydelig hvordan hun tilpasser undervisningen til sterke elever hun er bekymret for at har behov for høyere nivå på fagstoffet: «Tre elever trenger ekstra faglige utfordringer og får dette ved å jobbe i egen liten gruppe». Hun legger også til at de har deltatt i forskjellige konkurranser, antagelig som en motivasjon.

### *Organisert tilpasning*

Informantene nevner eksplisitt hvordan de tilpasser undervisninga til enkeltelever de er bekymret for. Det de også skriver i sine brev er hvordan de organiserer og tilpasser undervisningen slik at hele klassen kan få utbytte av det, men også den enkelte eleven læreren er bekymret for. For eksempel ved at assistenten

Ines anvender «svært mye» hemmelige avstemninger der elevene legger hodet på pulten og uttrykker meningen sin med tommel opp eller ned. Hun beskriver dette som en god måte å holde øye med elever hun er bekymret for på: «Elever jeg er bekymret over følger jeg særlig med på, og erfarer at de ofte er ærlige om at de ikke har skjønt noe når de skal vise dette uten at de andre ser». Det kan tenkes at hun gjør dette for å vite med én gang om hun skal gjøre noen tilpasninger slik som for eksempel repetisjon. Alle elevene blir også sett, og dermed inkluderes alles meninger.

Dersom læreren er bekymret for elevens sosiale ferdigheter forteller Kari at det bør opprettes tiltak som gjør eleven trygg i klasserommet og peker på plassering av eleven. Mia sier at elevene i hennes syvendeklasse hyppig bytter læringspartnere og begrunner det med at «de sitter med ulike elever med ulikt nivå». Det samme formidler Ines når hun skriver at elevene sitter to og tre sammen og at hun «benytter alltid læringspartnere som byttes hver 14. dag». Læringspartnerne må stadig snakke sammen med hverandre. Om hvordan utvelgelsen av læringspartnere foregår ytrer hun at det trekkes, men hun sier at «jeg har også muligheten til å trikse litt med de jeg er bekymret for».

Henrik trekker tråder til gruppearbeid når han skriver at det kan være nyttig å blande elever med ulike faglige utgangspunkt. Han begrunner tilpasningen med at «eleven kan bli stimulert av de andre elevene». Mia benytter seg også av grupper for å tilpasse undervisninga, men «mindre grupper», slik hun selv skriver. Antageligvis velger hun ut egnede samarbeidspartnere for eleven(e) hun er bekymret for. Å arbeide med læringspartner og gruppearbeid innebærer sosiale interaksjoner, og det kan tenkes at det sosiale klassemiljøet vil spille en sentral del. Berit forteller om hva hun aktivt gjør for å ha kontroll på klassemiljøet: «Jeg er ofte ekstra ute i friminuttene for å se hvordan det går

med elevene mine og om relasjonene er slik jeg håper de er». Hun forteller at hun arbeider mye med det sosiale miljøet og forsøker å bygge opp et læringsmiljø der det er rom for å feile og der det er plass til alle, før hun ytrer «Sammen er vi best».

### *Tett oppfølging*

Fire av informantene peker på at lærerens oppfølging, og at læreren kan tilpasse seg for å videre tilpasse undervisningen for elever de er bekymret for. Kari sier at «en viktig faktor uansett faglige eller sosiale utfordringer, er lærerens tette oppfølging, og at læreren gir eleven muligheter for mestring og motivasjon». Det kan tolkes som at læreren tilpasser seg elevene hun eller han har, og at det igjen kan gagne elevene som er i lærerens bekymringszone. Det kan for eksempel dreie seg om tydelige beskjeder og bekræftende blikkontakt med elever. Henrik formidler at han gir eleven han er bekymret for «konkrete beskjeder slik at eleven vet hva den skal gjøre om den har utfordringer med å ta felles beskjeder». Sara uttaler at hun møter elever hun er bekymret for, gjerne knyttet til konsentrasjon, arbeidskapasitet og manglende fokus med for eksempel tydelige muntlige beskjeder gitt direkte til eleven, gjentakelse av fellesbeskjeder med påfølgende blikkontakt og sørger for at eleven har hørt hva som blir sagt. Berit nevner «radarblikket» som sendes rundt, slik at hun får elevene med seg.

Kari nevner som sagt lærerens tette oppfølging. Å følge elever tett kan innebære kommunikasjon med eleven. To av informantene nevner ifølge min tolkning indirekte at lærerens kommunikasjon med eleven er sentralt. Henrik understreker viktigheten av læringsglede og mestring når han skriver «det er også viktig å tenke på når man tilpasser undervisning for en elev som du er bekymret for, at den eleven opplever læringsglede og føler at den mestrer arbeidet som blir lagt ned på skolen». Å finne ut av om eleven opplever læringsglede og mestring tenker jeg at en kan finne ut av ved å kommunisere og lytte til den enkelte eleven. Kari ytrer at «det vil være nødvendig å se på hva som gir eleven læring, men også hva eleven liker å gjøre selv». Det kan tolkes som at hun ønsker å inkludere eleven hun er bekymret for i tilpasningen av han eller hennes opplæring, ved å eksempelvis etterspørre elevens tanker og interesser.

### 4.3.3 Spesialundervisningens funksjon

Spesialundervisningen kan ha flere funksjoner, og det kan være både utfordringer og muligheter knyttet til spesialundervisning (Ekspertgruppen, 2018; Haug, 2017c). Det siste spørsmålet informantene besvarte er knyttet til nettopp dette: «Hvilke nye muligheter og utfordringer opplever du at et vedtak om spesialundervisning kan ha?»

Flere av informantene tar opp temaet om ressurser i brevsvaret sitt, og uttrykker at å gjennomføre de foreslåtte tiltakene som kommer fra den sakkyndige vurderingen er utfordrende å få til i praksis fordi ressursene mangler. Sara sier at utfordringene hun opplever «knytter seg ofte til ressurser og den hverdagen vi står i, i klasserommet». Hun formidler at «Jeg opplever ofte at den tilretteleggingen vedtaket legger opp til, ikke lar seg gjennomføre i praksis». Årsaken til det er, slik Sara forklarer, at «det kan stå i vedtaket at eleven bør ut i mindre grupper, få tettere oppfølging eller en-til-en-undervisning», men at skolen ikke har midler eller ressurser til dette. Sara avslutter brevet sitt med «jeg er ofte enig i at eleven bør få de tilpasningene PPT skisserer», og føyer til at det ikke alltid lar seg gjøre av rammene på skolen. Henrik sier også at han synes det er utfordrende å gjennomføre de tilrettelagte tiltakene som et enkeltvedtak fører med seg, fordi skolen ikke får tilført noen ekstra midler sammen med vedtaket som sier at eleven har behov for ekstra ressurser.

Berit tar også ressursbruk i brevet sitt når hun skriver om hvem som skal undervise eleven som har fått enkeltvedtak om spesialundervisning. Berit opplever at «utbyttet av de mulighetene vedtakene gir, er veldig personavhengig» og sikter til personene som får ansvaret for spesialundervisningen. Hun skriver at:

*«Får jeg en kollega med meg som har utdannelse og virkelig kan jobben med elever med spesielle behov, kan vi nå veldig langt, men det er dessverre slik at mange av elevene da får tildelt en lærer som er utslitt, som ikke klarer å undervise hel klasse og som ikke har krefter til å lage spennstige opplegg».*

Hun tilføyer at «det er veldig trist og frustrerende». Det kan også tenkes at dette er overførbart til hverdagen til mange skoler, og at det ofte blir satt inn lærere som er «utslitt», slik Berit formidler, men også assistenter og ufaglærte.

Flere av informantene trekker også fram andre utfordringer ved gjennomføringen av spesialundervisningen. Halvparten av informantene mener at oppsatte timer til spesialundervisning ofte går bort til fordel for vikaroppdekking ved eksempelvis sykdom, og at dette er uheldig. Ines uttrykker tydelig sin personlige mening: «hovedproblemet med vedtak om spesialundervisning er for meg fraværet av den». «Timene som forsvinner for enkelte elever er så mange at det bare er tidsspørsmål før dette blir en mediesak, og det bør det også bli», ytrer Ines bekymringsfullt videre. Oppfattelsen av at dette er et reelt problem i praksis deles av Berit og Mia. Berit opplever at spesialpedagogressursen «ofte forsvinner når andre kollegaer er syke», og legger til at «da blir oppfølgingen av de elevene med enetimer nedprioritert, og læreren flyttes til vikartimene. Det er veldig trist». Det er tydelig at Berit ikke synes noe om prioriteringene skoleledelsen gjør når hun i tillegg skriver at «Frustrasjonen er at eleven ikke får disse timene». Mia synes også det er en stor utfordring at elever med spesialundervisning mister timene sine fordi lærere er syke. Hun uttrykker det tydelig «Det er en stor utfordring at elever med spesialundervisning ofte mister timene sine på grunn av at lærere og assistenter de skal ha blir satt inn som vikar i andre klasser ved sykefravær».

Mia mener det er bekymringsverdig at elever ikke får den spesialundervisningen de har krav på fordi «det fører til at det blir lite systematisk og forutsigbart, noe som kan være stressende for eleven». Ines forteller i sitt brev at «Eleven har også en forventning om at den skal ut på gruppe, men hverdagen blir uforutsigbar når man ikke engang vet hvordan neste dag blir».

Flere av informantene nevner i klartekst utfordringer og muligheter ved sentrale dokumenter som gir føringer for spesialundervisning. Kari og Berit nevner at dokumentene som blir produsert kan være mangelfulle, enten det være seg sakkyndig vurdering gjort av PPT eller individuell opplæringsplan (IOP) utformet av skolen. «Selve vedtaket er ofte så generelt beskrevet at det kun er interessant å lese hvor mange timer elevene har krav på», skriver Berit. Det tolker jeg som at Berit synes det er frustrerende at den sakkyndige vurderingen eller IOPen til eleven med enkeltvedtak er mangelfull. Kari uttrykker det som kan virke som misnøye når hun legger fram en utfordring: En utfordring

kan også være hvordan den sakkyndige vurderingen er utformet. Noen er langt nede på detaljnivå, andre kan virke mer «overfladiske» og generelle i forslag til tiltak. Det kan være en utfordring at noen vurderinger virker litt «copy-paste», og peker på at «hvis man har flere IOPer i klassen, og ser ordrett like utforminger». Det tolker jeg som at Kari opplever at den sakkyndige vurderingen kan variere av kvalitet, og at IOPen som blir utarbeidet på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen ikke bærer preg av originalitet og individuell tilpasning, noe som antageligvis gjør at eleven ikke får den opplæringa den har krav på. Kari skriver også at «det er tross alt sakkyndige vurderinger som skal tas med inn når det blir utformet en IOP». Min tolkning er at Kari er klar over prosessen som foregår og hvilke instanser som skal gjøre hva, men at hun ikke er fornøyd. Det virker også som at Kari forsøker å formidle at flere IOPer bærer preg av identiske formuleringer, uavhengig om elevene har forskjellige diagnoser, vansker eller utfordringer.

Det kan virke som at Sara har et annet perspektiv, og peker på utredning som et verktøy i møte eleven. Hun skriver at utredningen av eleven «gir oss ofte noen gode innfallsvinkler for hvordan vi best kan møte eleven». Trolig sikter hun til PPTs sakkyndige vurdering og elevens IOP, og skriver at «ofte knyttes vanskene opp mot en diagnose som vi gjerne har en del kunnskap om, som igjen gjør at vi kan forstå eleven og hans/hennes utfordringer bedre». Henrik ser også positivt på et vedtak og formidler at «ved et vedtak får man også muligheten til å vite hvordan man skal møte eleven på en best mulig måte, og hvordan man skal legge til rette for best mulig undervisning for eleven». Både Sara og Henrik ser altså tydelige muligheter ved at en elev får vedtak om spesialundervisning, fordi da får de kunnskap om hvordan eleven skal møtes. Mia skriver at et vedtak om spesialundervisning gir mulighet for «tettere oppfølging og mer tilrettelagt undervisning».

Inkludering som tema blir indirekte tatt opp av informantene. Meningene rundt inkludering og stigmatiseringen knyttet til det å segregeres virker å være noe splittet. Mia tar opp tematikken rundt segregering og inkludering. Hun mener at en utfordring ved vedtak om spesialundervisning «kan være at elever føler de går glipp av klassefelleskapet ved at de har timer utenfor klasserommet med annen lærer eller assistent». Kanskje elevene føler seg utenfor og ekskludert fra klassen, hvert fall hvis de ofte blir tatt ut av klassen. I brevet forteller Mia at elevene kan føle seg annerledes og forteller om egen



erfaring: «Jeg har hatt elever som ikke er positive til å gå ut av klassen». Hun tror at det er «fordi de føler de kan alt og ser ikke noe grunn til at han eller hun skal ut på gruppe eller en til en». Ines er todelt i sin mening om hvordan elevene opplever det å bli tatt ut av klasserommet. Hun formidler at det ikke er et «nevneverdig problem at elever opplever det som særlig stigmatiserende å gå ut på grupper». Likevel ser Ines «at en del elever føler de går glipp av det som skjer i klasserommet når de er ute og kan bli stresset av det».

Det Ines eksplisitt trekker opp som kan være problematisk ved at en elev blir tatt ut av klasserommet er at det ikke «enkelte elever uttrykker misnøye, men da er det som regel heller knyttet til kjemi med læreren de skal ha enn prinsippet om å gå ut». Kari trekker dette også opp relasjonen mellom eleven og læreren når hun skriver at en utfordring som kan oppstå «er relasjonen mellom elev og de som står ansvarlig for spesialundervisning av eleven». Videre legger hun til at «En dårlig relasjon mellom spesialunderviser og elev kan gi motsatt ønsket effekt». Både Kari og Ines implisitt indikerer viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, og at det kan bidra til å påvirke elevens holdning til å få spesialundervisning utenfor klasserommet.

## 4.4 Tydeliggjøring av funn

Til nå har jeg presentert store deler av mitt datamateriale. Det har jeg gjort for å gjøre veien fra empiri til funn mer transparent og troverdig. Samtidig gjør det at jeg får et bedre utgangspunkt og et større grunnlag for å drøfte funnene mot teori. Nå skal jeg tydeliggjøre funnene ved å trekke fram det viktigste fra datamaterialet.

### 4.4.1 Spesialundervisningens tiltakskjede

*«Det første jeg vanligvis gjør...» - Sara*

Samtlige informanter drøfter sin bekymring om en elev med andre. Som nevnt formidler Sara følgende setning: «Det første jeg vanligvis gjør når jeg er bekymret for en elev, er å drøfte med andre lærere på trinnet eller andre som jobber med eleven».

Dette støttes av tre andre kontaktlærere, Henrik, Kari og Mia. Derfor kan funnene mine vise at dersom en bekymring melder seg drøfter fire av informantene bekymringen først

med kollegaer, gjerne på trinnet eller andre lærere som er involvert i eleven. De to andre lærerne drøfter bekymringen med eleven og/eller dens foreldre først.

Etter at bekymringen er drøftet med kollegaer eller foresatte forteller alle informantene bortsett fra Berit at de diskuterer sine bekymringer med skolens spesialpedagogisk ansvarlig. I møte med spesialpedagogisk ansvarlig drøftes eleven og veien videre diskuteres og fastslås. Henrik, Kari og Ines trekker fram å foreta relevante kartlegginger av eleven som neste steg på veien.

Halvparten av kontaktlærerne trekker fram å melde eleven de er bekymret for til et tverrfaglig team, helt anonymt. Et tverrfaglig team består av personer på tvers av instanser. Eksempelvis barnevern, helsesøster, spesialpedagog, lærer og PPT. Det kan bidra til at lærerne som er bekymret for en elev får innspill til hva som bør gjøres.

Etter at eleven og lærerens bekymringer rundt han eller henne er drøftet med kollegaer, SPA og eventuelt i et tverrfaglig team nevner 4 av 6 informanter at de prøver ut tiltak egnet for eleven før de henviser til PPT. Kari og Ines har ikke nevnt at de gjør det, men selv om det ikke skrives det eksplisitt kan man heller ikke utelukke at det skjer.

Alle nevner PPTs arbeid i brevene sine, og 5 av 6 trekker fram PPT i sammenheng med henvisning av eleven. Dersom det fortsatt er bekymring etter utprøving av tiltak henvises eleven til PPT. En av informantene, Ines, ytrer bekymringsfullt at PPT bør være mer «lavterskel» og brukt til mer enn å få papirer. PPT blir også trukket fram som relevante samarbeidspartnere som rådfører kontaktlærer og eventuelt SPA om en henvisning bør sendes. Ingen av informantene nevner rektors rolle i henvisningen.

*«Det handler altså ikke om magefølelsen min» - Berit*

Hva som er bakenforliggende årsak til en bekymring nevnes eksplisitt av to av informantene. Berit og Sara formidler at dersom de blir bekymret for en elev er dette noe som ofte melder seg etter en større prøve, nasjonale prøver eller kartlegging. Tre av de andre kontaktlærerne setter også bekymringen i sammenheng med faglighet. Det

er derfor ikke magefølelsen til informantene som er bakenforliggende årsak, men konkrete resultater som følge av kartlegginger som ligger til grunn for en bekymring.

*«Jeg tror det er slik det foregår» - Mia*

Det framkommer ikke tydelig av brevene at det er en identisk felles forståelse av hvordan man går fram dersom man er bekymret for en elev. Noen likheter finnes likevel, og oppsummert om funnene fra det første brevspørsmålet tyder svarene på at det foreligger en viss rekkefølge eller rutine for hvordan man går fram dersom en bekymret for en elev:

1. Drøfting av bekymringen med kollega, foresatt eller eleven selv.
1. Drøfting av bekymringen med skolens spesialpedagogisk ansvarlig.
2. Eleven kan diskuteres anonymt i et tverrfaglig team.
3. Relevante tiltak blir prøvd ut, og dersom kartlegginger ikke viser forbedringer tas steget videre til punkt 5.
4. Henvise til PPT.

#### 4.4.2 Tilpasset opplæring

*«Det kommer an på» - Sara*

Halvparten av informantene trekker fram at «det kommer an på», slik Sara formidler. Det innebærer at undervisningen tilpasses den enkelte elevens behov, og at læreren tar utgangspunkt i bekymringen man sitter med. «Jeg har mange forskjellige elever med forskjellige behov», forfatter Berit. Det kan tenkes at dette representerer hverdagen til lærere generelt, og at læreren tar hensyn til elevenes individuelle forutsetninger når opplæringen tilpasses.

##### *Individuell tilpasning*

Det andre brevspørsmålet er fra alle informantene preget av mange individuelle tilpasninger, og det speiler funnene som er nevnt over, at en tilpasser opplæringen etter den enkelte elevens behov. De skriver om blant annet tilpasninger av mengde, nivå, bruk av konkrete og gruppearbeid. Flere av informantene skriver om tilpasning

etter elevens interesser<sup>7</sup>, selv om det kan gå utenfor kompetansemålene. Fire av kontaktlærerne tilpasser opplæringen etter elevenes nivå, og legger kartlegginger til grunn for hvordan en kan vite hvilket nivå eleven ligger på. Mia og Berit forklarer hvordan de tilpasser undervisningen til elever de er bekymret for, svake som sterke, ved å for eksempel gi tilpassede læreverker etter deres nivå.

### *Organisert tilpasning*

Alle informantene gjør ulike tilpasninger i klasserommet for å igjen kunne tilpasse opplæringen til elevene. Datamaterialet inneholder eksempler på hvordan informantene har gjort det tidligere, for å tydeliggjøre hvordan man kan tilpasse undervisninga for elever de er bekymret for. Ines benytter seg av hemmelige avstemminger slik at hun kontinuerlig kan tilpasse undervisninga til en elev hun holder øye med. Halvparten av informantene trekker fram tiltak som går på struktur i klasserommet, dersom de er bekymret for eleven sosiale ferdigheter. Her nevnes spesielt læringspartnere og gruppearbeid. Dersom læreren iverksetter hyppig bytte av læringspartnere, kan elevene kan sitte med andre elever med ulikt nivå og som er en god match for eleven de er bekymret for. Læreren kan også slik Ines skriver «triks litt med de jeg er bekymret for». To av informantene bruker også grupper aktivt for å tilpasse undervisninga, slik at eleven man er bekymret for kan bli stimulert av andre elever. Sosiale interaksjoner som læringspartner og gruppearbeid kan være viktig for klassemiljøet, og på sikt skape et læringsmiljø der det er rom for alle.

### *Tett oppfølging*

Over halvparten av informantene trekker fram klasseledelse og lærerens rolle i arbeidet med å tilpasse undervisninga for elever de er bekymret for. De trekker frem blant tydelige beskjeder og blikkontakt som viktig elementer i lærerens klasseledelse. Dersom læreren er bekymret for en elev bør han eller hun ifølge informantene følge elevene tett - gjerne ved god kommunikasjon, gi de oppgaver som fører til mestring og motivasjon, samt gi konkrete beskjeder som følges opp av bekreftende blikk-kontakt.

---

<sup>7</sup> Blant annet Berits tilpasning av en gutt hun er bekymret for, som har dagligvare som alternativ opplæringsarena, der motivasjonen er å opptjene fotballkort, og Ines tilpasning av undervisningen ved å gi selvalgt prosjekt.

### 4.4.3 Spesialundervisningens funksjon

#### *Ressursbruk*

Funnene peker på at to av informantene trekker fram ressurser som en utfordring ved enkeltvedtak om spesialundervisning. De formidler at det er et sprik mellom hva som blir anbefalt å gjøre, og det man faktisk klarer å gjennomføre fordi ressursene ikke er tilstede. En av informantene nevner også viktigheten av selve læreren som skal undervise eleven. Det å få kolleger med utdannelse og erfaring med elever med spesielle behov, er høyt verdsatt. Realiteten er derimot at utslitte lærere, ufaglærte og assistenter blir satt til jobben.

#### *«Det er bare tidsspørsmål før dette blir en mediesak» - Ines*

Halvparten av informantene, Berit, Ines og Mia retter søkelyset mot «fraværet» av spesialundervisningen dersom en kollega er syk. Det ser ut til at de mener at i mange tilfeller blir eleven som har krav på spesialundervisning nedprioritert til fordel for at læreren må ta vikartimer for syke kollegaer. Dette mener de er uheldig for elevene fordi hverdagen blir uforutsigbar og stressende, og at «det bare er et tidsspørsmål før det blir en mediesak».

#### *Utfordringer og muligheter ved utarbeiding av dokumenter*

Informantgruppa har delte meninger om formuleringen av sentrale dokumenter. To av informantene uttrykker tydelig misnøye med utformingen av blant annet PPTs sakkyndige vurdering og elevens IOP, og peker på at dokumentene er generelle og overfladiske, og at flere elever nærmest kan ha lik IOP. Sara og Henrik skriver i sine brev at det er fordelaktig med et vedtak fordi da får de, eksempelvis gjennom en utredning, vite hvordan de skal møte eleven på best mulig måte.

#### *«Elever føler de går glipp av klassefelleskapet» - Mia*

Funnene viser at spesielt én av informantene trekker fram at elever som blir tatt ut av klasserommet for å få spesialundervisning kan være en utfordring. Elevene føler seg annerledes og utenfor. Ines er enig og sier at elever kan bli stresset av å bli tatt ut av klasserommet, men mener også at det ikke er et «nevneverdig problem».

*«En dårlig relasjon mellom spesialunderviser og elev kan gi motsatt ønsket effekt»– Kari*

To av informantene, Ines og Kari opplever én spesifikk ting som problematisk med at elever blir tatt ut av klassen: relasjonen mellom elev og læreren som utfører spesialundervisningen. De trekker fram viktigheten av en god relasjon mellom læreren og eleven som en forutsetning for at eleven er positivt innstilt på bli med ut av ordinær undervisning. Det pekes også på at en dårlig relasjon kan gi motsatt effekt.

I dette kapitlet skal jeg belyse problemstillingen «Hvordan vurderer kontaktlærere på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning?», ved å drøfte funnene fra analysekapitlet opp mot det teoretiske rammeverket studien har.

#### 4.4.4 Rektors rolle

Funnene tyder på at rektor har en manglende tilstedeværelse i arbeidet med elever lærerne er bekymret for. Informantene beskriver hvilke samarbeidspartnere de er i dialog med dersom de er bekymret for en elev. Det er kollegaer på trinnet, SPA eller foreldre, men rektor nevnes ikke. Funnene viser også at informantene ikke involverer rektor i drøftingen om hvilke tiltak som skal iverksettes, men diskuterer heller med kollegaer, SPA, tverrfaglig team eller rådfører seg med PPT. I tillegg viser funnene at rektor ikke blir kontaktet i sammenheng med henvisning til PPT. Det er lærerne som gjør dette.

## 5. Drøfting

I det forrige kapitlet, «Fra empiri til funn», analyserte og presenterte jeg store deler av undersøkelsens funn. Oppgavens omfang tillater ikke at jeg går i dybden på alle de presenterte funnene. I denne delen skal jeg drøfte de tydeliggjorte funnene i 4.4 opp mot studiens teoretiske rammeverk. Strukturen for drøftingen deles i to hovedområder: tilpasset opplæring, spesialundervisningens funksjon og spesialundervisningens tiltakskjede, og rektors rolle. Slik kan jeg drøfte sentrale funn for å belyse studiens problemstilling «Hvordan vurderer kontaktlærer på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning?».

## 5.1 Tilpasset opplæring, spesialundervisningens funksjon og spesialundervisningens tiltakskjede

Å vurdere om en elev har behov for spesialundervisning er først og fremst lovfesta som noe læreren må gjøre (jf. §5-4, første ledd). Det betyr at alle lærere er pliktet til å ta tak i bekymringen dersom den oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hvordan bekymringen faktisk blir tatt tak i kan først ses i sammenheng med den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Nilsen, 2012; Nilsen & Herlofsen, 2012). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er utviklet for å beskrive saksgangen fra en bekymring om elevs behov for spesialundervisning til skolens utarbeiding av elevens årsrapport (Herlofsen, 2013; Nilsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2014).

Gjennom analysen beskriver alle informantene, på bakgrunn av brevspørsmål 1<sup>8</sup> hvordan de skritt for skritt går frem dersom de er bekymret for en elev. Tidligere forskning (Ekspertgruppen, 2018; Herlofsen, 2013; Sunde, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2016b) viser at det er mangel på kompetanse i sammenheng med gjennomføring av den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og mange skoler og skoleeiere oppfyller ikke kravene til saksbehandlingen. Dette kan delvis stemme overens med funnene fra studien, noe jeg skal komme tilbake til senere i drøftingen. Med utgangspunkt i funnene og selve informantene vil jeg likevel kunne påstå at informantene i denne undersøkelsen har relativt god oversikt og kunnskap over saksgangen i tiltakskjeden, og hva som skal gjøres dersom de er bekymret for en elev. Funnene kan tyde på at det finnes noen likheter som kan beskrive en viss saksgang i forhold til den spesialpedagogiske tiltakskjedens to første ledd: førtilmeldingsfasen og tilmeldingsfasen<sup>9</sup> (Herlofsen, 2013; Nilsen & Herlofsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2014).

---

<sup>8</sup> «Beskriv hvordan prosessen foregår fra du er bekymret for en elev til det meldes til PPT.»

<sup>9</sup>

1. Drøfting av bekymringen med kollega, foresatt eller eleven selv.
2. Drøfting av bekymringen med skolens SPA.
3. Eleven kan diskuteres anonymt i tverrfaglig team.
4. Relevante tiltak blir prøvd ut, og dersom kartlegginger ikke viser forbedringer tas steget videre til punkt 5.
5. Henvise til PPT.

Det første leddet er som nevnt førtilmeldingsfasen, og kjennetegnes av at noen stiller spørsmålstegn om eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2014). Funnene viser at det stilles spørsmålstegn om elevenes tilfredsstillende utbytte av opplæringa med utgangspunkt i en bekymring nyttet til faglighet og ulike kartlegginger. Det er derfor ikke magesfølelsen det handler om, slik en informant uttrykker. Studiens funn viser at flertallet av informantene vektlegger resultater fra kartlegging og dermed faglighet, dersom de er bekymret for en elevs utbytte. Kartlegginger kan på sin side bidra til å fange opp elever tidlig (Meld. St. 20, 2012-2013). Samtidig kan læreren, slik Damsgaard og Eftedal (2014) formidler, gi læreren kunnskap om det faglige nivået til eleven, og deres styrker og svakheter. Sett fra et annet perspektiv er ikke kartlegging alene godt nok (Damsgaard & Eftedal, 2014). For å få et mer helhetlig bilde av eleven kan læreren også observere eleven for å opparbeide seg mer kunnskap om eleven, eller få en annen lærer til å gjøre det. I tillegg kan det være naturlig å samhandle med eleven gjennom elevsamtaler, slik Damsgaard og Eftedal (2014) skriver. Det kan tenkes at dersom en lærer er bekymret for en elev, med utgangspunkt i kartlegging, så kan det være hensiktsmessig å innhente mer informasjon.

Studios funn viser at informantene involverer et bredt spekter av aktører dersom de er bekymret for en elev. Alle informantene drøfter bekymringen rundt en elev med andre. Blant annet andre lærere på trinnet, elevveileder eller foreldrene til eleven. Funnene tyder derfor på at det første steget kontaktlærerne på mellomtrinnet gjør, er å diskutere bekymringen med andre lærere som har med eleven å gjøre. Analysen viser også at det neste steget er å drøfte bekymringene med skolens tverrfaglige team eller skolens spesialpedagogisk ansvarlig (SPA), noe Nilsen og Herlofsen (2012) formidler at er et naturlig steg å ta. Ifølge lovens §5-1 skal det vurderes om eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Dette gjøres i møte med SPA eller i et tverrfaglig, spesialpedagogisk team (Nilsen & Herlofsen, 2012). Dataene tyder på at nesten alle informantene, diskuterer bekymringen med skolens SPA etter samtale med kollegaer og/eller foresatte, og halvparten av kontaktlærerne diskuterer eleven anonymt i et tverrfaglig team. Det kan virke som at kontaktlærerne vurderer om en elev har behov for spesialundervisning i samarbeid med andre. Dersom det oppstår usikkerhet om elevens læringsutbytte er tilfredsstillende drøftes og bestemmes veien videre i møte med SPA



og/eller i tverrfaglig team. Blant annet nevner halvparten av kontaktlærerne at de eller SPA foretar relevante kartlegginger. Slike kartlegginger danner ifølge Damsgaard og Eftedal (2014) videre grunnlag for tiltak og tilpasning. Informantene besvarte brevspørsmål 2<sup>10</sup>, og beskrev hvordan de tilpasset opplæringen for elever de er bekymret for. Tiltak, sett i lys av den spesialpedagogiske tiltakskjeden er en sentral del i arbeidet med elever man er bekymret for (Nilsen, 2012). Det er også lovbestemt. Opplæringslova (§5-4, første ledd) krever at dersom man er bekymret for en elev skal tiltak vurderes og prøves ut i ordinær undervisning. Innledningsvis i oppgaven formidlet jeg at retten til opplæring for alle er en grunnstein i skolen (Barnekonvensjonen, 2003). TPO er et prinsipp som bidrar til å ivareta elevenes læring og utvikling, slik at de får muligheter og utfordringer som bidrar til mestring, gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering (Håstein & Werner, 2004).

TPO er et prinsipp fastsatt i opplæringsloven §1-3, første ledd, som formulerer at opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger og evner. Studien viser at dersom en kontaktlærer er bekymret for en elev settes det inn tiltak, i tråd med Opplæringslova §5-4 (første ledd), for å øke muligheten for at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte. Funn fra analysen viser at det ikke foreligger en generell måte å tilpasse på blant de seks informantene. Derimot kan analysen tyde på at informantene opererer ut fra loven (§1-3, første ledd) når de tilpasser undervisningen. Funnene viser at informantene tilrettelegger etter eleven og hans eller hennes utfordringer. Informantene tar også høyde for hva bekymringen har bakgrunn i når de tilpasser undervisningen. Derfor kan det sies at informantene prøver ut tiltak de mener er egnede for eleven de er bekymret for. Eksempelvis viser analysen at flere av informantene differensierer opplæringa etter nivå, ved å blant annet gi tilpassede læreverk eller oppgaver tilrettelagt eleven det gjelder. Dette er direkte overførbart til den smale tilnærmingen til TPO som Bachmann og Haug (2006, s. 7) opererer med, og det Overland (2015) betegner som individperspektivet.

---

<sup>10</sup> «Beskriv hvordan du tilpasser undervisningen til elever du er bekymret for»

Systemperspektivet, eller vid tilnærming til TPO er den andre tilnærmingen de opererer med (Bachmann & Haug, 2006; Overland, 2015). Et systemperspektiv vektlegger det kollektive i skolen, og anvender aktivt fellesskapet som arena der elevene utvikler sin læringsatferd (Overland, 2015; Wittek, 2014). Funnene viser at informantene tilpasser opplæringen sett i lys av systemperspektivet. Lærerne organiserer eksempelvis strukturen i klasserommet dersom de er bekymret for elevers sosiale ferdigheter ved å benytte læringspartnere. Antageligvis sitter elevene to og to, og læreren kan selv organisere slik at eleven(e) de er bekymret for kan sitte med en læringspartner på et annet nivå. Eksempelvis en elev med et høyere kompetansenivå, slik at eleven læreren er bekymret for kan nå sitt potensielle nivå ved hjelp av et stillas, i form av en medelev (Vygotsky, 1978). I tillegg anvender lærerne kontinuerlig fellesskapet i klasserommet, når de aktivt bruker grupper for å bidra til elever stimulering. Dette er også i tråd med det sosiokulturelle perspektivet på læring, som formidler at tilegnelse av kunnskap og læring skjer i samhandling med andre (Dysthe, 2001; Säljö, 2001, 2002; Wittek, 2014).

Bachmann og Haug (2006) og Overland (2015) mener på den annen side at for å oppnå en best mulig TPO er det mest hensiktsmessig med et perspektiv som både fokuserer på individet og systemet, og ikke bare et perspektiv som fokuserer på elevens forutsetninger slik individperspektivet gjør (Bachmann & Haug, 2006; Overland, 2015). Ut fra funnene mener jeg at denne studien viser flere eksempler på hvordan lærere kan søke å tilpasse undervisningen med utgangspunkt i både et individ- og systemperspektiv. Et eksempel på det viser seg ut fra funnene å være knyttet til lærerens tette oppfølging. Dersom de er bekymret for en elev formidler informantene at læreren tilpasser seg elevens behov, og peker spesielt på tett oppfølging. Tett oppfølging kan ses i lys av Vygotskys (1978, s. 86) proksimale utviklingssone. Det er en pendling mellom hva elever kan klare med bistand fra andre, og hva eleven er i stand til å gjøre på egenhånd (Bruner, 1997). Det kan tenkes at TPO sett i lys av den proksimale utviklingssonen innebærer at det eleven skal lære, må ligge på et nivå høyere enn det han eller hun allerede klarer. Samtidig kan læreren være en stillasbygger for eleven slik at eleven kan strekke seg mot noe. Et redskap innenfor den proksimale utviklingssonen er stillasbygging. Det dreier seg om at personer er støtte for hverandre (Bruner, 1997; Vygotsky, 1978). Ifølge Wittek (2014) kan stillasbygging være å tilpasse undervisningen ved å gi eleven artefakter, eksempelvis terninger, men

stillasbygging kan også være påminnelser og repetisjoner. Derfor kan det påstås at informantene bygger stillas for elevene sine når de, slik funnene viser, gir tydelige og konkrete beskjeder, får blikkontakt med eleven de er bekymret for og at de gjentar felles beskjeder. Slik kan eleven få en TPO med utgangspunkt i både individ- og systemperspektiv, som igjen kan føre til at han eller hun får en rikere forståelse av hva de holder på med (Witteck, 2014). Funnene viser at informantene har tett oppfølging så lenge det er behov for det, og at stillaset kan tas bort når læreren mener det er hensiktsmessig (Witteck, 2014). Hensikten med stillasbygging er at elevene skal strekke seg fra det faktiske nivået, der en er i stand til å utføre uten hjelp, mot deres potensielle nivå, som er det nivået elevene er i stand til å nå ved hjelp. Dette kan eksempelvis være hjelp i form av hjelpemidler eller tettere veiledning fra en med mer kompetent lærer (Vygotsky, 1978). Lærere kan derfor tilpasse undervisningen gjennom den proksimale utviklingssonen, slik at elevene kan strekke seg mot noe, ved hjelp av tilpasning fra læreren.

Et annet eksempel på TPO i individ- og systemperspektivet er 25%-regelen. Med Kunnskapsløftet (2011) kom 25%-regelen, som innebærer at 25% av timene til eleven de er bekymret for kan omdisponeres når skoleeier og lærere ser at det er grunn til det. Lærerne legger til rette via systemet antageligvis for at elevene skal få et individuelt tilpasset tilbud. Det å fravike fra ordinær undervisning kan ha sin hensikt at eleven det gjelder kan få bedre måloppnåelse (Kunnskapsløftet, 2011). Studiens funn viser at et eksempel på 25%-regelen kan være å tilpasse undervisningen etter elevenes interesse, ved å gi et selvvalgt prosjekt. Det er rimelig å anta at et selvvalgt prosjekt kan øke lærelysten, motivasjonen og mestringsfølelsen hos elever lærere er bekymret for. En annen måte å benytte 25%-regelen på er gjennom en alternativ opplæringsarena. 0,27%<sup>11</sup> av norske elever får TPO gjennom en alternativ opplæringsarena. I mine øyne er det et svært lavt tall, noe som bekreftes av Nordahl og Hausstätter (2009) som peker på at det er få som benytter seg av muligheten til å tilpasse opplæringa ved å bruke 25%-regelen. Imidlertid viser funn fra analysen at det kan se ut som at informantene benytter seg av regelen, uten at de nødvendigvis bruker begrepet «25%-regelen». Enkelte av

---

<sup>11</sup> Tall fra GSI viser at i skoleåret 2017/2018 var det 1693 elever utplassert i en alternativ opplæringsarena.

informantene tilpasser opplæringen til en elev de er bekymret for, til at eleven er på en alternativ arena. Eksempelvis dagligvare, slik en av informantene formidler. Andre arenaer kan være friluftsliv, bondegårder eller kantinedrift, slik Ekspertgruppen (2018) presenterer. Norske lærere og skoleeiere bør blir mer klar over mulighetene med 25%-reglen, slik at de kan tilpasse undervisninga for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte innenfor de rammene skolen har satt.

Lærere er bekymret for mange elever, og tidligere studier (Arnesen et al., 2013; Ekspertgruppen, 2018; Haug, 2017c; Nou 2009:18, 2009; Toppol et al., 2017) peker på at omtrent 15-25% av elevene i den norske skolen har behov for ekstra hjelp. Funnene tyder på at informantene tilpasser undervisningen svært mye for elever de er bekymret for. Det får meg til å stille spørsmålstegn ved om det kan være en årsak til at enkelte elever ikke blir henvist til PPT, nettopp fordi de får god TPO i klasserommet. Det kan tyde på at enkelte elever som ikke innfrir til å få enkeltvedtak om spesialundervisning, likevel har behov for ekstra hjelp, slik Arnesen et al., (2013) formidler. Dette får meg igjen til å spekulere i om lærerne tilpasser undervisninga like mye til alle elevene i klassen. Jeg sitter igjen med den forståelsen at de har et ekstra øye til bekymringen når det gjelder TPO. Dette sier imidlertid funnene ingenting om. Likevel, skulle ikke lærerne klare å tilpasse undervisningen godt nok i ordinær opplæring, så vil dette medføre at elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Dermed skal eleven bli henvist til PPT for sakkyndig vurdering, for eventuelt å få et enkeltvedtak om spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2014).

Tiltakskjedens andre fase, tilmeldingsfasen innebærer å henvise saken videre til PPT dersom det fortsatt foreligger en bekymring etter gjentatte forsøk med tiltak (Nilsen, 2012). Dersom tiltak skolen har gjort ikke fører til forbedring av det ordinære opplæringstilbudet slik at utbyttet av opplæringen blir tilfredsstillende, skal eleven slik Herlofsen (2013) skriver, henvises «videre til PPT for nærmere utredning av opplæringsbehovet» (Herlofsen, 2013, s. 35). Funnene viser samlet sett at PPT er involvert i vurderingen om elever har behov for spesialundervisning, men i noe ulik grad. Alle informantene, bortsatt fra én trekker fram PPT i sammenheng med henvisning av eleven for å få en sakkyndig vurdering. To av informantene trekker også PPT fram som en

samarbeidspartner man kan rådføre seg med dersom det er usikkerhet om en henvisning er nødvendig. Dette er i tråd med PPTs lovfestede hovedoppgaver: å hjelpe skolen med kompetanseutvikling, derav rådføring, samt utarbeiding av sakkyndig vurdering etter en henvisning (jf. §5-6, andre ledd). To av informantene anser PPTs utredning og sakkyndige vurdering som fordelaktig, fordi de får vite hvordan de på best mulig måte kan møte eleven de er bekymret for. Dette er også hensikten med PPTs utredning: en klar og tydelig, individualisert sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014).

PPTs involvering kan også betraktes fra et annet perspektiv. Funn viser også at en informant ønsker at PPT skal være mer lavterskel og etterlyser et apparat som kan anvendes til mer enn papirarbeid. Det samstemmer med funn fra Fylling og Handegårds (2009) kartlegging og evaluering av PPT som viser at tjenesten har begrenset kapasitet når det kommer til å være en rådgivende instans som kan bidra til å tilpasse opplæringen bedre for elever med særskilte behov. Enkelte av informantene kritiserer også PPTs utforming av den sakkyndige vurderingen. Rapporten fra Barneombudet (2017) og det felles nasjonale tilsynet (2014-2017) kritiserer PPTs sakkyndige vurderinger og peker på at disse har flere mangler. Manglene kan dreie seg om elevens realistiske opplæringsmål, og hva slags organisering som er hensiktsmessig, eller om utydelige tilrådninger (Barneombudet, 2017). Dersom de sakkyndige vurderingene ikke er gode nok, slik Barneombudet og tilsynet viser, vil den individuelle opplæringsplanen (IOP) som skolen skal utarbeide på bakgrunn av vurderingen også kunne bli mangelfull. Analysen viser at den sakkyndige vurderingen ofte er så generelt beskrevet at det relevante for læreren i dokumentet er antall timer eleven har krav på. Funnene tyder også på at den sakkyndige vurderingens utforming er av varierende grad, slik Barneombudet (2017) også peker på. Funnene antyder at enkelte vurderinger er detaljrike, mens andre er overfladiske og generelle. Dersom den sakkyndige vurderingen er slik en informant skriver «litt copy-paste», så kan det føre til at IOPer som skolen utarbeider vil se like ut, eller er preget av «standardformuleringer» som Barneombudet (2017) skriver. Det kan igjen føre til at opplæringa ikke ivaretar elevens behov. Ekspertgruppen (2018) synes å bekrefte dette funnet når de formidler i sin rapport at manglende innhold i den sakkyndige vurderingene gjør at eleven ikke får det han eller hun har krav på (jf. §5-1).

Hensikten med den spesialpedagogiske tiltakskjeden er å ivareta elevens rett til spesialundervisning. Denne studien trekker ikke direkte inn de andre leddene i tiltakskjeden, og derfor kan jeg heller ikke ytre meg videre om disse, men funnene viser likevel at manglende kvalitet på enkelte ledd kan påvirke videre ledd i tiltakskjeden. Studien viser at det spesielt på to områder ikke er kvalitet mellom leddene i tiltakskjeden, slik Nilsen (2012) formidler at det må være. Det gjelder spesielt utarbeidelsen og innholdet i den sakkyndige vurderingen, som kan bidra til at elevens IOP ikke blir tilstrekkelig. Dermed kan utrednings- og tilrådningsfasen påvirke planleggings- og gjennomføringsfasen (Herlofsen, 2013; Nilsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2014). Studiens funn av manglende kvalitet på enkelte ledd blir bekreftet av Nilsen og Herlofsen (2012) som peker på at det er svakheter mellom regelverk og praksis i arbeid med tiltakskjeden. Det kan tyde på at skolene mangler rutiner, samtidig som det er PPTs ansvar å utarbeide velformulerte og innholdsrike sakkyndige vurderinger som danner et godt grunnlag for videre arbeid.

Dersom en elev får enkeltvedtak om spesialundervisning trekker informantene fram flere muligheter og utfordringer ved dette når de besvarer det siste brevspørsmålet<sup>12</sup>. Det er likevel utfordringene som står sentralt i funnene. En utfordring funnene peker på, er ressursbruk i spesialundervisningen. En informant er klar i sin tale og mener det bare er et tidsspørsmål før det blir en mediesak, og sikter til at hverdagen til elevene blir stressende og uforutsigbar når elever med spesialundervisning ikke får undervisningen de lovmessig har krav på. Det gjelder spesielt fraværet av spesialundervisningen. Funnene peker på at dersom en kollega på arbeidsplassen er syk, viser funnene at det ofte er lærere som skal ha spesialundervisning som blir satt inn som vikar. Det er uheldig, og i tråd med det Barneombudets rapport (2017) formidler om at skolene ikke sikrer stabile ressurser til elever som mottar spesialundervisning (Barneombudet, 2017, s. 30). Dette bekreftes også av Nordahl og Hausttatters rapport (2009) som skriver at spesialundervisning ofte går bort på grunn av vikarmangel. Slik jeg oppfatter funnene samstemmer de med Barneombudets (2017) anbefaling om at skolene må ha rutiner for hvordan elever som mottar spesialundervisning skal ivaretas dersom det oppstår sykdom.

---

<sup>12</sup> «Hvilke nye muligheter og utfordringer opplever du at et vedtak om spesialundervisning kan ha for elever du er bekymret for?»

Dersom det blir mangel på spesialundervisning kan det også være rimelig å anta at det blir et fravær av samarbeid mellom spesialunderviser og lærer. Dette støttes av tidligere forskning (Gillespie, 2016) som peker på at det svært sjelden eller aldri forekommer langsiktig samarbeid mellom lærere og spesiallærere. Dette kan, sammen med fraværet av spesialundervisning ved vikarmangel bidra til uforutsigbarhet og utrygge rammer, slik funnene peker på.

En annen utfordring knyttet til ressurser dreier seg om læreren som skal undervise eleven. Funnene viser at lærerne verdsetter å få kollegaer med erfaring og kunnskap om elever med spesielle behov, men at de i stedet får assistenter eller «slitne» lærere. Dette støttes av flere tidligere undersøkelser som peker på at lærere selv sier de mangler ressurser og kompetanse til å ivareta elevens særskilte behov (Herlofsen & Nilsen, 2016). Spesialundervisning kan også i enkelte tilfeller sikre lærere eller spesialpedagoger arbeid, ved at for eksempel noen svakt fungerende lærere får ansvaret for noen få elever (Bachmann & Haug, 2006, s. 65).

Analysen viser også at dersom det er en dårlig relasjon mellom eleven og spesialunderviser, kan det gi motsatt effekt, noe som kan føre til at eleven ikke vil bli tatt ut av klassen. En annen faktor som kan bidra til at elevene ikke vil ut av klasserommet, peker funnene på er at elevene føler seg utenfor og annerledes. Den norske skolen er for alle, uavhengig av bakgrunn, evner eller forutsetninger (Nou 2009:18, 2009). Derfor skal også inkludering og likeverd stå som sterke idealer (Haug, 2015b). Opplevelsen av ekskludering kan også oppstå fordi det er manglende sammenheng mellom det som foregår i klasserommet og det elevene gjør på eksempelvis et grupperom med spesiallærere. Funnene tyder på at elevene føler de går flipp av klasseromsfellesskapet, noe Ekspertgruppens (2018) rapport kan bekrefte. Gruppen peker på at spesialundervisningen er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet i undervisninga bidrar til at elevene får en manglende tilhørighet til klassefellesskapet (Persson og Persson, 2012 i Ekspertgruppen, 2018). Det kan tyde på manglende samarbeid mellom faglærer og spesiallærer, noe Gillespies (2016) undersøkelse, som tidligere nevnt, bekrefter.

## 5.2 Rektors rolle

Et funn som etter min vurdering er sentralt og viktig, er rektors rolle. Rektor skal være en sentral aktør i den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Nilsen & Herlofsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2014). Funnene viser at rektor ikke nevnes av informantene. Loven på sin side formulerer ikke direkte hvem som skal utføre selve henvisningen (jf. §5-4). Likevel har vi noen retningslinjer via Veilederen for spesialundervisning (2014) som formidler at det er rektor som skal foreta en formell henvisning til PPT. Funnene viser derimot at ingen av informantene nevner rektor i sammenheng med henvisningen. For det første kan det å henviser til PPT via rektor være en tradisjon skolene informantene arbeider på ikke har. Skolene kan ha andre lokale retningslinjer som legger føringer for hvordan henvisningen foregår. Fylling og Handegård (2009) oppgir at det i mange tilfeller er lærere som henviser til PPT, slik som informantene i min studie gjør. I tillegg tyder også funnene på at SPA kan stå for henvisningen.

I Riksrevisjonen fra 2005-2006 rapporteres det om at rektorene uttrykker bekymring knyttet til elever uten spesialundervisning og deres opplæringstilbud, og formidler videre at disse elevene er svært utsatt (Riksrevisjonen, 2005-2006, s. 8). Det får meg til å tenke at rektorene er fullt klar over elevenes situasjon, samtidig som funnene fra denne studien viser at det ikke er deres arbeidsoppgave. Rektor som skoleleder har et stort ansvar og mange arbeidsoppgaver, og det kan tenkes at arbeidet med spesialundervisning ikke er en prioritering hos rektor, men at myndigheten til å fatte enkeltvedtak er delegert til en annen leder ved skolen, slik Veilederen (2014) formidler. Funnene sier imidlertid ikke eksplisitt noe om dette. Likevel er SPA sterkt involvert i drøftingen av tiltak, så det kan ikke utelukkes at SPA ved informantenes skoler har fått myndighet til å fatte enkeltvedtak i stedet for rektor. Med myndighet til å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning kan det enkes at et større ansvar for spesialundervisning også har blitt tildelt, og dermed også ansvaret for henvisningen til PPT. Sett fra et annet perspektiv kan en stille spørsmålsteget om hvor stor sannsynligheten er for at alle seks informantene, som representerer tre skoler spredt på Østlandet har samme ordning om en alternativ delegering av spesialundervisningsansvaret.



Rektors manglende involvering er også synlig i drøftingen av eleven lærerne er bekymret for. Kontaktlærerne involverer som tidligere nevnt kollegaer, elevveiledere, foreldre, spesialpedagogisk ansvarlig og tverrfaglig team dersom de er bekymret for en elev, og for å vurdere elevens behov for spesialundervisning. Dette er store deler av de involverte Veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) anbefaler. Likevel utelater funnene en viktig aktør: rektor. Dette strider med lovbestemmelsene om spesialundervisning (jf. §5-4). Dersom utbyttet av opplæringa ikke er tilfredsstillende, og læreren er bekymret for elevens læringsutbytte, må læreren ifølge loven (§5-4, første ledd) vurdere om en elev trenger spesialundervisning, og dersom læreren opplever at det er en bekymring er vedkommende rettslig pliktig til å snarest melde fra til rektor (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ifølge funnene gjør ingen informantene dette. Det kan tyde på at kontaktlærerne ikke er klar over plikten de har, eller at å involvere rektor ikke er en del av den lokale praksisen. Det kan også være en forglemmelse å utelate rektor i brevene. Samtidig vil jeg nevne at dersom jeg hadde foretatt en respondentvalidering (se punkt 3.5.4) ville jeg forsikret med om hva informantene mente. Sett fra et annet perspektiv refererer informantene til samarbeid med tverrfaglige team og SPA, og det kan tenkes at disse har kunnskap nok til å iverksette nødvendige tiltak, enten det være seg individrelaterte tiltak eller systembaserte tiltak, eller en blanding av disse. Selv om det er lite sannsynlig. Samtidig etterspurte jeg brevsvaret på en halv side på hvert spørsmål, og det kan tenkes at informantene ikke tillot seg å nevne rektor på bakgrunn av brevenes omfang. Uansett hva som er bakenforliggende årsak til at skoleleder ikke involveres, står det likevel i motsetning til det loven krever (jf. §5-4).

Skolen skal bidra til at elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen skal få et alternativt tilbud, slik at de kan oppleve sosial og faglig mestring (Lekhal, 2017, s. 368). Spesialundervisningens mål er å forebygge at vansker oppstår eller får utvikle seg, samt å redusere og avhjelpe vanskene som finnes (Tangen, 2012). Skolen skal også gi, igangsette, støtte og stimulere elevenes læring, uavhengig av hvilke utfordringer eller forutsetninger elevene har i forhold til evner og utviklingsrytme (Nilsen & Herlofsen, 2012). Dette er arbeidsoppgaver skolen har, med rektor som skolens øverste representant, og ikke bare læreren alene, til tross for at informantene gir uttrykk for det. Funnene peker på at lærerne er gode til å tilpasse undervisninga, både i et individ- og

systemperspektivet, slik Overland (2015) mener er det mest optimale. Likevel tillater jeg meg å stille spørsmålsteget om hva slags helhetlig systemarbeid som kunne vært iverksatt dersom rektor hadde vært mer involvert. Lærerne er som nevnt bekymret for 15-25% av elevene, mens bare 7,9% får spesialundervisning. Det betyr at det er mange elever som lærerne er bekymret for og som ikke har spesialundervisning (Arnesen et al., 2013). At rektor ikke er involvert i drøftingen og diskusjon rundt disse elevene kan tyde på at det er en privat greie læreren står overfor, og ikke et skoleansvar. Læreren tar derfor et individuelt ansvar fordi rektor ikke involveres. Mine antagelser er at det går utover både kvaliteten på læringsmiljøet, på den tilpassede opplæringen og ikke minst kan det gå utover lærerens energi. Det kan igjen føre til at elevene ikke får det beste tilbudet, til tross for at læreren gjør så godt han eller hun kan. På den annen side viser funnene at lærerne ikke er alene i bekymringen om en elev, selv om rektor ikke er involvert, når bekymringen drøftes med kollegaer, foreldre, SPA og tverrfaglig team. Læreren er med andre ord ikke alene.

## 6. Avslutning

Denne masteroppgaven retter søkelyset mot spesialundervisning og kontaktlæreres vurdering av elevers behov for slik undervisning. I dag mottar 7,9% av norske elever spesialundervisning. Samtidig viser forskning at omtrent 25% av elevene har behov for ekstra hjelp (Arnesen et al., 2013; Ekspertgruppen, 2018; Haug, 2017c; Nou 2009:18, 2009). Det betyr at det er ca. 15% som ikke tydelig innfrir til å få spesialundervisning, men som likevel trenger ekstra støtte. Det gjør det svært aktuelt å sette spørsmålsteget ved hvorfor noen får spesialundervisning og andre ikke. Studiens problemstilling er derfor «Hvordan vurderer kontaktlærere på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning?». For å kunne nærme meg problemstillingen benyttet jeg tre forskningsspørsmål<sup>13</sup>, som ble bærende for det teoretiske rammeverket, metoden, analysen og drøftingen, og som igjen resulterte i tre hovedområder som er sentrale for å

- 
1. <sup>13</sup> Hvordan vektlegger lærerne styringsdokumentene, etablert praksis og innspill fra samarbeidspartnere i arbeidet med vurderingen av elevers behov for spesialundervisning?
  2. Hvilke ressurser og strategier vektlegger lærerne som sentrale for å tilrettelegge for elever som er i gråsonen mellom ordinær og spesialundervisning?
  3. Hvilke nye muligheter og utfordringer opplever lærerne at et vedtak om spesialundervisning kan ha?

besvare problemstillingen: tilpasset opplæring, spesialundervisningens funksjon og spesialundervisningens tiltakskjede. I tillegg førte undersøkelsen til at et siste hovedområde ble etablert: rektors rolle. For å svare på undersøkelsens problemstilling vil jeg i avslutningen av masteroppgaven oppsummere og sammenfatte studiens hovedresultater, samtidig som jeg belyser forslag til videre forskning.

Tidligere har flere forsket på spesialundervisning, dens funksjon og tilpasset opplæring (Eksempelvis Bachmann & Haug, 2006; Barneombudet, 2017; Bogsti, 2012; Ekspertgruppen, 2018; Lekhal, 2017; Nordahl & Hausstätter, 2009; Overland, 2015; Tangen, 2012; Topphol et al., 2017). Dessuten er det utarbeidet retningslinjer for hvordan en *bør* gå fram dersom man er bekymret for en elev, jf. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Nilsen, 2012; Nilsen & Herlofsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Denne studien kan være et bidrag til kunnskap om hvordan lærere *faktisk* vurderer om elever har behov for spesialundervisning. Loven krever at lærere *må* vurdere om elever har behov for spesialundervisning (jf. §5-4, første ledd). Denne studien viser at når kontaktlærere vurderer dette behovet gjøres det gjennom en saksgang sterkt inspirert av tiltakskjedens to første ledd: førtilmeldingsfasen og tilmeldingsfasen<sup>14</sup>.

For det første peker studien på at dersom lærerne vurderer om en elev har behov for spesialundervisning, så starter prosessen med en bekymring. Denne bekymringen ses i lys av om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringa (jf. §5-4, første ledd). Hvorfor lærere er bekymret for elever viser resultatene at settes i sammenheng med faglighet og resultater fra kartleggingsprøver eller større tester. Dersom en bekymring melder seg, drøfter alle lærerne eleven og veien videre med andre. Det er enten kollegaer som har med eleven å gjøre, foresatte, tverrfaglig team eller spesialpedagogisk ansvarlig. Det neste steget er i tråd med tiltakskjeden og dreier seg om å iverksette relevante tiltak. Resultatene viser at lærerne i denne studien arbeider godt med elever de er bekymret

---

<sup>14</sup> Studien viser at det er fem steg informantene går gjennom dersom de er bekymret for en elev:

1. Drøfting av bekymringen med kollega, foresatt eller eleven selv.
2. Drøfting av bekymringen med skolens spesialpedagogisk ansvarlig.
3. Eleven kan diskuteres anonymt i et tverrfaglig team.
4. Relevante tiltak blir prøvd ut, og dersom kartlegginger ikke viser forbedringer tas steget videre til punkt 5.
5. Henvise til PPT.

for, og at tiltak er en sentral del av dette (Nilsen, 2012). Kontaktlærerne iverksetter tiltak etter beste evne. De tilpasser opplæringa både i et individ- og systemperspektiv, slik som er anbefalt (Bachmann & Haug, 2006; Overland, 2015). Funnene viser også at lærerne bygger stillas for elevene og gjør tilpasninger etter elevens nivå, evner og forutsetninger (Jf. §1-3, første ledd i Opplæringslove, 1998, Bruner, 1997; Vygotsky, 1978). Etter at tiltakene er iverksatt blir det satt i gang nye kartlegginger etter en periode. Studien viser at dersom de iverksatte tiltakene ikke gjør at bekymringen endrer seg, men at det derimot bekreftes at eleven faktisk har behov for spesialundervisning, så henvises eleven til PPT for en sakkyndig vurdering. Det er læreren selv eller den spesialpedagogiske ansvarlige ved skolen som står for henvisningen.

Studien peker på muligheter og utfordringer ved enkeltvedtak om spesialundervisningen. Resultatene viser at lærerne opplever flere utfordringer ved spesialundervisningen. Mangel på spesialundervisning, utrygge rammer der spesiallærer plutselig ikke møter fordi han eller hun må være vikar i en annen klasse ved sykefravær, dårlige relasjoner mellom spesiallærer og elev, følelse av ekskludering og annerledeshet eller manglende samarbeid mellom spesiallærer og lærer (Barneombudet, 2017, s. 30; Ekspertgruppen, 2018; Gillespie, 2016; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det kan spekuleres i om noen av disse faktorene bidrar til at læreren ikke velger å ta steget videre ved å melde eleven opp, fordi elevens situasjon kan forverre seg. Funnene kan også tyde på at lærerne tilpasser undervisningen og iverksetter gode nok tiltak for eleven slik at enkelte elever ikke blir henvist til PPT, fordi de uansett ikke får den opplæringa de har krav og behov for i spesialundervisning. Samtidig krever loven at lærerne er pliktig til å si fra og gjøre noe med saken, dersom de er bekymret for om en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringa (jf. §5-4, første ledd).

Resultatene av studien viser til noen urovekkende funn knyttet til rektors rolle. Rektor er ifølge undersøkelsen ikke involvert i diskusjon eller samtaler når læreren drøfter sin bekymring av en elev med andre. Resultatene viser også at rektor ikke engasjeres i iverksettelse av tiltak dersom læreren er bekymret for elever. Skolen skal gi, igangsette, stimulere og støtte elevenes læring (Nilsen & Herlofsen, 2012). Det er derfor svært bemerkelsesverdig dersom rektor som skolens øverste leder ikke tar del i dette. Ifølge

Veilederen for spesialundervisning (2014) er det også rektor som skal foreta en formell henvisning av eleven til PPT. Denne studiens resultater viser at det er informantene selv eller spesialpedagogisk ansvarlig ved skolen som foretar denne henvisningen. Studien stiller derfor spørsmålstegn ved om rektor som skolens ansvarlige for å følge opp at alle elever har et tilstrekkelig utbytte av skolens helhetlige opplæring, får til dette når vedkommende ikke er delaktig i verken drøfting av bekymringen, iverksettelse av tiltak eller selve henvisningen til PPT.

I denne studien har jeg gjort flere interessante funn. Likevel begrenser oppgaven seg til kun å se på en liten del av hvordan en vurderer om elever har behov for spesialundervisning. Derfor hadde det i første omgang vært spennende og fått fram rektors perspektiv. Mitt forslag til videre forskning er å undersøke rektors rolle nærmere, eksempelvis ved å benytte brevmetoden eller et kvalitativt intervju på et utvalg rektorer. Kanskje skoleleder har et helt annet bilde enn det lærerne har? Videre forskning kunne forsøkt å belyse lærerens tilpasning av undervisningen til elever vedkommende er bekymret for, og hvorvidt læreren tilpasser *mer* for elever han eller hun er bekymret for. Er dette tilfelle? I tillegg undres jeg over om utfordringene lærerne opplever med spesialundervisning kan påvirke om læreren henviser eleven til PPT. Vektlegger lærerne at spesialundervisningen kan medføre flere utfordringer enn muligheter når de vurderer behovet for spesialundervisning?

Denne studien bidrar til å belyse spesialundervisning og veien fra lærerens bekymring, til henvisning til PPT. Gjennom analyse, drøfting med teoretisk forankring og sammenfatning av hovedfunn har jeg forsøkt å nærme meg problemstillingen: «Hvordan vurderer kontaktlærere på mellomtrinnet om elever har behov for spesialundervisning?». Det har vist seg å være svært utfordrende, men en konklusjon er ikke å forakte: Det handler altså ikke om magefølelsen til kontaktlærere når de vurderer om elever har behov for spesialundervisning. Det handler om mye mer.

## 7. Referanser

- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ottem, E. & Frost, J. (2013). Barns vansker med språk, lesing og sosial atferd i læringsmiljøet. Hentet fra [http://www.nubu.no/getfile.php/139598/Filer/Atferdssenteret.no/Internett/Programmer\\_Metoder/PALS/41-56%20Barns%20vansker%20med%20srpåk%20og%20lesing.pdf](http://www.nubu.no/getfile.php/139598/Filer/Atferdssenteret.no/Internett/Programmer_Metoder/PALS/41-56%20Barns%20vansker%20med%20srpåk%20og%20lesing.pdf).
- Askildt, A. & Johnsen, B. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 59-75): Cappelen Damm akademisk.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. (Notat nr. 2/2016). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat\\_02-2016\\_Haug%20m%20fl\\_HVO\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport 2017. Uten mål og mening?*
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan : en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring : om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi: 10.1080/13603116.2018.1427153
- Bogsti, A. (2012). Tilpasset opplæring og spesialundervisning. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 206-228). Oslo: Cappelen Damm.
- Brinkmann, S., Jacobsen, B. & Tanggaard, L. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2 utg.). København: Hans Reitzel.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2 utg., s. 521-531). København: Hans Reitzel.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4 utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4 utg.). Thousand Oaks: Sage.

- Dahlager, L. & Fredslund, H. (2011). Hermeneutisk analyse - forståelse og forforståelse. I S. Vallagårda & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskaben* (4 utg.). København: Munksgaard.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det?: tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Ekspertgruppen. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget  
Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>.
- Fylling, I. & Handegård, L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport 5/2009: Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ppt.pdf>.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2 utg.). London: Continuum.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn*. (Doktorgrad). Universitetet i Oslo.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor: forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforl.
- Haug, P. (2015a). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, [S.I.]*, v. 1, dec. 2015.
- Haug, P. (2015b). Vilkår for læring. I P. Haug (Red.), *Elev- og lærerrolla: vilkår for læring* (s. 9-26). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhald og funksjon* (s. 386-411). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhald og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (Red.). (2017c). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Hausstätter, R. S. (2013). «20-prosentregelen» - Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/20-prosentregelen---omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>.
- Hedegaard Hansen, J. (2009). *Narrativ dokumentation : en metode til utvikling af pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*.

- (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1>
- Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3 utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. Hentet fra <http://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>.
- Kunnskapsløftet. (2011). *Fag- og timefordelingen i grunnopplæringen*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2011/Udir-1-2011-Fag-og-timefordeling\\_des2011.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2011/Udir-1-2011-Fag-og-timefordeling_des2011.pdf).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 368-385). Oslo: Samlaget.
- Limstrand, K. (2010). *Hva er en elevsamtale?* Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Limstrand, K. (2011). Elevsamtalen for tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring : tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 68-86). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153.
- Lægred, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk: en innføring*. Oslo: Spartacus.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Frøset, M. W. & Grøgaard, J. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. (12/2009). Oslo: NIFU-Step.
- Mattsson, M. (2013). Vitenskapsteoretiske vägval. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3 utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 20. (2012-2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 240-264). Oslo: Cappelen Damm akademisk.



- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2012). Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning - regelverk og praksis. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 229-255). Oslo: Cappelen Damm.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 193-211). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. (Rapport 9/2009). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen : stor avstand mellom idealer og realiteter* (Vol. nr 2-2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje - Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/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/>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Riksrevisjonen. (2005-2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Dokument 3:10 Hentet fra [https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2005-2006/dok\\_3\\_10\\_2005\\_2006.pdf](https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2005-2006/dok_3_10_2005_2006.pdf).
- Riksrevisjonen. (2010-2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument 3:7.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Meld. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sunde, H. K. (2017). Nærskoleprinsippet og inkludering av barn med særskilte opplæringsbehov i grunnskolen. *Agenda Kaupang Rapport nr 6959*. Stabekk: Agenda Kaupang.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Toppol, A. K., Haug, P. & Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 31-51). Oslo: Samlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Veiledningsmateriell. Felles nasjonalt tilsyn (2014-2017)*. Hentet fra <https://www.udir.no/PageFiles/79327/TILSYNSVEILEDER%20BOKMAL.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/?depth=0&print=1>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Alle barn har rett til: Fylkesmennenes tilsyn med barnehage- og opplæringsområdet i 2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsyn/tilsynsrapport-2016.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Tilsyn med veiledning skaper endring. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2015*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsyn/fylkesmenn-og-tilsyn.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Hva gjør PP-tjenesten?* : Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Utdanningsspeilet: Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Hentet fra <http://utdanningspeilet.udir.no/2017/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-1/>.
- Vettenranta, S. (2010). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I M. B. Postholm (Red.), *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg., s. 159-175). Oslo: Universitetsforl.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 133-148). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

##### ***”Vurdering av behov for spesialundervisning”***

Hei. Mitt navn er Marthine Høyer Andersen og jeg er i gang med å skrive min masteroppgave i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Studiens tema er spesialundervisning, hvordan elever får det og hva som skjer med elever som ikke fyller kravet om enkeltvedtak for spesialundervisning, men som læreren likevel er bekymret for. Oppgavens foreløpige problemstilling er ”Hvordan vurderer en lærer om en elev trenger spesialundervisning”. Formålet er å få mer kunnskap om lærere og deres utfordringer, muligheter, erfaringer og dilemmaer knyttet til dette.

#### **Deltakere**

Utvalget vil bestå av seks-syv lærere. Tre ulike skoler fra tre ulike kommuner skal være representert, med to lærere fra samme trinn på hver skole. Det er høyst ønskelig at lærerne jeg får som informanter arbeider på mellomtrinnet og er kontaktlærere.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien betyr at læreren svarer utdypende på 3-4 spørsmål om temaet i et brev. Studiens metode er brevmetode, og det innebærer at læreren får tilsendt spørsmål som skal besvares innen en avtalt tidsperiode. Spørsmålene vil omhandle tematikk knyttet til problemstillingen. Det er ønskelig med hele setninger i svarene, minimum en halv side på hvert spørsmål og at brevet er dataskrevet. Brevene skal ikke inneholde analyse, refleksjon eller teoretisk forankring, men vise til lærerens egen praksis, erfaring og kunnskap.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Studien er meldt til norsk senter for forskningsdata (NSD). Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I selve oppgaven vil deltakerne bli titulert med fiktive navn og arbeidsplassen er ugjenkjennelig. Læreren vil derfor ikke bli gjenkjent i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2018, og etter studiens slutt vil alt datamateriale (brevet) bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke og deltakelse uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger fra deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med masterstudent Marthine Høyer Andersen på 40622197 eller på mail: [Marthine.H.Andersen@student.hbv.no](mailto:Marthine.H.Andersen@student.hbv.no). Veileder Inge Vinje kan kontaktes på 31009239 eller på mail: [Inge.Vinje@usn.no](mailto:Inge.Vinje@usn.no).

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur \_\_\_\_\_

## 8.2 Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD



Inge Vinje

3603 KONGSBERG

Vår dato: 16.02.2018

Vår ref: 58545 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 19.01.2018 for prosjektet:

58545	<i>Lærers vurdering av elevens behov for spesialundervisning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inge Vinje</i>
Student	<i>Marthine Høyer Andersen</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / [Oivind.Reinertsen@nsd.no](mailto:Oivind.Reinertsen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marthine Høyer Andersen, [m\\_hoeyer92@hotmail.com](mailto:m_hoeyer92@hotmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 58545

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet. Vi anbefaler likevel at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller en slettet, slik at du kan ta vare på anonymisert datamateriale.

Vi minner også om at lærerne har taushetsplikt. Vi ber deg derfor informere om at utvalget ikke må omtale tredjepersoner (elever) i identifiserende form.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskolen i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av skylagring er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 01.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn.

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

## 8.3 Vedlegg 3: Brevspørsmålene

### Spørsmål til brevskrivningen

---

I den første delen stilles det spørsmål knyttet til din utdanning, og din jobb som lærer og kontaktlærer.

I del to kommer spørsmålene som jeg ønsker å belyse i min masteroppgave knyttet til dine erfaringer som kontaktlærer i arbeidet med elever du er bekymret for, og som du vurderer at trenger spesialundervisning. Det er ønskelig at hvert spørsmål i del to besvares med minst en halv side hver.

Brevet skrives på data slik at ingen misforståelser oppstår, og du kan selv velge om jeg henter brevet personlig, at du sender det til meg per post eller på e-post.

---

#### DEL 1

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvor lenge har du vært kontaktlærer?

Hvilken utdanning har du?

#### DEL 2

1. I ulike kommuner og på forskjellige skoler kan praksisen for hvordan en går fram når man er bekymret for en elev være ulik. Beskriv hvordan prosessen foregår fra du er bekymret for en elev til det meldes til PPT.
2. Alle elever er ulike og har behov for at undervisningen tilpasses sine forutsetninger. Beskriv hvordan du tilpasser undervisningen til elever du er bekymret for.
3. Hvilke nye muligheter og utfordringer opplever du at et vedtak om spesialundervisning kan ha for elever du er bekymret for?