

Nina T. Dunseth

## Muligheter for fellesskap

- En intervjustudie om læreres tilrettelegging av spesialundervisning på ungdomstrinnet

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

<http://www.usn.no>

© 2018 Nina T. Dunseth

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Tema for denne studien er hvordan spesialundervisning praktiseres av lærere på ungdomstrinnet. Den fokuserer på hvordan lærerne begrunner sine valg i tilrettelegging av spesialundervisningen, og hvilke virkemidler og ressurser de fremhever som sentrale i dette arbeidet.

Bakgrunnen for tematikken er utdanningspolitiske føringer om å få redusert behovet for spesialundervisning i norsk skole, og forskning som viser at spesialundervisningen i Norge over lengre tid ikke ser ut til å ha innfridd. Man ønsker derfor blant annet mer kunnskap om de undervisningsprosessene lærere står i, hvordan de forholder seg til sitt arbeid og om det er sider ved den spesialpedagogiske tiltakskjeden som kan endres for å øke utbyttet av undervisningen.

Studiens formål er å kunne gi innsikt i noen sider ved lærernes spesialpedagogiske praksis som oppleves som dilemmaer i hverdagen. Disse ses på i lys av retningslinjer og kjernebegreper innenfor utdanningssystemet i Norge, og med et sosiokulturelt læringssyn som teoretisk rammeverk.

Studien er utformet som en kvalitativ intervjustudie, og viser at lærernes tanker rundt hvordan elevene lærer, og skolens organisering av spesialundervisningen, kan ha betydning for elevens læringsutbytte. Den viser også at de spesialpedagogiske «verktøyene» individuell opplæringsplan (IOP) og pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), som skal være en støtte for lærerne, ikke alltid oppleves nyttige. Funnene viser at mer oppmerksomhet rundt elevens læring gjennom praksisfellesskap, og forskningsbasert kompetanseheving gjennom lærernes ulike praksisfellesskap, muligens kan bidra til bedre læringsutbytte for henholdsvis elever, lærere og PPT. Arbeid i fellesskap med å endre innholdet av grenseobjektene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden med bakgrunn i pedagogisk refleksjon, og å etablere et samarbeid om dem, kan være en måte å skape et rom for læring og utvikling på flere plan.

## Abstract

The subject of this research paper is how special education in Norway is practised in secondary school. The study focuses how teachers describe and give reason for their adaption, and which measures and resources they emphasise as central to their work.

The setting of this topic is the political policies which expect schools to reduce the demand for special education, and educational research showing low learning outcomes. There is a need for more knowledge about the teaching processes these teachers experience daily, how they relate to their work and if there are aspects connected to administrative guidelines that may be changed to increase the learning outcome.

The goal of this research is to obtain an insight into how teachers experience aspects of their practise in special education, and what may be the dilemmas they face. The dilemmas are studied in light of policy and important concepts linked to special education in Norway, and in the perspective of sociocultural learning theory.

The study has developed through a qualitative research design, using interviews as source of data collection. The findings show that teachers' beliefs, connected to how learning takes place and the way the school organises the special education, may affect the learning outcome. The study also shows that the special measures like individual teaching plans (IOP) and consultative bodies (PPT) which should be scaffolding teachers, not always work as support. The findings show that by focusing on how pupils learn through communities of practise, and on how there may be enhancement of competence through the many communities of practises that teachers attend, better learning outcomes for pupils, teachers and consultative bodies (PPT) may be the result. By working together with the content and how to collaborate on the boundary objects, enhanced learning and development may be the outcome.

## Forord

Eleven er den som skal lære. Læreren er den på skolen som står nærmest eleven. Det er derfor også min overbevisning at det å lytte til læreren og det å lytte til eleven er kjernepunkter for å forstå mer av undervisningens hemmeligheter. I denne oppgaven er det lærerens stemme som skal bli hørt.

Gjennom intervjuene ble jeg fasinert av hvor mye lærerne var villig til å dele, og av hvor gjennomtenkte de var. Det var mye å lære som ikke kommer frem gjennom denne rapporten på grunn av studiens problemstilling. Alle lærerne har bidro med sin kompetanse og sitt engasjement og jeg vil med dette takke alle informantene for tid og vilje til å belyse et viktig tema.

Jeg ønsker også gi en stor takk til min veileder gjennom flere oppgaver i Masterstudiet i pedagogikk ved USN. Førstemanuensis Magnus Hontvedt har fungert som en veileder i ordets rette forstand. Innspill han kommer med gir alltid mening, får meg til å reflektere, og inviterer til egne valg. Riktige ord har kommet til riktig tid. Takk for ekstra tid og interesse for min studie oppi din travle hverdag. Takk også til LOaPP og prosjektleder for å la meg være en liten del av deres prosjekt.

I et sosiokulturelt læringsperspektiv blir det til slutt viktig å takke alle som har bidratt til min læring ved å ta seg tid til å diskutere problemstillinger med meg og stille til prøveintervju. Og takk til Geir Dunseth for uvurderlig hjelp til å få oversikt og til å få «punktumene» på plass.

Nina T. Dunseth

Holmestrand, 30. mai 2018

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b> .....	3
<b>2</b>	<b>Spesialundervisning i norsk skole</b> .....	5
2.1	Relasjonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. ....	6
2.2	Relasjonen mellom tilpasset opplæring og inkludering .....	8
2.3	Samarbeid for økt læring og kompetanse .....	9
2.4	Individuelle opplæringsplaner og den spesialpedagogiske tiltakskjeden som ressurs for tilrettelegging .....	11
2.5	Betydningen av læringsmål i spesialundervisningen.....	14
<b>3</b>	<b>Et sosiokulturelt perspektiv på læring og inkludering</b> .....	15
3.1	Sosiokulturelt læringssyn.....	15
3.2	Den proksimale utviklingszone .....	17
3.3	Scaffolding .....	18
3.4	Praksisfellesskap .....	19
3.5	Grenseobjekter .....	21
<b>4</b>	<b>Metode</b> .....	23
4.1	Utvalg av informanter.....	25
4.2	Forskningsintervjuet .....	26
4.2.1	Forberedelse.....	27
4.2.2	Gjennomføring .....	29
4.2.3	Etterarbeid .....	31
4.3	Analyseprosessen .....	32
4.4	Etiske dilemmaer .....	33
<b>5</b>	<b>Analyse</b> .....	34
5.1	Casebeskrivelse.....	35
5.2	Grunnleggende tanker om spesialundervisning.....	35
5.3	Analyseområder.....	36
5.3.1	IOP oppleves formelt nødvendig men lite .....	37
5.3.2	Dilemma 1: Læringsvilkår begrenses av undervisningsvilkår .....	37

5.3.3	Dilemma 2: Trivsel og inkludering i konflikt med faglig måloppnåelse .....	43
5.3.4	Dilemma 3: IOP oppleves formelt nødvendig men lite nyttig.....	45
5.3.5	Dilemma 4: Behov for kompetanse og rådgivning blir ikke møtt i praksis .....	49
<b>6</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>52</b>
6.1	Betydningen av læring i fellesskap .....	53
6.2	Helhet og sammenheng som vilkår for læring .....	54
6.3	IOP og PPT i teori og praksis .....	56
6.4	Læring i praksisfellesskap .....	58
<b>7</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>63</b>
<b>8</b>	<b>Litteratur</b> .....	<b>66</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg: Intervjuguide</b> .....	<b>71</b>

# 1 Introduksjon

Skolen skal være en felles læringsarena for alle elever der opplæringen tilpasses deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, s. 254-256). Det kan i dag se ut som at en stor gruppe elever ikke makter å møte kravene skolen stiller, og gjennom skoleløpet ser man en økende andel elever med vedtak om spesialundervisning (St.meld.nr. 21 (2016-2017), s. 56). Enkelte hevder det er gjort for lite for denne gruppen rent utdanningspolitisk (Haug, 2017c, s. 17). Forskning på forhold rundt spesialundervisning de senere årene viser i tillegg at det er manglende sammenheng mellom retningslinjer og praksis (Herlofsen, 2013, s. 5,273). Det er også en mangel på samarbeid mellom lærere som underviser i ordinær opplæring og spesialundervisning (Gillespie, 2016, s. 3). Forskningen har løftet frem behovet for mer kunnskap knyttet til kvaliteten på den prosessen lærerne står i i arbeidet med spesialundervisning. Man ønsker å vite mer om hvordan lærerne forholder seg til sitt arbeid, og hvilke muligheter de har til å utvikle sin egen kompetanse (Gillespie, 2016, s. 217). Det er også behov for å vite mer om hvordan innholdet av undervisningen er, og om det er sider ved den spesialpedagogiske tiltakskjeden som kan endres for at den skal kunne bli et reelt verktøy for lærerne som utformer den praktiske undervisningen (Herlofsen, 2013, s. 274). Denne studien vil gi ytterligere kunnskap om læreres praksis knyttet til spesialundervisning og de utfordringene og dilemmaene som oppstår i dette arbeidet.

Endringer på det spesialpedagogiske området da begrepet *tilpasset opplæring* kom inn i skolen har gitt utfordringer knyttet til hvordan man ser på spesialundervisning, og også skapt et behov for samordning mellom tilpasning i ordinær opplæring og tilpasning gjennom spesialundervisning. Samordning kan blant annet handle om organisering, innhold og deling av kompetanse. Ulike årsaksforklaringer til tross så viser noe forskning de senere år at mye av det som i dag gjennomføres som spesialundervisning ikke gir et ønsket utbytte (Haug, 2017a, s. 398-399).

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden skal være med å sikre kvalitet både når det gjelder innhold og arbeidsmåter. Enkeltvedtak, sakkyndig vurdering og de individuelle opplæringsplanene (IOP) har imidlertid vist varierende samsvar mellom retningslinjer og praksis (Herlofsen, 2013, s. 248-251). Når det gjelder IOP er det varierende sammenheng mellom denne planen og enkeltvedtaket og sakkyndig vurdering. Dette dels på grunn av disse



dokumentenes uklarhet. I tillegg er det ofte at IOP-ene kun har fokus på spesialundervisningen og ikke på samordning med ordinær opplæring (s. 251,253). Det er også vist mangelfulle beskrivelser og konkretisering av opplæringsmål, og at det ikke er klart nok definert hvordan spesialundervisningen skal være i omfang og organisering (Riksrevisjonen, 2011, s. 10). I dagens læreplanverk *Kunnskapsløftet* (LK06) er det heller ingen eksplisitt omtale av opplæringslovens bestemmelser om spesialundervisning, med de følger dette kan få for den sammenhengen spesialeleven trenger av tilpasset opplæring gjennom både ordinær opplæring og spesialundervisning (Herlofsen, 2013, s. 252).

Spesialundervisning er et mye debattert tema. Et ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet kom denne våren med rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018), som peker på at det trengs endringer i hvordan spesialundervisningen organiseres fra nasjonalt hold. Temaer som diskuteres er betydningen av et inkluderende fellesskap for barn og unge, og kompetanseheving av lærerne som underviser elever med særskilte behov. De ønsker også en rådgivende instans som kan sette inn tidlig innsats og et støttesystem overfor elever med behov for ekstra tiltak (s. 8).

Som lærer har jeg over flere år arbeidet ved en grunnskole med høy tetthet av elever som mottar spesialundervisning. I møtet med elever med vedtak om spesialundervisning har jeg hatt rolle både som spesialpedagog og faglærer, og med ulik organisering. Jeg har reflektert over i hvilken grad mitt eget og kollegers ulike pedagogiske perspektiv, og skolens organisering av spesialundervisningen, påvirker skolehverdagen og utbyttet til elever med spesialundervisning. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvilke tanker og erfaringer lærere har om læring og om spesialundervisning i praksis. I denne studien vil et sosiokulturelt perspektiv bidra til å kaste lys over både elevs og lærers læring (Säljö, 2002; Vygotsky, 2001a). Dette perspektivet tilfører begreper og ressurser der man først og fremst ser på læring som et relasjonelt fenomen. Det innebærer at alle elever har muligheter for å lære så sant de har andre mennesker å samhandle med, og det favner slik sett om elever både i ordinær opplæring og spesialundervisning. Lærernes beskrivelser av utfordringer og muligheter vil kunne bidra til mer innsikt i det komplekse temaet som spesialundervisning er. For å skaffe meg denne innsikten har jeg formulert følgende problemstilling:

- Hvordan beskriver og begrunner lærere på ungdomstrinnet sine valg for tilrettelegging av spesialundervisning, og hvilke virkemidler og ressurser fremheves som sentrale for både elever og læreres læring og utvikling?

For å få tak i lærernes oppfatninger vil denne studien ha et kvalitativt forskningsdesign, med utgangspunkt i lærere fra tre skoler og med intervju som forskningsmetode. Som et utgangspunkt for å forstå praksis vil aktuelle temaer innen spesialundervisning bli tatt frem under overskriften *Spesialundervisning i norsk skole*. Her vil politiske styringsdokumenter, utredninger, rapporter og større nyere forskningsprosjekter og avhandlinger være viktige kilder. Som bakgrunn for å studere og drøfte lærernes tanker om læring vil jeg se dem i lys av et teoretisk rammeverk: *Et sosiokulturelt perspektiv på læring og inkludering*. Deretter vil begrunnelser for og overveielser knyttet til *Metode* bli beskrevet før en nærmere gjennomgang av hovedfunnene blir presentert som *Analyse* av fire ulike dilemmaer. Gjennom *Drøfting* vil funnene diskuteres opp mot spesialundervisning i Norge og det teoretiske rammeverket.

## 2 Spesialundervisning i norsk skole

Begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring brukes begge for å betegne at elever er forskjellige og kan trenge ulik tilnærming for å nå de målene som er satt for opplæringen. Når en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæring i ordinær undervisning, har eleven rett til spesialundervisning som en ekstra tilpasning med bakgrunn i hans eller hennes mer spesifikke individuelle behov (Opplæringslova, 1998, s. § 1-3 ,§ 5-1). Elever som mottar spesialundervisning i dag, er en mangfoldig gruppe der grensene for hvem som defineres innenfor og utenfor gruppen er uklare. Det kan være bra å ikke skille for mye mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke mottar. Samtidig er det viktig at elever med sterkt behov for spesialpedagogisk hjelp ikke blir oversett, så de får den individuelle hjelpen de trenger i opplæringen (Dalen, 2013, s. 20-21).

Spesialundervisning har blitt kritisert for å ha et ensidig fokus på individuelle forutsetninger for læring. Haug (2017c) påpeker hvordan et slikt fokus kan føre til et vanskeorientert perspektiv der tiltak i spesialundervisningen først og fremst handler om hvordan man kan kompensere for elevens vansker (s. 20-21). Det relasjonelle og systemteoretiske perspektivet

er imidlertid kommet mer frem de senere årene, i tillegg til at man ønsker å sikre innsikt og kompetanseutvikling for dem som har særegne behov (Dalen, 2013, s. 20).

Spenningsforholdet mellom de to ulike perspektivene kommer ofte frem i diskusjonen og erfaringene med spesialundervisning i praksis. Nilsen og Buli-Holmberg (2010) vektlegger betydningen av å ta hensyn til begge perspektivene og ha et tosidig fokus på læringen som et resultat av *samspillet* mellom eleven og den opplæringen som gis. Slik sett vil tiltakene for et bedre læringsutbytte for elever som mottar spesialundervisning kunne være både systemrettede med individfokus og individrettede med systemperspektiv (s. 16-21). Dersom man som lærer kjenner både den enkelte elev og sin egen pedagogiske plattform godt, vil man kunne være sensitiv for den enkeltes læringspotensial. Uten slik kunnskap om individet er det ikke mulig å se hvilke gode tiltak som bør prioriteres, enten de er individrettede eller systemrettede (Haug, 2017b, s. 23). De ulike perspektivene som gjenkjennes i de ulike vitenskapsområdene spesialpedagogikk og pedagogikk, vil med et tettere samarbeid dem imellom kunne gi innsikt som kan komme både dem og eleven til gode i spesialundervisningen (s. 18).

## 2.1 Relasjonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Norsk skole har som mål å være en skole der alle får lære. I grunnskoleloven presiseres det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998). Dette er et prinsipp som angår all undervisning og alle elever i den norske skolen (Nilsen, 2008, s. 117). Prinsippet skal være et virkemiddel for økt læringsutbytte for alle, og indikerer at ulike elever kan trenge å bli møtt med ulik organisering og ulike pedagogiske metoder for å nå det samme målet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Tilpasset opplæring og spesialundervisning er ikke entydige begreper og oppfattes ulikt. Dette kan være noe av årsaken til den avstanden man ser mellom intensjonen og hvordan praksis er innenfor både den ordinære tilpassede opplæringen og spesialundervisningen (Gillespie, 2016, s. 57). Ulike definisjoner på tilpasset opplæring speiler ulike fokus. *Kunnskapsløftet* viser et praktisk pedagogisk fokus når tilpasset opplæring handler om variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler og variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Håstein og Werner (2004) har større fokus på elevens

opplevelse ved at han eller hun gjennom undervisningen skal få «utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt» (s. 53). Noe av det samme elevfokuset finner vi når tilpasset opplæring beskrives som at det bygger på en «planmessig strategi basert på generelle prinsipp for elevsentrert undervisning; helhet og sammenheng, kontinuitet, relevans, variasjon og fleksibilitet» (Arnesen & Sollie, 2003, s. 38). Det innholdsmessige i undervisningen skal blant annet oppleves av eleven som at det henger sammen og gir relevans og mening (Gillespie, 2016, s. 44). Fra det praktiske planet til elevens opplevelse av undervisningen kan man også løfte frem en definisjon på tilpasset opplæringen som går enda videre. I tillegg til den individuelle tilpasningen legger Engen (2010) et ansvar på organisasjonen og kulturen rundt eleven for å sette inn tiltak som kan bidra til at elever får like muligheter til å nå skolens mål. Tilpasset opplæring defineres som:

*Ethvert tiltak på individ-, organisasjon-, eller kulturnivå, som bidrar til at eleven får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål. (Engen, 2010, s. 52)*

Elever som ikke får utbytte av den tilpassede ordinære opplæringen på skolen har som nevnt rett på ekstra tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning. Spesialundervisning er altså også tilpasset opplæring, men med en individuell rett til undervisning ut over den tilpasningen som gis mer generelt i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Sammen med den ordinære opplæringen skal spesialundervisningen gi eleven et forsvarlig utbytte i forhold til andre elever og i forhold til de målene som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998, s. § 5-1). Å bedre kvaliteten på den ordinære opplæringen for den enkelte elev i gruppefellesskapet, vil slik sett kunne forebygge at vansker oppstår eller utvikler seg, og redusere behovet for at elever trenger tilpasning utover det som gis gjennom ordinær opplæring (Dalen, 2013, s. 22).

Elevens utbytte av opplæringen ved skolen vil være et resultat av kvaliteten på den samlede opplæringen, ikke bare av kvaliteten på opplæringen gjennom spesialundervisningen (Gillespie, 2016, s. 46). 75 % av elever som mottar spesialundervisning har sju eller færre timer i uka med spesialundervisning (Haug, 2017a, s. 387). Flertallet av disse elevene har derfor de

fleste av sine timer innenfor ordinær opplæring, og skal fortsatt ha sin tilpassede opplæring der. Dette skal tas hensyn til i utarbeiding av planer og i samarbeidsformer for øvrig mellom lærere som er involvert i eleven med vedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 36,51-53). Studier viser imidlertid at mange elever med vedtak om spesialundervisning er tilstede i ordinær opplæring uten spesielt tilrettelagt eller tilpasset opplæring (Haug, 2017a, s. 391).

## 2.2 Relasjonen mellom tilpasset opplæring og inkludering

Da integreringsbegrepet kom med den nye skoleloven i 1975, var målet å gi elever tilhørighet i et sosialt fellesskap, og sørge for at de både kunne være delaktige i fellesskapets goder og få medansvar for oppgaver og forpliktelser. Det avgjørende var ikke hvor den enkelte ble plassert, men at alle ble akseptert og opplevde tilhørighet og trivsel i et sosialt fellesskap (Morken, 2016, s. 170). I teorien ligger dette nært inkluderingstanken slik den er i dag, med vekt på den enkeltes opplevelser som deltaker i fellesskapet som likeverdig deltaker, og der inkludering ikke bare handler om fysisk plassering, men om å utvikle et «sosialt, faglig og kulturelt fellesskap for elevene» (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015, s. 15; Morken, 2016, s. 171,173).

Alle elever i skolen, også eleven som mottar spesialundervisning, skal tilhøre et større basisgruffellesskap (Opplæringslova, 1998, s. § 8-2). I veilederen for spesialundervisning begrunnes denne organiseringen først og fremst i sosiale behov og at eleven trenger en stabil skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 61). Dersom inkludering også handler om et «faglig fellesskap» for elevene, blir Håstein og Werners (2004) definisjon av tilpasset opplæring viktig for praksis, med nettopp *faglig tilhørighet* til et *læringsfellesskap* som et grunnleggende kjennetegn (s. 53).

Spesialundervisning har siden den ble integrert i grunnskolen, ifølge Haug (2017a) hovedsakelig handlet om undervisning praktisert utenfor klassefellesskapet og den ordinære opplæringen (s. 393). Dette kan henge sammen med det individuelle fokuset som utløser retten til spesialundervisning, men også om skoler og læreres læringssyn som igjen påvirker deres forståelse av tilpasset opplæring (Moen, 2004, s. 230). Studier fra videregående opplæring viser imidlertid at elever som organisatorisk ble inkludert i klassefellesskapet med

ekstra støtte og hjelp, profiterte karaktermessig på dette sammenlignet med elever som ble satt i nivåddifferensierte grupper utenfor fellesskapet. Mulig årsak syntes å ligge i høyere forventninger til hva elevene kunne få til, samt i at elevene fikk være i klasser med elever som presterte bedre enn dem selv (Markussen, Frøseth Wigum, & Grøgaard, 2009, s. 260-261). Tidligere studier viser noe av det samme, og til at spørsmålet om å være «utenfor» eller «innenfor» ikke var det avgjørende for læringsutbyttet, men at skolene ga tett oppfølging og hadde et høyt pedagogisk og didaktisk refleksjonsnivå i forhold til gjennomføringen av spesialundervisningen (Markussen, Brandt, & Hatlevik, 2003, s. 171-172).

### 2.3 Samarbeid for økt læring og kompetanse

Det arbeides jevnlig på utdanningspolitisk nivå med å styrke kvaliteten på skole og utdanning. Man ser behov for nye kompetanser i fremtiden, og ønsker gjennom blant annet fornyede læreplaner å legge til rette for nye mål og nye arbeidsmåter for å få dette til (NOU 2015:8, s. 16). Stortingsmeldingen *Lærelyst* fremhever et behov for å øke læringsutbytte for alle, men ikke minst blant dem som er faglig svakest (St.meld.nr. 21 (2016-2017)). For å få dette til trenger skolen som system å fungere som en lærende organisasjon med vekt på kompetanseheving. Det må være et mål at de tiltakene skoler setter inn for å heve kompetansen er langsiktige, forankret i den enkelte skole og involverer alle ved skolen (s. 87). Både ledelse og lærere må bruke det profesjonelle handlingsrommet de har til å omsette ny kunnskap til en stadig bedre undervisningspraksis. Det vises til åpenhet og forskningsbasert refleksjon rundt eksisterende praksis, og samarbeid på tvers av ulike etater (s. 12).

Haug (2017a) viser til at spesialundervisning i dag ser ut til å gi varierende og ofte ikke ønskede resultater. Fagkunnskap finnes tilgjengelig, men blir ikke implementert (s. 401-402). I en inkluderende skole vil det være behov for at lærere har både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse, siden eleven med vedtak er tilstede i både ordinær opplæring og spesialundervisning, og det i praksis er en stor andel av lærerne som blir satt til å ha spesialundervisning. Mange av disse uttrykker behov for mer spesialpedagogisk kunnskap, og både ledere og lærer verdsetter utviklingsarbeid ved egen skole som nyttig i denne kompetansehevingen (Bele, 2010, s. 487).

For å forstå spesialundervisning i praksis må den ses i sammenheng med øvrig opplæring i skolen (Sollie, 2005, s. 12-13). All undervisning som gis en elev med vedtak om spesialundervisning trenger derfor å samordnes både pedagogisk, didaktisk og praktisk. Det samme gjelder den kompetansen alle lærerne har knyttet til den enkelte elev. Dersom lærere ikke samarbeider er dette vanskelig å få til i praksis (Nilsen, 2011, s. 65).

Skolepolitiske dokumenter, også innenfor spesialundervisningsområde, har gjennom flere år vektlagt betydningen av et tett og godt samarbeid mellom de ulike lærerne som underviser en elev. Dette gjelder ikke minst på ungdomstrinnet der organiseringen også utover det rent spesialpedagogiske ofte er preget av mange faglærere som underviser i noen få fag hver (Gillespie, 2016, s. 20,27). I veilederen for spesialundervisning anbefales det at spesiallærer og faglærer samarbeider både om å planlegge spesialundervisningen gjennom IOP-arbeid og om undervisningen i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 36,70-71).

Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* viser til at det på skoler hvor kollektive arbeidsformer dominerer, og hvor lærerne samarbeider om undervisningen, i praksis er mer varierte arbeidsmåter og bedre tilpasset opplæring. Lærerne uttrykker seg positivt til et slikt samarbeid dersom det har fokus på det som skjer i praksis og at det å utvikle kompetanse sammen oppleves som nyttig (St.meld.nr. 31 (2007-2008), s. 42,49). Samtidig som man ser at et samarbeid kan være en viktig forutsetning for om man klarer å tilpasse ordinær opplæring til elever med spesialpedagogiske behov, ligger det et stort ubenyttet potensial i dette. Forskning har vist at dette fortsatt i praksis ikke er en vanlig måte å organisere arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning på (Marit Mjøs (2007) i følge Gillespie, 2016, s. 93).

Grunnlaget for å kunne gi elever en god tilpasset opplæring handler først og fremst om det som skjer av læring i klasserommet (Nordahl, 2012, s. 198). Det en lærer gjør i klasserommet er imidlertid ifølge Hattie (2009) av mindre betydning enn den overbevisning og det engasjement læreren utviser (s. 22). Slik sett blir det viktig å fokusere først og fremst på utvikling av pedagogisk kompetanse i skolen, både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk, da læringssynet en lærer har preger de valg læreren tar når spesialundervisningen skal planlegges, hvor nyttig man vil oppleve et samarbeid, og hvordan undervisningen utføres i praksis (Gillespie, 2016, s. 53). Pedagogisk tilrettelegging, og felles forskningsbasert kunnskap om hva som gir mening i elevers læringsprosesser og hva som gir best læring, kan være

avgjørende for at skolen i praksis oppleves som inkluderende for elevene både faglig, sosialt og kulturelt (Bjørnsrud, 2014).

En kompetanseheving på det spesialpedagogiske området krever imidlertid også en koordinering på tvers av sektorer og nivåer. Det vil være naturlig å involvere blant annet PPT, som har kompetanse- og organisasjonsutvikling som en av sine to primæroppgaver (Opplæringslova, 1998, s. § 5-6), og som innehar spesialpedagogisk kompetanse. Målet må være å bygge et lag rundt læreren og lærerne som kjenner eleven og som skal utøve praksis i klasserommet. Skal man sikre at kompetansen er tilgjengelig og relevant anbefales det å sette den inn i et velfungerende system så det ikke blir tilfeldighetene som avgjør om eller når man får hjelp eller får tilført ny kompetanse (Graham, 2007; NOU 2009:18, 2009, s. 180-182).

#### 2.4 Individuelle opplæringsplaner og den spesialpedagogiske tiltakskjeden som ressurs for tilrettelegging

De individuelle opplæringsplanene (IOP) er først og fremst lærernes arbeidsverktøy, men de er også et bindeledd mellom eleven, foresatte, lærere, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), og skolens ledelse. Planen skal gi en oversikt over arbeidet som gjøres i praksis ved skolen for den enkelte elev som mottar spesialundervisning. Det betyr at både målene og arbeidsmåtene og hvordan spesialundervisningen organiseres skal være mulig å finne ut av gjennom å se på planen. Slik årsplanen veileder en lærer i ordinær opplæring, vil IOP kunne fungere som en veileder for en lærer som gir spesialundervisning. Disse planene er derfor interessante for å forstå hvordan skolene tenker rundt læring og hvordan de i praksis arbeider med spesialundervisningen.

Siden IOP er en av flere ledd i en større spesialpedagogisk kjede, kan det være viktig for forståelsen å se nærmere på systemet disse planene inngår i. Nilsen og Herlofsen (2012, s. 235) presenterer tiltakskjeden på denne måten:

- Lærerne (foresatte/elev) sender bekymringsmelding til rektor om mulig behov for spesialundervisning.
- Skolen sender eventuell henvisning til PPT om behovet for spesialundervisning.
- PPT utarbeider sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning.
- Skoleeier (eventuelt rektor etter delegering) fattet enkeltvedtak om spesialundervisning.



- Skolen utarbeider individuell opplæringsplan
- Skolen gjennomfører spesialundervisningen.
- Skolen utarbeider halvårsrapport

(2013: årsrapport (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 77)

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden legger opp til at ulike instanser har ulike roller og ansvar, og styrken avhenger av at hvert ledd gjør sin jobb med kvalitet og i at de ulike leddene bygger på hverandre (Nilsen, 2012, s. 240). IOP-ens tilknytning til de ulike leddene ovenfor, nødvendiggjør en kort forklaring om hver av leddenes roller i det spesialpedagogiske tiltakssystemet.

En IOP skal utarbeides når et vedtak om spesialundervisning er fattet og den skal bygge på enkeltvedtaket, som igjen ofte har sitt utgangspunkt i den sakkyndige tilrådingen fra PPT (Opplæringslova, 1998, s. § 5-5). Både sakkyndig tilråding, enkeltvedtak og IOP inneholder flere av de samme elementene, men som navnene tilsier er sakkyndig tilråding rådgivende, mens enkeltvedtaket beslutter og vedtar (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 44). IOP skal utforme det som er vedtatt i praksis og er avhengig av disse dokumentene for sitt innhold.

Den sakkyndige vurderingen skal hjelpe lærer og skole til å forstå den enkelte elev bedre, slik at undervisningen kan tilrettelegges best mulig. Tilrådingen fra PPT anbefales derfor å være «klar, tydelig og individualisert», og innholdet skal være konkret med faglige begrunnelser så skolen lett forstår hvorfor tiltakene foreslås. Elevens behov skal ivaretas, ikke bare gjennom forslag til tiltak i spesialundervisningen, men også med forslag til tiltak gjennom den ordinære opplæringen og med et helhetlig syn på de relasjonene eleven er i og læringsmiljøet generelt (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 47). Målet med PPTs utredning er at eleven gjennom tiltakene som lages med bakgrunn i utredningen som foreslås, skal kunne få en likeverdig opplæring som de øvrige elevene (s. 9).

Enkeltvedtaket, som vedtar hva som skal ligge til grunn for undervisningen i praksis, blir oftest utarbeidet av rektor ved skolene. I vedtaket skal det komme tydelig frem hvilket innhold og omfang og hvilken organisering spesialundervisningen skal ha. Vedtaket skal også si noe om

hvilken kompetanse som trengs for at opplæringen til den enkelte elev skal kunne gjennomføres på en god måte. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 59,64,69). De organisatoriske rammene for målene og arbeidsmåtene er bestemmes av enkeltvedtaket, og alle tiltak som skisseres i IOP må ta utgangspunkt i disse. Dette gjelder også organiseringen som skal ta hensyn til elevens generelle behov for inkludering og sosialt fellesskap og andre forutsetninger og behov (s. 73). Med bakgrunn i disse rammene utformes målene for det praktiske innholdet av spesialundervisningen, hvilket betyr at det blir viktig med en koordinering av klassens og fagenes ordinære årsplaner og den enkelte elevs IOP både når det gjelder tema og mål (NOU 2015:8, 2015, s. 75; Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 75). En slik koordinering krever et samarbeid og det anbefales at de som arbeider med eleven, eventuelt andre instanser som kan bidra med innspill knyttet til innholdet, trekkes med inn i arbeidet med planen. Planen vil kunne være med å skape en felles forståelse rundt eleven mellom lærere, assistenter og andre som har med eleven å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 69-70).

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er som vi har sett et system av tiltak som er ment å virke sammen for å skape en helhet i den undervisningen som til slutt blir gitt eleven. Ulike aktører er involvert i prosessen, og med bruk av ordet «kjede» er det lett å forestille seg hva som skjer dersom et ledd mangler, fungerer dårlig eller blir ødelagt. Varierende grad av sammenheng skaper utfordringer både for det enkelte leddet og for kjeden som helhet. Ulike studier har vist at det er stor avstand mellom regelverk og praksis, og det er behov for kvalitetsutvikling av både regelverk, praksis og sammenhengen mellom dem (Nilsen, 2012, s. 244; Nilsen & Herlofsen, 2012, s. 249).

Gillespie (2016) viser i sin studie til at IOP som en del av tiltakskjeden generelt brukes lite i utformingen av spesialundervisningen i praksis både av faglærere og spesiallærere. Flertallet av informantene i denne studien opplever ikke at de bruker IOP i tråd med hensikten eller intensjonene, og sier den står langt fra klassens plan. IOP velges bort til fordel for klassens felles arbeidsplan eller egne observasjoner i gjennomføringsfasen. Det samarbeides lite om planleggingen og det er lite sammenheng mellom IOP og den ordinære undervisningen knyttet til mål, innhold og arbeidsmåter, noe som trekkes frem som konsekvens av hvordan IOP brukes (s. 182,186). Ut fra funnene i studien blir tiltakskjeden og regelverket brutt når det

gjelder IOP-arbeid, og tiden og ressursene som brukes til å utarbeide IOP kan virke bortkastet (s. 186-187).

## 2.5 Betydningen av læringsmål i spesialundervisningen

*Kunnskapsløftets* kompetansemål og eventuelle konkrete mål ut fra disse gjennom lokale læreplaner er hovedgrunnlaget for den tilrettelegging for opplæring som lærere gir. Målene skal gi retning på undervisningen, og er nødvendige for at både læreren og elevene skal vite hvor de skal i en undervisningsøkt. For en elev som mottar spesialundervisning gjelder likeverdsprinsippet, og målene i IOP skal i prinsippet være med å bidra til at han eller hun får samme muligheter til å oppnå kompetanse som de andre elevene (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 9,17,50). Opplæringsmålene i en IOP skal bygge på enkeltvedtaket, men kan være kompetansemål direkte fra læreplanen, et utvalg av dem, en omformulering eller alternative mål. Målene skal være realistiske for eleven, og noen ganger betyr det at man må avvike mer eller mindre fra læreplanens mål, men det må da være spesifisert og begrunnet i vedtaket (s. 51). Det presiseres imidlertid i veilederen for spesialundervisning at selv om målene skal være realistiske, så er det viktig å huske at ambisjonsnivået og lærerens forventninger til hva elevene kan få til bør være høye. Elevene skal alltid ha nok utfordringer så de kan ha noe å strekke seg etter (s. 4). Opplæringsmålene i en IOP skal slik sett fungere både som delmål på vei mot kompetansemål i læreplanen, og som mål som man ser vil bidra til økt læringsutbytte for eleven.

I rapporten *Fremtidens skole (NOU 2015:8)* som ligger til grunn for den kommende fornyelsen av *Kunnskapsløftet*, ønsker man et større fokus på blant annet dybdelæring og fagovergripende kompetanser enn i *LK06*. Utvalget anbefaler fire kompetanseområder som sentrale i fremtidens skolefag: «Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kunne kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape (s. 9,22). Målene i den nye læreplanen skal være færre enn i *LK06*, og skal oppnås blant annet gjennom større tverrfaglighet. Man ønsker imidlertid å videreføre tanken med mål som går over flere år, slik at det er rom for tilpasning underveis (s. 94). Når det gjelder spesialundervisningen er det ingen direkte henvisning til hvordan man tenker seg disse nye kompetansene kan påvirke eller tas i bruk for elever som trenger spesialundervisning, utover at en bedring i den generelle kompetansen i ordinær opplæring vil kunne gi mindre behov for spesialundervisning. Det er

imidlertid interessant å merke seg at rapporten fremhever at måten man formulerer og setter mål på kan være et verktøy for tilpasset opplæring (NOU 2015:8, s. 64).

Funn fra studien *Det må være rom for begge deler*, viser at de grunnleggende ferdigheter og opplæringsmål i fag er tilstede i mange IOP-er som lærere utarbeider, mens læreplanens kompetansemål blir lite brukt (Knudsmoen et al., 2012, s. 77). Målene er også preget av at innholdet i de ulike leddene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden opp gjennom årene har hatt et sterkt individrettet fokus, der elevens vansker ofte er blitt betont (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004, s. 47). Studier viser at et utelukkende individperspektiv lett fører til fokus på elevens problemer og ikke hans eller hennes styrker og muligheter gjennom ulike tiltak i undervisningen (Knudsmoen et al., 2012, s. 106-107). Målene som settes for elever i spesialundervisning kan altså få betydning for den retningen spesialundervisningen tar i praksis. Det syn læreren har på eleven vil kunne påvirke de mål som settes og slik påvirke elevens læringsutbytte.

### 3 Et sosiokulturelt perspektiv på læring og inkludering

#### 3.1 Sosiokulturelt læringssyn

I et sosiokulturelt perspektiv er læring og utvikling nært knyttet til og avhengig av menneskets samhandling med andre i sosiale fellesskap. Gjennom å involveres sosialt, lærer det enkelte mennesket å beherske nye kunnskaper og ferdigheter, samtidig som fellesskapene påvirkes av det enkelte menneskets samhandling med dem (Säljö, 2002, s. 31-32). Informasjon og ny kunnskap kan imidlertid ifølge dette perspektivet ikke overføres direkte fra en person til en annen. Mennesket tilegner seg derimot ny kunnskap gjennom bruk av ulike hjelpemidler eller redskaper. Disse kan være intellektuelle og handle om språk, tenkning og samtale. De kan også være mer fysisk konstruerte redskaper som mennesket skaper og bruker for å løse de utfordringene de møter på i sin samhandling med omverdenen. Eksempler her kan være penn, papir, telefon eller datamaskin (s. 36-37). De ulike redskapene fungerer *medierende* slik at mennesket bedre forstår, lettere løser en utfordring, eller kommer seg videre i forhold til der de er. Slik utvikler det enkelte mennesket seg og slik forandrer en kultur og et samfunn seg. Det gjelder alle mennesker og implisitt alle elever. I motsetning til andre arter er forholdsvis lite av den kunnskapen mennesker har bestemt av biologi og gener (Säljö, 2002, s. 31-44).

I et sosiokulturelt perspektiv relaterer individer seg intuitivt til andre mennesker og samhandler med dem gjennom kommunikasjon. Gjennom denne kommunikasjonen får det individet del i kunnskaper og ferdigheter og skaper sin egen virkelighet. Utviklingen er et vekselspill mellom biologiske forutsetninger, et behov for kontakt med andre, og et aktivt ønske om å være i samspill med disse som det sentrale (Säljö, 2001, s. 35-37). Språket som brukes i kommunikasjon er spesielt viktig i barns og elevers utvikling av begreper som de trenger for forståelse. Gjennom dagligdags samhandling med andre utvikles *spontane* og erfaringsbaserte *hverdagslige begreper*. Læreren legger imidlertid gjennom sin undervisning til rette for elevens konstruksjon av de mer *vitenskapelige begrepene* (Nilssen & Ristesund, 2012, s. 10). Eleven trenger disse vitenskapelige begrepene for forståelse av den kunnskap som skolen ønsker at eleven skal lære, men som ikke nødvendigvis finnes i elevens naturlige kontekster. Både de *hverdagslige* begrepene og de «vitenskapelige» virker sammen og påvirker hverandre i en enhetlig prosess for å danne en stadig større begrepsforståelse til hjelp for videre læring (Vygotskij, 2001, s. 143). Rent psykologisk vil *vitenskapelige* begreper gradvis gå fra å være uforståelige, til å gi stadig mer mening, mens de *hverdagslige* begrepene vokser og får et større innhold gjennom møte med de *vitenskapelige*. De *hverdagslige* har sin styrke i det praktiske og situasjonsbestemte, og de *vitenskapelige* har sin styrke i at de er bevisste og viljestyrte og slik sett egner seg godt som utgangspunkt for undervisning i skole (s. 171)

Bevisstheten i samfunnet om behovet for kunnskapsformidling og for at betydningsfulle ferdigheter som noen tilegner seg ikke skal gå tapt, gjør skolen som institusjon viktig. Gjennom den kan ledere og politikere være med å bestemme hvilken kunnskap de ønsker at innbyggerne skal ha og ta vare på (Säljö, 2002, s. 33-34). Dette gjøres da også gjennom nasjonale retningslinjer og læreplaner. For læringens del gir det imidlertid i dette perspektivet også utfordringer fordi læring i et sosiokulturelt perspektiv alltid er situert, det vil si avhengig av den konteksten man er i, og skolekonteksten setter noen rammer og premisser for elevene som ikke alltid harmonerer med de krav til kompetanse som finnes utenfor skolen. Det betyr at det som skjer i skolen ikke nødvendigvis gir mening for eleven, og slik sett vanskeliggjør læring. Skolen som institusjon danner læringsmål, og det er ikke nødvendigvis noe eleven selv har et behov for gjennom naturlige læringssituasjoner (s. 41-42). Med bakgrunn i blant annet dette vektlegger det sosiokulturelle læringsperspektivet bruken av mest mulig meningsfulle aktiviteter. Disse kjennetegnes av at elevene får være sosialt aktive, av at de får ta i bruk

hjelpemidler eller verktøy som er tilpasset situasjonen eller tema, og at aktiviteter er grenseoverskridende, hvilket betyr at de inviterer til kreativitet og forestillingsevne (Strandberg, Manger, & Moen, 2008, s. 25-26).

### 3.2 Den proksimale utviklingssone

Som en hjelp til å forstå hvordan læring og utvikling foregår introduserte Vygotsky (2001a) begrepet den *proksimale* eller *nærmeste* utviklingssone. Denne sonen er «avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende» (s. 159).

Den proksimale utviklingssonen er ikke en spesiell egenskap ved verken den lærende eller læringssituasjonen, men oppstår i samhandlingen mellom eleven og den voksne, eller den som skal lære og den som kan mere (van Oers ifølge Murphy, Scantlebury, & Milne, 2015, s. 5). Den trenger heller ikke forstås som én sone med ett utgangspunkt. Tharp og Gallimore (1991) har utvidet begrepet og ser for seg at denne sonen gjelder for flere ulike områder og ferdigheter som man trenger i sin utvikling, personlig og kulturelt (s. 96).

Ifølge Vygotsky (2001b) vil ytre sosiale aktiviteter som barnet i utgangspunktet nødvendigvis ikke forstår helt betydningen av, etter hvert rekonstrueres og begynne å skje internt i barnet. Funksjoner i barnets utvikling viser seg først på det sosiale plan, mellom mennesker (interpsykologisk), deretter inne i barnet (intrapsykologisk). At denne prosessen skjer er viktig for utviklingen av de såkalte *høyere psykologiske funksjoner* som praktisk intelligens, viljestyrt oppmerksomhet og hukommelse blant annet (s. 149). Bevissthet om den proksimale sonen hos den enkelte elev er et redskap for læreren til å forstå denne indre prosessen. Man kan se etter både det eleven mestrer her og nå, og etter hva som er i ferd med å «modnes» (Vygotsky, 2001a, s. 159-160).

I den proksimale utviklingssonen, innen det aktuelle feltet der man skal lære noe, kan en elev forstå og følge med i det som for eksempel skjer i en skoletime, men ikke nødvendigvis bruke kunnskapen helt selv enda, uten støtte fra lærer eller medelever (Säljö, 2002, s. 48). Eleven har altså et utgangspunkt for å lære som læreren kan finne ved å se hva han eller hun kan

klare alene, men eleven har også en mulighet for å klare mer enn dette, om han eller hun mottar støtte fra omgivelsene gjennom samhandling (Vygotsky, 2001a, s. 158).

Potensialet for hva en elev kan få til med støtte vil være ulikt for de forskjellige elevene i en gruppe, men i og med at interaksjon og samhandling med «en dyktigere» har betydning for læring, sier det noe om viktigheten av at fellesskapet som samhandler nettopp består av elever med ulike læringspotensialer. (Mercer & Littleton, 2007, s. 14). Målet er å gå fra å få støtte fra en lærer eller medelev som kan mer, til å bidra med støtte til seg selv, før forståelsen til sist blir automatisert (Mercer & Littleton, 2007, s. 17).

### 3.3 Scaffolding

Begrepet *scaffolding*, eller på norsk *stillasbygging*, er nært knyttet til forståelsen av den proksimale utviklingssonen (Mercer & Littleton, 2007, s. 15). Den vanligste karakteristikken av begrepet kan oppsummeres som en støtte som gis som gjør at en elev eller person vil klare å løse et problem eller utføre en oppgave som han eller hun ellers ikke ville klart. Den voksne tar ansvar for de delene av oppgaven som eleven enda ikke mestrer slik at eleven kan konsentrere seg om det som faktisk er innen rekkevidde å kunne lære (Wood, Bruner, & Ross, 1976, s. 90). Metaforen *scaffolding* har sitt opphav i byggeverdenen der man midlertidig setter opp et stillas for å klare å fullføre en jobb, for eksempel med å bygge eller male et hus. Når den delen av huset er ferdig som man trengte et stillas til, tar man det ned igjen. Lærerens kunnskap om elevens proksimale utviklingszone og bevisstheten rundt hva slags stillas eleven trenger for å komme videre, og *når* denne hjelpen eventuelt skal avsluttes, blir avgjørende for elevens læring. Det kreves en sensitivitet fra læreren side slik at støtten gradvis kan avta etter som eleven opplever større mestring på egen hånd (Mercer & Littleton, 2007, s. 15).

Deltakerne i en læringsbyggeprosess, i skolesammenheng for eksempel lærer og elev, er begge aktive i «byggingen» eller «læringen» gjennom språket. De bygger kunnskap sammen og det skapes en felles forståelse av det som læres. Læreren i skolesammenheng vil ha mer kunnskap i en slik prosess og derfor kunne bidra ekstra til elevens læring (van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010, s. 272).

Metastudien *Scaffolding in Teacher-student interaction; a decade of research* (van de Pol et al., 2010) viser hvordan begrepet *scaffolding* brukes i litteraturen. Tre hovedkarakteristikker

ved begrepet som går igjen og ses som viktige kjennetegn er de engelsk uttrykkene *contingency*, *fading* og *transfer of responsibility*» (s. 277). *Contingency* brukes for å beskrive den sensitivitet som trengs for gjennom dialogen med eleven eller gruppen å kunne «lese» hva som trengs av støtte. *Fading* handler om hvordan den som kan mer gradvis trekker tilbake sin støtte ettersom den enkelte elevs kompetanse og mestring øker. Dette kjennetegnet er nært knyttet til det siste *transfer of responsibility*. Gradvis skal eleven gå fra mindre støtte til mer ansvar for å mestre oppgaver på egenhånd, og til slutt kunne mestre det selv (s. 275). Fordi *scaffolding* er en interaktiv prosess og krever finjusteringer underveis ut ifra hvor den lærende hele tiden befinner seg, så vil støtten læreren gir i denne prosessen aldri se lik ut, eller bli en teknikk som kan innøves (s. 272).

### 3.4 Praksisfellesskap

Siden læring i et sosiokulturelt perspektiv har sitt utgangspunkt i en mellommenneskelig, interpsykologisk prosess, er den uløselig knyttet til sosial samhandling mellom mennesker. Begrepet praksisfellesskap beskriver en slik læringsarena og er noe man ut fra navnet intuitivt kan forstå som et fellesskap av mennesker som utfører en type praksis sammen. Teorien rundt begrepet tar utgangspunkt i at mennesket som sosialt vesen organiserer seg i ulike grupper, både som barn, ungdom og voksen, formelt og uformelt, og at det i disse fellesskapene skjer læring. «Medlemskap» i et praksisfellesskap handler om aktiv deltakelse og engasjement sammen med andre og målet for den enkelte er å oppleve og skape mening. Denne type mening er en erfaring som man først og fremst finner i meningsforhandlende prosesser. I denne prosessen handler, snakker og tenker man sammen og man løser «problemer». Man engasjerer seg og opplever verden som meningsfull (Wenger & Nake, 2004, s. 67) .

Et praksisfellesskap skiller seg fra det vi vanligvis forbinder med et arbeidsteam ved at praksisfellesskapet først og fremst er et lærende fellesskap. I et team har man ofte en felles oppgave som skal løses, noe man må mestre sammen, og når oppgaven er løst blir teamet oppløst. I et praksisfellesskap arbeider man over lengre og gjerne ubestemt tid. Man kan ha ulike oppgaver, og man lærer av hverandre på tvers av ulike kompetanser, eventuelt yrker og posisjoner, i forhold til den oppgaven man selv skal gjøre. Praksisfellesskapet omfatter alt det man aktivt bidrar med i fellesskapet, også som den man er, og slik sett vil det oppstå en gjensidig påvirkning medlemmene imellom både når det gjelder handlinger og tanker man



deler og den identitet man over tid utvikler. Å være en del av et praksisfellesskap handler om å oppleve tilhørighet til et læringsfellesskap. Slik sett blir fellesskapet også med i identitetsskapingen til det enkelte medlem (Farnsworth, Kleanthous, & Wenger-Trayner, 2016, s. 143).

Alle mennesker har sine egne teorier og måter å forstå verden på, og i ulike praksisfellesskap utvikler, forhandler og deler de dem. Noen medlemmer vil ha en «legitim perifer deltakelse», for eksempel som nykommer. At medlemskapet er legitimt handler om at man på tross av å være nykommer opplever tilhørighet, selv om man ikke nødvendigvis innehar samme kompetanse som andre i fellesskapet. I et slikt fellesskap er det ingen i sentrum eller noen som er helt utenfor. At et medlem i et praksisfellesskap har en perifer rolle handler mer om de positive muligheter for læring som denne som faktisk er deltaker i fellesskapet har, i motsetning til en som ikke opplever tilhørighet der eller ikke opplever det som skjer der relevant. Siden fellesskapet handler om at den enkelte opplever mening i det de gjør sammen, vil dette være drivkraften, og ulike former for læring og kunnskap erverves underveis (Lave & Wenger, 1991, s. 29,34-37).

Praksisfellesskap er en måte å forstå hvordan læring skjer, ikke en metode. Læring i slike fellesskap handler ikke om noe man gjør eller ikke gjør og er heller ikke noe som oppstår på gitte tidspunkt, selv om det vil kunne oppstå situasjoner som i skolesammenheng der man blir ekstra utfordret fordi læringen settes mer i fokus. Hva et barn får til, eller ikke får til, blir i et slikt perspektiv avhengig av kvaliteten på samhandlingen med andre i omgivelsene. Kunnskap blir noe som skapes og på sett og vis eies av alle de som er involvert aktivt i praksisfellesskapet (Mercer & Howe, 2012). Dersom man tror at læring primært finner sted på denne måten gjennom aktiv deltakelse i sosiale fellesskap, vil mye av den tradisjonelle måten å undervise på i skolen der undervisningen fort handler om å dele opp informasjon i passe «stykker» for direkte lagring hos den enkelte elev, ikke samsvare med dette. I stedet vil man prøve å finne kreative måter der elevene selv kan bruke ulike ressurser aktivt i fellesskap med andre (Lave & Wenger, 1991, s. 53). Å legge til rette for læringsfellesskap der elevene kan oppleve at det er rom for dem, og de kan utvikle sin identitet, krever fokus på ressurser som gjør det mulig for eleven å engasjere seg personlig og bruke sin kreativitet. Dette står i motsetning til en

hverdag som fokuserer på pensum og krav, og der den du er ikke kobles til læringen som skal skje (Farnsworth et al., 2016, s. 155-157).

På tross av at læring skjer overalt hele tiden i ulike praksisfellesskap i samfunnet, så har komplekse samfunn behov for å ta styringen over læreprosessene. De ønsker å kunne sette den i gang, fremskynde den, og kreve den for eksempel gjennom nasjonale undervisningsplaner (Wenger & Nake, 2004, s. 19). I et samfunn med ambisiøse mål kan det derfor være viktig hvordan man tenker rundt læring knyttet til alle de institusjoner samfunnet har, for at samfunnet skal kunne nå sine mål (s. 20-21).

Læring gjennom praksisfellesskap gjelder både for de enkelte individene som engasjerer seg i det, og for organisasjoner som gjennom praksisfellesskap kan utvikle seg på en effektiv og verdifull måte (Wenger & Nake, 2004, s. 18). Gjennom blant annet språkets sterke betydning både for utvikling og deling av kunnskap innen et praksisfellesskap (interpsykologisk prosess) og som et psykologisk redskap for den enkeltes tankeprosesser og læring (intrapyskologisk prosess) vil kvaliteten på det dialogiske samspillet i et praksisfellesskap bety mye for læring og utvikling. Ifølge Rojas-Drummond og Mercer (2003) kan slike praksisfellesskap være viktigere for skolens suksess enn elevens mentale kapasitet, eller den enkelte lærers didaktiske evner (s. 100).

Skolens mange praksisfellesskap, både formelle og uformelle, innehar kompetanse som til sammen skal kunne utføre skolens mandat som handler om å hjelpe elever til å oppnå gitte kompetansemål i læreplanen ut fra blant annet prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering. Bjørnsrud (2014) peker på at gode praksisfellesskap i klasser, og gode praksisfellesskap i organisasjonen, vil kunne skape læring og heve kompetansen til både elever, lærere og organisasjoner (s. 13-15).

### 3.5 Grenseobjekter

Et praksisfellesskap utvikler over tid felles læringshistorier. Disse skaper en forståelse mellom medlemmene i fellesskapet som ikke oppleves på samme måte av dem som er utenfor (Wenger & Nake, 2004, s. 124-125). Samtidig vil medlemmene i læringsfellesskapet gjøre sine personlige erfaringer og stadig kunne bringe ny kunnskap og forståelse inn i fellesskapet som

dette må forhandle om og ta stilling til. Gjennom denne prosessen kan læring oppstå i gruppen og blant gruppens medlemmer (Wenger & Snyder, 2000, s. 227).

Ulike praksisfellesskap kan ikke ses isolert fra andre praksiser, da alle praksiser påvirker hverandre. Det som skiller dem kan handle om ulike bakgrunner, ulikt språk eller begrepsapparat, ulike evner eller kompetanser. Barrierene eller grensene mellom fellesskapene kan være usagte eller mer tydelige. Muligheten for at det kan skapes både sammenheng og oppstå mangel på slik mellom praksisfellesskap er derfor tilstede (Wenger & Nake, 2004, s. 124-125). Det legges imidlertid til rette for ekstra læringsmulighet for enkeltindivider og praksisfellesskap når man erfarer noe man ikke har kompetanse på. Det er også i disse grenseområdene at begrensninger i læring kan oppstå, dersom man ikke klarer å se en sammenheng eller positiv tilknytning til det nye som møter en (Wenger & Snyder, 2000, s. 233).

Grenseobjekter (eng. boundary objects) betegner redskaper som kan bidra til å bygge bro mellom ulike praksisfellesskap og synliggjøre det som bringer dem sammen over grensene (Wenger & Nake, 2004, s. 127). Grenseobjektet trenger å tilpasse seg begge de involverte praksisene ved å inneholde nok info om hverandres praksis til at det oppleves støttende. Det er også viktig med minst mulig detaljert kunnskap tilknyttet de ulike praksisene som ikke oppleves nyttige eller forståelige (Wenger & Snyder, 2000, s. 233-234). På tross av intensjonen med grenseobjekter som brobyggende redskap er det likevel en fare for at de kan bli en kilde til misforståelser og atskillelse mer enn til forståelse og læring dersom innholdet og utformingen ikke er godt nok tilpasset begge praksisfellesskapene.

Konkrete eksempler på grenseobjekter kan være ulike former for dokumenter, det kan være å etablere et felles språk og begrepsapparat, eller felles rutiner og prosesser som blir gjenkjennelig for de ulike praksisene. Ved å diskutere og reforhandle innholdet og utformingen av grenseobjekter, kan man lettere se hva som hindrer utviklingen og læringen i et praksisfellesskap (Wenger & Snyder, 2000, s. 236).

I det følgende vil begrepet grenseobjekter anvendes for å konseptualisere hvordan koordinerende ressurser som sakkyndig rapport og IOP anvendes for å støtte elevers læring og utvikling som del av ulike praksisfellesskap i skolen.

## 4 Metode

Denne studien, som handler om læreres tanker og erfaring knyttet til spesialundervisning i praksis, er basert på en kvalitativ forskningsmetode der intervju med seks ungdomsskolelærere som arbeider ved tre ulike skoler i tre ulike kommuner og fylker utgjør datamaterialet. For å få del i detaljer ved lærernes refleksjoner, samt studere deres konkrete beskrivelser av innhold og arbeidsmåter, trengte jeg som forsker lærernes tanker nedskrevet som tekst, for lettere å kunne analysere dem systematisk. Kvalitative forskningsmetoder gir mulighet for slik nærhet til informanter og dybdeperspektiv i analysen (Ringdal, 2013, s. 104-105).

Problemstillingen inviterer til å se spesialundervisningen fra lærernes subjektive ståsted (Nilssen, 2012, s. 13). Jeg ønsket å forstå deler av lærernes arbeidshverdag, sett fra hans eller hennes eget perspektiv og ut fra hans eller hennes kontekst. Det kvalitative forskningsintervjuet kan fungere som en samtale, samtidig som det har en egen metode og spørreteknikk som kan brukes til dette formålet. Det gir intervjupersonene mulighet til å utdype sine tanker, og samtidig gir det meg som forsker anledning til å studere disse tankene i etterkant (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 20,42). Jeg ser på intervjusituasjonen som en interaksjon eller dialog, der målet er å få mer kunnskap om temaet gjennom samspillet i intervjusituasjonen. I et slikt perspektiv er jeg bevisst at også den jeg er og den konteksten som skapes under intervjuet vil prege informantens svar. Min oppgave blir å se på de meningene som kommer fram i intervjusituasjonen også i lys av hvordan vi begge ønsker å fremstå i intervjuøyeblikket (Kvale et al., 2015, s. 22; Nilssen, 2012, s. 25).

Intervjuet ble preget av at det er jeg som forsker som stilte spørsmål, som definerte og kontrollerte samtalen. På tross av at intervjuet hadde form av dialog, var den likevel ikke helt likeverdig (Kvale et al., 2015, s. 22,51). Hvordan jeg som forsker påvirket ikke bare selve intervjusituasjonen, men hele prosessen i forkant og etterkant av intervjuet, innvirker på resultatet. Min evne til å planlegge intervjuet og oppdage ambivalens underveis og i ettertid, kan også ha påvirket informantens svar. Den sensitivitet jeg fremmet overfor informantene og den evnen jeg hadde til å oppdage nyanser i det som senere ble transkribert, og ikke minst min evne til å skape en god kommunikasjonssituasjon, kan ha vært helt avgjørende for hva jeg fikk mulighet til å lære av informantene. Mitt eget livssyn, mine verdier og egne erfaringer

med spesialundervisning og skole generelt, påvirket ikke bare samtalen med informantene, men også mitt valg av teori og min tolkning av det som ble sagt. Min evne til å ha oversikt og skape system har også influert på hvordan jeg i ettertid forstår og bruker den informasjonen informantene ga meg. Som Nilssen (2012) beskriver blir forskeren slik sett det viktigste instrumentet innen kvalitative forskningsmetoder (s. 29-31).

Ut fra samtaler med kolleger opp gjennom årene vet jeg at det å gjennomføre spesialundervisning oppleves svært ulikt fra lærer til lærer. Det handler blant annet om deres ulike interesse eller engasjement for disse elevenes læring. Den formelle og uformelle kompetansen man har i møte med disse elevene og hvilket innhold undervisningen har eller hvilken arbeidsform det legges opp til, er med å påvirke et eventuelt engasjement. I tillegg kan egne erfaringer personlig eller i jobbsammenheng, den støtte man opplever å få i arbeidet sitt, hvordan arbeidsfellesskapet er og lignende også ha betydning for lærernes tanker om spesialundervisning. For noen er det for eksempel en tung plikt å ha slik undervisning, for andre er det et pusterom i en hektisk dag, eller den beste utfordringen de kan få. Den bakgrunnen den enkelte lærer kommer til intervjuet med vil påvirke deres opplevelse av intervjuet og slik sett hvordan de i møte med meg og mine spørsmål i situasjonen velger å svare (Kvale et al., 2015, s. 66-67) .

Selv om jeg ønsket lærernes subjektive tanker rundt spesialundervisning, så er spesialundervisning et vidt og stort tema. Jeg ønsket derfor som tidligere nevnt et nærmere fokus på lærernes praktiske erfaringer med spesialundervisningen. Jeg ønsket også ta frem spørsmål knyttet til det lovpålagte verktøyet IOP siden det er et dokument ment til å beskrive denne praksisen. Gjennom å semistrukturere intervjuet håpet jeg å kunne legge til rette for samtale om disse mer konkrete temaene samtidig som informanten fikk mulighet til fritt å knytte egne og videre assosiasjoner til spørsmålene (Dalen, 2011, s. 26). Gjennom et slikt intervju hadde jeg også mulighet til å følge opp det som ble sagt underveis, for å få tak i eventuelle underliggende meninger og tanker. Jeg ønsket å foreta intervjuet ansikt til ansikt med lærerne, slik at jeg kunne observere og være sensitiv for relasjonen og annen ikke-verbal kommunikasjon. Det gjorde det lettere å ha fokus på intervjupersonen og dennes opplevelse underveis og ikke bare de spørsmålene jeg hadde forberedt. Slik kunne sensitiviteten med

hensynet til relasjonen mellom meg og informanten bli mest mulig ivaretatt (Kvale et al., 2015, s. 203).

Etter at mitt forskningsdesign ble avklart har jeg brukt skriving som et verktøy gjennom hele prosessen. Først og fremst har jeg notert egne refleksjoner i arbeid med problemstilling, teori og intervjuguide og etter samtaler og veiledning fra andre forskere. Etter hvert systematiserte jeg dette i en egen forskerlogg som har fulgt hele prosessen, der jeg har skrevet ned korte tanker og assosiasjoner knyttet til tema og konkrete hendelser jeg skulle huske. Samtidig har jeg i den aktive intervjufasen og analyseprosessen utvidet dette til å skrive egne «memos» direkte knyttet til det enkelte intervjuet og utviklingen av koder og kategorier i analyseprosessen. Dette opplever jeg har hjulpet meg å få en noe større oversikt over et materiale som opplevdes svært komplekst, og samtidig hjulpet meg å ta vare på tanker og ideer jeg ellers ikke ville husket. Gjennom skrivingen opplever jeg at jeg lettere forstår og klargjør mine egne tanker rundt studien (Dalen, 2011, s. 35-36; Gibbs, 2007, s. 25)

Gjennom nærmere beskrivelse av metode knyttet til utvalg av informanter, prosessen rundt intervjuene og selve analyseprosessen, ønsker jeg å få fram hvordan jeg møtte noen av utfordringene som kan påvirke studiens troverdighet/validitet.

#### 4.1 Utvalg av informanter

Denne studien er del av *Learning Outcomes across Policy and Practice* (LOaPP) og har informanter fra tre ungdomsskoler i tre kommuner på Østlandet. Omtrent 75% av elevene som mottar spesialundervisning i Norge har det tildelt sju timer i uka eller mindre. Det betyr at de fleste elever med spesialundervisning har flest timer med ordinær opplæring (Haug, 2017a, s. 387). Det ville derfor være interessant for en studie knyttet til spesialundervisning at lærerne jeg skulle intervju hadde erfaring med både spesialundervisning og ordinær opplæring. Gjennom en slik arbeidserfaring vil lærerne da mest sannsynlig ha undervist elever med vedtak om spesialundervisning i flere sammenhenger, og slik kunne jeg få et bredere grunnlag å reflektere ut fra, gjennom møte med slike elever i flere kontekster. Diskusjonen rundt mer samordning mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, behovet for kompetanseutveksling mellom spesialpedagoger og allmennpedagoger, i tillegg til at man i dag vet at det er flest lærere som underviser uten spesialpedagogisk kompetanse (St.meld.nr.

18 (2010-2011), s. 43), gjorde at jeg ønsket et mest mulig naturlig utvalg av lærere. Jeg satte derfor ikke noen bestemte utvalgsriterier knyttet til kompetanse, utover det å være godkjent allmennlærer og gjerne ha noe års realkompetanse. Dette for at de skulle ha mest mulig erfaring med spesialundervisning knyttet til ulike elever og ulike lærings situasjoner.

Jeg har tidligere nevnt at det ble viktig for datamaterialet at jeg kunne intervju lærere med erfaring fra både spesialundervisning og vanlig ordinær opplæring. Dette bunnet blant annet i det jeg har lest om at tilpasset opplæring generelt er en utfordring i ordinær opplæring og at det gir spesielt store utslag for elever som får tilpasning også gjennom spesialundervisning (Haug, 2017a, s. 391). Jeg var nysgjerrig på hvordan lærere praktiserer og tenker rundt dette. I tillegg ønsket jeg å nærme på sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring generelt og hvordan lærerne praktiserer dette (Dalen, 2013, s. 59; Haug, 2017a, s. 405).

Før det ble sendt ut forespørsel til mulige informanter, gjennomførte jeg to prøveintervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Lærerne som stilte til prøveintervju hadde kun spesialundervisning i muntlige fag, og jeg merket meg at dette syntes å kunne være med å avgjøre den organiseringen som ble brukt ved deres skoler. Jeg valgte derfor å legge til et kriterium der informanten skulle ha spesialundervisning i minst ett basisfag. Dette er de fagene der flest elever mottar spesialundervisning (Haug, 2017a, s. 394).

Etter at jeg ut fra problemstillingen hadde bestemt metode, analyseenhet og informantkriterier, oversendte jeg dette til ledelsen i LOaPP prosjektet som deretter tok kontakt med de ulike skolene. Det ble sendt mail til rektorene som skulle formidle kontakt videre til mulige lærere. Jeg fikk så tilsendt noen navn som jeg deretter laget avtaler direkte med via epost. Noen av lærerne var bedre informert enn andre om studien på forhånd gjennom sin leder, slik at min epost ble noe ulikt formulert til de ulike informantene.

## 4.2 Forskningsintervjuet

Forskningsintervjuene er utgangspunktet for det datamaterialet jeg skal systematisere, og som skal være grunnlag for analyse, verifisering og rapportering. Kvaliteten på disse intervjuene vil derfor bli avgjørende for studiens kvalitet (Kvale et al., 2015, s. 193). For meg

ble det derfor viktig å tenke kvalitet i alle fasene: forberedelsesfasen, gjennomførings- og bearbeidelsesfasen. Jeg vil derfor se nærmere på disse fasene hver for seg.

#### **4.2.1 Forberedelse**

Gjennom brev på forhånd og i en kort samtale ved starten av intervjuet fikk informantene informasjon om at tema for intervjuet ville være ulike aspekter ved spesialundervisning. En genuin tro på at lærerne, som daglig møter spesialundervisningen i praksis, kan gi verdifull kunnskap om hva som kan være med å forbedre undervisningen, lå til grunn. Jeg ønsket å fremme et positivt samspill og stimulere til mest mulige autentiske og frie beskrivelser (Kvale et al., 2015, s. 157,163). Gjennom en semistrukturert guide ville jeg kunne sirkle inn noen temaer uten å binde informanten for mye (s. 46).

I forberedelsesfasen til selve intervjuet brukte jeg mye tid på den semistrukturerte intervjuguiden. For å komme nærmere en forståelse av hvordan lærere begrunner sine valg når de skal tilrettelegge for spesialundervisningen, var det naturlig å finne ut mer hvilke virkemidler og ressurser de fremhevet som sentrale. I og med at det i retningslinjene allerede finnes noen ressurser, som dokumentet IOP og det rådgivende organet PPT, ble det naturlig å spørre lærerne mer spesifikk om deres forhold til disse. Jeg formulerte mål for meg selv knyttet til de ulike hovedtemaene spesialundervisning, organisering og innhold, og for organisering rundt de individuelle opplæringsplanene og deres innhold. Målene uttrykte hva som skulle være formålet med de ulike spørsmålsavsnittene ut fra min problemstilling. Deretter arbeidet jeg mye frem og tilbake for å skape en naturlig rekkefølge på spørsmålene og hvordan jeg skulle få spørsmålene til å være tydelige, men samtidig utløse refleksjoner hos informanten. Jeg ønsket at informanten gjennom spørsmålene skulle oppleve at jeg ikke var ute etter et «fasitsvar», eller bli fristet til å svare det de tenkte ble riktig ut fra et teoretisk standpunkt, men at lærerens egne og ærlige refleksjoner og erfaringer knyttet til temaene skulle komme fram (Maxwell, 2013, s. 101). I tillegg var det viktig i både et relasjonelt og for meg forståelsesperspektiv å ramme intervjuet inn med introduksjonsspørsmål knyttet til hvilke roller læreren hadde i sitt arbeid på skolen, trivsel knyttet til dette, samt å avslutte med mulighet for at informanten helt fritt kunne komme med sine tanker rundt spesialundervisning som han eller hun kanskje ikke hadde fått frem ut fra mine spørsmål.



Selve hoveddelen av guiden ble i starten utarbeidet som et arbeidsdokument med to kolonner der jeg i venstre kolonne forholdt meg til temaene og skrev opp de nevnte målene for hva jeg ønsket å vite mer om knyttet til forskningsspørsmålene. I den endelige intervjuguiden ble målene og egne arbeidsnotater fjernet, mens temaene sto igjen (se vedlegg). I høyre kolonne ble spørsmål formulert. Det var viktig for meg med en skriftlig og systematisk guide for å sikre at jeg stilte spørsmål knyttet til problemstillingen, men også for at jeg skulle ha mulighet for å sammenligne de ulike informantenes svar i ettertid (Kvale et al., 2015, s. 141).

Av hensyn til kompetansevaliditet i studien (Grønmo, 2016, s. 254-256) fikk jeg veiledning tidlig gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden av to forskere i LOaPP- prosjektet. Spørsmål som var altfor generelle ble i mitt første endelige utkast til guide luket vekk. Jeg fikk også satt inn flere spørsmål som inviterte til mer konkrete eksempler og beskrivelser knyttet til lærernes praksis. I tillegg grupperte jeg om på noen av spørsmålene som handlet om det å være spesiallærer og faglærer slik at informanten og jeg underveis kunne ha tydelig for oss hvilken rolle vedkommende hadde under gitte spørsmål. Selv om det ville binde informantene noe i svaret for eksempel å svare som «spesialpedagog», ville det også kunne hjelpe ham eller henne til å fokusere og kanskje hente frem mer relevante beskrivelser eller tanker. I tillegg gjorde en slik inndeling at jeg som forsker både under intervjuet og i ettertid lettere kunne forholde meg til hvor informanten var i tankene, og slik sett gi meg en bedre oversikt over datamaterialet.

Spørsmålene i guiden inneholdt både faktaspørsmål og mer deskriptive, evaluerende og emosjonelle spørsmål. Målet var å kunne få nyansert og variert informasjon gjennom blant annet å bruke ulike spørsmål knyttet til det samme tema (Kvale et al., 2015, s. 164,169).

Spesialundervisning kan være et følsomt tema både personlig og profesjonelt for lærerne, og for meg som intervjuer. Det er også et omdiskutert tema som del av den politiske debatten, i media og i skolesammenheng, og kan også være en kilde til konflikt mellom lærere og ledelse. At det ikke alltid fungerer i praksis er noe de fleste lærere er klar over, samtidig som den enkelte mest sannsynlig ønsker å gjøre en god jobb og håper de selv har en god praksis. Enkelte kan imidlertid vite at de ikke gjør det de «burde», da det kan være lett som lærer for eksempel å ta en elev ut til spesialundervisning uten at noen følger dette nærmere opp. Det var derfor viktig for meg at bakgrunnen til den enkelte lærer ikke skulle hindre

kommunikasjonen for mye. Jeg hadde derfor blant annet «traktprinsippet» med meg i oppbygningen av spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål innenfor de ulike temaene, og prøvde å ta opp mer generelle spørsmål før de mer spesifikke og følsomme som kunne oppfattes personlige eller profesjonelt truende (Dalen, 2011, s. 26-27).

Før jeg landet på en endelig intervjuguide gjennomførte jeg som tidligere nevnt to prøveintervju. Et prøveintervju er også en god måte å se hvordan spørsmålene i en intervjuguide fungerer (Maxwell, 2013, s. 101). Begge prøveintervjuene gjorde at jeg endret noe på spørsmålene da jeg erfarte at det var lett for informantene å formidle det jeg vil kalle «overfladisk informasjon» gjennom enkelte av mine spørsmål. Det var vanskelig å komme i dybden på hvordan de for eksempel begrunnet sine metodiske valg i spesialundervisning.

#### **4.2.2 Gjennomføring**

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuet var det viktig for meg at informantene selv i forkant fikk velge tidspunkt og sted for intervjuet helt fritt når det passet dem. De var også informert om min deltakelse i LOaPP- prosjektet, og at intervjuet ville ta maks en time. Det var viktig for meg å ha et lydopptak for å få tilgang på informantenes egne uttalelser. Rent teknisk benyttet jeg meg av diktafon for å ta opp samtalen. Jeg opplevde at den tok lite oppmerksomhet både i forkant og under selve intervjuet. Lærerne var informert om dette og om konfidensialiteten ved bruken, og om destruksjonen av lyd materialet når forskningsprosessen var avsluttet. Informantene ble også tilbudt å lese transkripsjonen i etterkant hvis de ønsket (Dalen, 2011, s. 28-29).

Blant annet fordi spesialundervisning skaper så ulike assosiasjoner hos lærere, var det viktig for meg å avklare min egen rolle som lærer og student og forsker. Jeg presiserte også for informantene forskningens og mitt ønske om å lære mer om spesialundervisning, og betydningen av den enkelte lærers erfaring og kunnskap for å få til dette. Det ble presisert at intervjuet skulle oppfattes som en samtale vi begge kunne lære noe av, og at «fasitsvar» eller det de eventuelt tenkte var riktig ut fra læreboken, kunne hindre slik læring. Det var lærernes egne meninger og erfaringer i praksis som var av vår interesse (Maxwell, 2013, s. 90-94). Sammen med at læreren i de innledende spørsmålene skulle fortelle litt om seg selv, ble denne samtalen om hva vi som forskere trengte fra informantene en myk overgang til selve

hovedtemaene i intervjuet. Jeg opplevde at innfallsvinkelen skapte et godt klima for samtalen og ga oss begge en ro i starten av intervjuet.

Etter å ha lyttet til og transkribert lydopptaket av de to første intervjuene, hørte jeg at jeg godt kunne ha gitt informantene enda mer rom. I tilfeller med oppfølgings spørsmål ble disse fort litt for lite presise, og inneholdt gjerne mer enn ett spørsmål. Dette bidro til at informantene valgte seg ut kun ett av mine flere spørsmål når han eller hun svarte. I de første intervjuene var det også tilfeller der avbrytelser fikk betydning for den dybden informanten fikk gått i. På tross av dette opplevde jeg at dialogen med informantene jevnt over var god, selv om jeg i noen tilfeller etterpå reflekterte over at jeg kunne kommet mer i dybden hvis jeg hadde stilt flere oppfølgings spørsmål, men hadde avstått fra dette fordi jeg ikke ønsket å «presse» ytterligere på.

Enkelte spørsmål i intervjuguiden var knyttet opp til den individuelle opplæringsplanen (IOP) som utarbeides for elever som mottar spesialundervisning. Informantene var blitt oppfordret til å ta med seg en til to IOP-er som en hjelp til å kunne si noe om mål og arbeidsmåter i spesialundervisningen. Disse skulle kun leses av den enkelte informant og brukes anonymt og konfidensielt. Det viste seg at en av informantene hadde glemt dette, og en annen oppfattet dokumentet som såpass konfidensielt at vedkommende ikke ville dele noe konkret av det som sto der. Spørsmålene knyttet til konkrete mål i IOP fikk derfor mindre presise svar fra disse to informantene.

Alle informantene fikk også som tidligere antydte et spørsmål mot slutten der de fritt kunne komme med tanker rundt spesialundervisning som de syntes de ikke hadde fått uttrykt tidligere. Samtlige benyttet seg av dette til enten å komme med noe nytt eller presisere tidligere meninger (Lichtman, 2012, s. 197). Det kan si meg noe om at temaet spesialundervisning er viktig for dem, og at de har et engasjement for spesialundervisning i praksis.

Spesialundervisning er som nevnt et felt som mange kan ha sterke meninger om. Ved avslutningen av intervjuet ønsket jeg derfor at informantene skulle oppleve å ha bidratt positivt uavhengig av ståsted og oppfatning. Jeg ønsket også å gi dem en mulighet til å reflektere litt over hvordan de hadde opplevd selve intervjusituasjonen. En kort debriefing ble

derfor foretatt uformelt i etterkant uten lydopptak (Kvale et al., 2015, s. 161). Samtlige ga da inntrykk av at intervjuet hadde vært positivt, og én kommenterte eksplisitt at intervjuet hadde bidratt til nye tanker knyttet til spesialundervisning. Under debriefingen merket jeg hos noen at de slappet litt mer av enn mens diktafonen var på, og utvekslingen av tanker ble litt mer kollegial. Jeg registrerte at det ville vært interessant og hatt mulighet til å komme tettere på disse lærerne, slik at de muligens ville våget å gå enda dypere i sine svar.

#### **4.2.3 Etterarbeid**

I etterkant av intervjuet fikk jeg låne rommet intervjuet hadde foregått på til en kort skriftlig egenrefleksjon. Informantene og skolene var ukjente for meg. Jeg noterte derfor ned mine umiddelbare tanker om konteksten og informanten og gjennomføringen av intervjuet. I tillegg noterte jeg i hvilke situasjoner og knyttet til hvilke temaer informanten virket ekstra engasjert, hva jeg oppfattet som informantenes «hovedengasjement», og hva de ønsket å formidle om spesialundervisning (Grønmo, 2016, s. 172; Nilssen, 2012, s. 46).

Allerede under og rett etter intervjuet startet analyseprosessen gjennom blant annet mine spontane oppfølgingsspørsmål, og gjennom de refleksjonene jeg skrev ned rett i etterkant av intervjuet (Nilssen, 2012, s. 39). Jeg registrerte at de spontane spørsmålene kom lettere og at jeg hadde større oversikt over intervju spørsmålene etter å ha intervjuet de første lærerne. Etter hver av intervjuene dukket også noen umiddelbare mindre tolkninger av innholdet av intervjuene opp. Disse tankene formulerte jeg på mobil på vei hjem fra skolene. Disse tankene kan være viktige, men av erfaring blir de lett borte dersom jeg ikke tar vare på dem umiddelbart (Dalen, 2011, s. 56-57).

Datamaterialet ble transkribert, og hovedsakelig i nær tilknytning til at intervjuet var avsluttet (Nilssen, 2012, s. 47-48). Det var viktig for meg å transkribere selv. Som intervjuer og forsker kjente jeg spørsmålene mens jeg transkriberte, og jeg kjente konteksten intervjuet hadde foregått i. Jeg kunne derfor transkribere inn også viktige observasjoner og notater om informantens ikke-verbale kommunikasjon i intervjuøyeblikket. I tillegg til notatene jeg kunne legge inn som kommentarer til det som ble sagt (for eksempel at informanten virket ivrig) valgte jeg i mitt tilfelle å transkribere inn lengre pauser og trykk på ord som kunne vise særlig engasjement eller få betydning for meningen i en setning. Jeg valgte også å kommentere noe av stemningen forøvrig, om informanten lo, eller snakket fort og med ivrig stemme i deler av

svaret. Der informanten viste seg ivrig, opplevde jeg at det signaliserte et engasjement for det som ble sagt. Jeg tok med småord og pauser der informanten kunne indikere nøling, men unnlot å ta med de fleste av mine egne og informantens småkommentarer som mm, ja, nei. Disse ordene oppfattet jeg som naturlige og viktige i en muntlig samtale, men som forstyrrende skriftlig i forhold til det informanten prøvde å få frem. Jeg valgte også av konfidensialitetshensyn og forståelseshensyn å transkribere fra dialekt til bokmål hos flere av informantene med lett gjenkjennelige dialekter. Lydopptaket hadde stort sett god kvalitet. Enkelte intervjupersoner snakket ikke alltid i fullstendige setninger, noe jeg transkriberte ned slik det var. Ved rapportering av sitat fra transkripsjonen, valgte jeg imidlertid i noen tilfeller å fjerne gjentakelser og småord slik at det som kom tydelig frem muntlig, også skulle komme tydelig frem skriftlig. Enkelte informanter snakket ganske fort, og kunne sluke enkelte ord. Ved noen få tilfeller var det derfor vanskelig å få tak i meningen i noen setninger på grunn av dette, og disse avsnittene ble derfor utelukket i analysen (Kvale et al., 2015, s. 210-214).

#### 4.3 Analyseprosessen

Analyseprosessen startet som tidligere nevnt allerede under selve intervjuet. Også gjennom notater i etterkant og gjennom selve transkripsjonsfasen ble det notert sammenhenger og opplevelse av engasjement rundt temaer informanten tok opp. Etter fullført transkripsjon lyttet jeg gjennom lydopptaket på nytt for å korrigere og eventuelt markere detaljer der informanten laget pauser eller la vekt på noe som jeg ikke hadde fått med meg tidligere. Jeg la også inn kommentarer som dukket opp knyttet til innholdet. Etter en utskrift leste jeg teksten på nytt og streket under ord og uttrykk etter som jeg leste, og noterte assosiasjoner dette ga meg uavhengig av teori og problemstilling. Fullt klar over at jeg likevel er preget av de teorier og det forskningsdesignet jeg har valgt, lot jeg imidlertid dette være mitt første nærmere møte med teksten på de fire første intervjuene (Nilssen, 2012, s. 78-79). De siste intervjuene ble utført senere da analyseprosessen allerede var kommet godt i gang. Disse ble derfor preget av en mindre åpen tilnærming.

Etter den mer åpne kodingen satte jeg teksten inn på venstre side i et tokolonnenotat, for en mer strukturert åpen koding. Jeg markerte tekstavsnitt og skrev ned sammenfatninger eller nye begrep knyttet til ord og uttrykk i teksten i høyre kolonne utenfor tekstavsnittet som var markert. Tekstavsnitt som omhandlet samme tematikk fikk samme kode. Noen koder ble så

samlet sammen i nye koder eller kategorier. De siste kodene ble skrevet suksessivt inn i et notatark i Onenote hvor jeg samtidig skrev ned hvordan jeg definerte koden. Disse kodene ble så brukt også når jeg kom til samme stadium i analysen av det neste intervjuet, i tillegg til det enkelte intervjuet egne koder eller kategorier som utviklet seg der. Underveis i kodingsprosessen gikk jeg tilbake til listen med definisjoner før jeg ga en setning, eller et tekstavsnitt en tidligere eller ny kode, slik at jeg kunne etterprøve at jeg her opplevde at informantene ga uttrykk for noe av det samme (Gibbs, 2007, s. 40-41).

Selve kodingsprosessen var for noen av intervjuene mer omfattende enn andre. Spesielt der det var tilsynelatende motsetninger i det informantene sa måtte jeg gå flere runder med materialet. Informantens engasjement dukket opp på tvers av spørsmålene under de ulike temaene. Jeg merket det blant annet ved at det stadig dukket opp i tekstene deres gjennom trykk på ord og setninger, og det jeg hadde notert av kroppsspråk. Det harmonerte også godt med de refleksjoner jeg hadde notert rett etter intervjuet, selv om jeg gjennom teksten fikk en mer detaljert forståelse og også nye forståelser utover dette.

Siden jeg gjennom problemstillingen ønsker å lære mer om spesialundervisning i praksis, ble det viktig å se om lærerne uttrykte tanker rundt hva som kunne gi en forbedring av praksis. Etter kodingen av intervjuene studerte jeg derfor hvert av de fire første intervjuene med tanke på hvilke dilemmaer informantene syntes å stå i. Dette var i flere tilfeller knyttet direkte til det engasjementet de hadde vist gjennom intervjuet, og som kom fram gjennom antallet sitater knyttet til ulike koder og kategorier. Etter dette valgte jeg å sammenligne alle intervjuene og samle sitater fra dem innenfor koder knyttet til dilemmaene som kom fram.

#### 4.4 Ethiske dilemmaer

Noen av de etiske dilemmaene som har oppstått underveis er tatt frem i beskrivelsen av forskningsintervjuet og analyseprosessen. Det er imidlertid flere etiske overveielser som har blitt foretatt utover dette. Skolene har gjennom LOaPP studien generelt gitt godkjent samtykke til deltakelse også i denne studien. De mindre studiene som utføres i tilknytning til LOaPP på skolene, deriblant min knyttet til spesialundervisning, vil innebar imidlertid mer spesifikk informasjon og frivillig samtykke til deltakelse fra den enkelte lærer. Når dette gikk via skolens ledelse, kunne noe av informasjonen om studien gå tapt og skape usikkerhet hos

den enkelte lærer om studiens hensikt. Det var derfor viktig at lærere fikk frihet til å velge dette helt selv gjennom ytterligere informasjon før de valgte å delta (Kvale et al., 2015, s. 104-105). Denne nærmere informasjonen fikk derfor noen av deltakerne på epost fra meg.

Konfidensialitet har vært et viktig etisk prinsipp både i LOaPP generelt og min studie spesielt. Skolene som er involvert i studiene samt deltakerne ble involvert i flere ulike metodiske opplegg, og detaljer rundt undervisning i praksis vil komme frem. Ved konfliktfylte temaer ble det viktig for studiens troverdighet at de som ble intervjuet, spesielt når de var få, kunne være trygge på konfidensialiteten. I etterkant av intervjuet, da jeg innholdsmessig forsto at flere av lærerne hadde frustrasjoner knyttet til organisering og ledelse, ble det viktig for meg at den konfidensialitet jeg hadde lovet dem ble overholdt. Siden ledelsen ved skolene var involvert i å skaffe informanter, og slik sett visste hvem de var, har jeg i rapporteringen valgt ikke å knytte de enkelte lærerne til bestemte skoler, og latt være å utdype nærmere ledelsesstruktur og forhold ved skolene som kan gjøre at lærerne blir gjenkjent. Jeg sier heller ikke noe om hvilke lærere som jobber ved samme skoler, og jeg velger noen ganger av konfidensielle grunner kun å referere generelt til hva «en lærer» mener, eller hva «flere lærere» mener i stedet for å bruke de fiktive navnene jeg har gitt dem. Samtidig ønsker jeg at lærerne skal fremstå som personligheter andre lærere kan identifisere seg med, og bruker derfor navn slik at det blir lettere å følge noen av deres tankerekker gjennom flere temaer. Dersom enkelte sitater synliggjør både type organisering og fag som kunne gjøre at de ville gjenkjennes ved egen skole har spesielle detaljer som for eksempel fag blitt utelatt. Dette er imidlertid gjort i svært liten grad.

## 5 Analyse

I denne analysedelen gis først en kort beskrivelse av informantene og deres skoler gjennom en *Casebeskrivelse*. *Grunnleggende tanker om spesialundervisning* formidler funn knyttet til lærernes svar på spørsmål om hva de selv mener spesialundervisning er, og hva som er spesialpedagogens viktigste oppgave. Deres svar på disse spørsmålene er med på å gi et grunnlag for å forstå deres beskrivelse og opplevelse av dilemmaene som trekkes frem i den videre analysen. Her er målet først å prøve å få tak i den enkelte lærers spesielle engasjement, for deretter å undersøke hvilke dilemmaer knyttet til spesialundervisning lærerne opplevde. Det fremheves fire ulike utfordringer som presenteres under avsnittet *Analyseområder*.

## 5.1 Casebeskrivelse

Mia, Anne, Camilla, Henrik, Karen og Morten jobber ved tre større ungdomsskoler i Norge. De er alle kontaktlærere og har erfaring i arbeid som spesialpedagog. Fem av dem underviser dette skoleåret både som faglærer og spesialpedagog. En av lærerne har noe ekstra kompetanse knyttet til lese- og skriveopplæring, mens de andre lærerne har en allmennlærerutdanning uten noe ekstra spesialpedagogisk bakgrunn. De har noe ulik erfaring med å gi spesialundervisning, men flertallet har flere års erfaring som lærer bak seg.

De tre ungdomsskolene ligger i ulike kommuner, og har til dels ulik organisering av spesialundervisningen. På en av skolene er spesialundervisningen primært organisert slik at spesiallæreren har ansvar for elever som kommer fra samme klasse/gruppe. Ved en annen skole er det organisert slik at elevene spesiallæreren har ansvar for kommer fra ulike klasser/grupper. Spesialundervisning organiseres også ulikt i forhold til om eleven primært tas ut av timen, eller om læreren hovedsakelig er sammen med eleven inne i klasserommet. Ved en skole organiseres noe av spesialundervisningen i egne grupper i basisfag, der disse legges parallelt med og som alternativ til språkfagene tysk og spansk. I dette tilfellet får en elev som for eksempel har spesialundervisning i matematikk både ordinær opplæring i klassen, og spesialundervisning i mindre gruppe i tillegg.

Når det gjelder samarbeidet med PPT er dette ved en av skolene organisert med et fast møte i halvåret angående den enkelte elev hvor PPT deltar ved behov sammen med involverte lærere, ledelse og foresatte. Ved en annen skole møter PPT ledelsen en gang i måneden og man kan da som lærer melde bekymring for elever i forkant av dette møtet. På den siste skolen er det ingen faste avtaler, men individuelle elevhensyn bestemmer når og hvor ofte det er møter med PPT.

## 5.2 Grunnleggende tanker om spesialundervisning

Som en bakgrunn for beskrivelsen av dilemmaene som kommer frem i materialet, kan det være nyttig å se nærmere på lærernes svar på spørsmålene om hva de mener spesialundervisning er og hva som er spesialpedagogens viktigste oppgave.

For tre av lærerne er hovedkjennetegnet på spesialundervisning knyttet til organisering, at det foregår ved at elever blir undervist «ute», i betydningen utenfor klassefellesskapet. Samtidig



vektlegger fire av lærerne at spesialundervisning handler om å gi ekstra hjelp. De beskriver at kompetansemålene blir «brutt ned», at eleven får «egne mål» og at undervisningen generelt blir lagt på et lavere nivå. En av lærerne formidler at han ikke føler seg kompetent til å si hva spesialundervisning er. Han knytter det til en kompetanse han ikke helt vet hva er, men som han opplever han ikke har.

Alle ungdomsskolelærerne formidler at de er opptatt av å ha gode relasjoner til elevene, og av å se og ta vare på den enkelte elev utover det rent faglige. Ved spørsmål om spesialpedagogens viktigste oppgave kommenterer tre av lærerne at elevene har faglige hull som må tettes, og at man som spesialpedagog skal legge et grunnlag for en mestringsopplevelse. De andre lærerne trekker i tillegg frem at elevene skal oppleve trygghet og trivsel så de i det hele tatt kommer på skolen, og at elevene trenger å få motivasjon så de kan se gleden ved å lære også i fremtiden. En av lærerne presiserer at for dem som har mistet mye skolefaglig gjennom flere år og ikke mestrer kravene på ungdomstrinnet, blir det å skape trivsel spesialpedagogens viktigste oppgave.

### 5.3 Analyseområder

Mange av lærerne har flere felles erfaringer med spesialundervisning, og det peker seg ut fire sentrale dilemmaer som alle er knyttet til læring i en eller annen form. Det første dilemmaet handler om de læringsvilkårene noen av lærerne mener elevene trenger for å lære, og spenningen læreren opplever i sin arbeidshverdag når ulike rammebetingelser gjør at han eller hun ikke kan gjennomføre undervisningen ut fra sin pedagogiske overbevisning. Det andre dilemmaet oppstår når det læreren opplever eleven trenger for å nå faglige opplæringsmål, kommer i konflikt med andre mer sosiale behov lærerne opplever at elevene har. De to siste dilemmaene påvirker elevens læring indirekte. De handler om hvordan lærerne forstår hensikten med IOP opp imot dens nytteverdi i hverdagen, og hvordan PPT, som skulle være en støtte og hjelp for kompetanseheving og et rådgivende organ, ikke oppleves å fungere slik. Der de to første dilemmaene har læring for elever og gjennomføringen av spesialundervisningen i fokus, har de to siste mer vinkling mot læring for lærere og utviklingen av spesialundervisningen. Tabellen nedenfor gir en oversikt over dilemmaene.

Læring for elever	Læring for lærere
Gjennomføring av spesialundervisning	Utvikling av spesialundervisning
<p><b>Dilemma 1:</b></p> <p>Læringsvilkår begrenses av undervisningsvilkår</p> <p><b>Dilemma 2:</b></p> <p>Trivsel og inkludering eller faglig måloppnåelse?</p>	<p><b>Dilemma 3:</b></p> <p><b>5.3.1 IOP oppleves formelt nødvendig men lite nyttig</b></p> <p><b>Dilemma 4:</b></p> <p>Behovet for kompetanse og rådgivning blir ikke møtt i praksis</p>

### 5.3.2 Dilemma 1: Læringsvilkår begrenses av undervisningsvilkår

Med læringsvilkår menes her det eleven trenger av rammer for å kunne lære. Med undervisningsvilkår menes de rammer som får innflytelse på læreres mulighet for tilrettelegging av slike læringsvilkår.

Lærerne beskriver et dilemma de får når undervisningsvilkårene de møter ikke gir rom for å skape de læringsvilkår som oppleves nødvendige. Det oppstår en konflikt i forhold til behovet for tilknytning til et klassefelleskap, og en organisering som begrenser slik tilknytning. Det trekkes også frem betydningen av helhet og sammenheng som betydningsfulle læringsvilkår i skolehverdagen, men at undervisningsvilkår gjør at dette er vanskelig å oppnå for eleven som mottar spesialundervisning.

Camilla og Henrik er tydelige på at klassefelleskapet i tillegg til å skape generell trivsel og trygghet, er viktig for den faglige læringens del. Et større klassefelleskap vil etter deres mening være en heterogen gruppe der elevene og de forskjellige de har kan bidra til læring. Når elevene tas ut i homogene grupper kan det være bra for noe, men elevene vil også miste

noe. Camilla beskriver at det å ta elevene mye ut av fellesskapet gir læringsvilkår som kan begrense læringsutbyttet.

Min erfaring er at hvis du tenker faglig nivå da, og driver med nivåddifferensiering i gruppe, så kan det stagnere litt, begge veier, for da mister elevene det mangfoldet.

Henrik opplever at han får «mer til» og at eleven får mer til, når han eller hun er i det samme fellesskapet. Han ønsker derfor å beholde det så mye som mulig. Han kommer med et eksempel:

... denne ene jenta som er veldig svak i engelsk, hun har, altså de gangene hun klarer å produsere noe så er det sammen med andre elever, men uten at jeg står over. De kan få a til å prate, få a til å skrive litt, jeg sliter litt med det.

Spesiallærers og elevens mulighet til å velge å være en del av klassefellesskapet rent fysisk er avhengig av en god organisering. Camilla opplever dårlige undervisningsvilkår knyttet til læring i fellesskap fordi deres skole «organiserer at de skal tas ut». Når spesialundervisningslæreren skal ha spesialundervisning med en gruppe som består av elever fra tre ulike klasser, har han eller hun svært lite eller ingen fleksibilitet til å velge når eleven bør være inne for læring i sitt eget klassefellesskap.

... hvis du skal ha spesialundervisning i norsk da, så skal du ha det i en gruppe med elever fra tre ulike klasser, og de kan ha vidt forskjellig fag egentlig, og da går det jo ikke, du kan heller ikke være inne i tre klasser samtidig, så blir det jo til at du tar ut.

Camilla og Henrik beskriver altså spesialundervisning som læring som bør inkludere læring i fellesskap, men at dette av rent organisatorisk årsaker ofte ikke er mulig å få til.

Lærerne på alle skolene forteller om en spesialundervisning der elevene opplever mye ulik organisering, møter flere ulike lærere i løpet av en dag, og der elevfellesskapene kan variere mye i løpet av en dag og en uke. Lærerne opplever at det er viktig for disse elevene, kanskje mer enn andre elever, å få en helhet og sammenheng i sin hverdag. Camilla går så langt som til å si at spesialundervisning utenfor klasserommet ikke er noen vits dersom det ikke foregår i en større sammenheng eller helhet.

... hvis de er litt ute og litt inne i klassen så må det være i sammenheng med det som skjer. Hvis ikke det oppleves relevant det man gjør i en gruppe, så mister man jo også motivasjon da, ikke sant? Det må være en sammenheng.

For Camilla betyr en sammenheng mellom spesialundervisningen utenfor klasserommet og undervisning i ordinær opplæring, at opplæringen til sammen i disse timene vil oppleves relevant. Denne relevansen mener flere av lærerne i studien handler om behovet elever med vedtak om spesialundervisning har for at den tematiske sammenhengen er tilstede når en elev går fra å ha spesialundervisningen utenfor klasserommet til å være tilstede i undervisning gjennom ordinær opplæring. Fire av lærerne knytter betydning av en tematisk sammenheng spesifikt til hvordan dette gjør at læreren kan bidra mer til elevens faglige læring. Morten beskriver det slik:

... det går på en måte hele tida parallelt det som foregår i timen og det vi har der inne. Noen ganger kan det være en repetisjon for dem hvis de har fått med seg alt, og andre ganger så bare, oj, ingenting de har fått med seg her, så da må vi ta det på nytt ikke sant? Da sikrer vi på en måte andre sida også, da får de fulgt med videre i den vanlige også, hvis vi får med oss grunnlinjer som vi har allerede vært igjennom.

Selv om læring i fellesskap var viktig for Camilla, beskriver hun også at elever kan ha behov for å lære i mindre grupper ute. Da er det imidlertid viktig at det knyttes til det som skjer i klassen slik at eleven opplever en forbindelse til det som gjøres i klassen.

Og det kan være enklere når de også er utenfor klassen, men også knytte det, til det man gjør i klassen er målet da.

Spesialundervisningen skal være en hjelp til å få til det som senere gjøres i fellesskap med de andre.

... eleven opplever at han lærer, altså man får no igjen for spesialundervisningen som man tar med seg til timen.

Camilla formidler at hun tror eleven leter etter en hensikt med spesialundervisningen. Når den av og til foregår utenfor klassefellesskapet, så skal den samtidig oppleves som å gi noe som

oppleves relevant for det man gjør i klassefellesskapet. Denne relevansen trekkes også av Henrik frem som viktig når eleven ikke går ut med en spesiallærer, men får sin spesialundervisning inne i klassen. Han vektlegger både faglig og sosial kontekst som noe som påvirker helhet og sammenheng for eleven.

... jeg synes det er så vondt når jeg ser at de sitter og jobber med helt andre ting, jeg snakker jo gjerne til hele klassen og da er det på en måte en mismatch mellom det jeg snakker om tema til den enkelteleven og det blir også veldig vondt synes jeg. Også er det mye lettere for den eleven å dra nytte av de andre elevene rundt også. Så derfor, jeg er sånn, det å ta elever for mye ut også tar du de ut av konteksten, både faglige konteksten og spesielt det sosiale.

Det er to undervisningsvilkår som gjennom analysen tydelig kommer i konflikt med læringsvilkårene om helhet og sammenheng. Det ene er mangel på kontinuiteten og stabiliteten i hvilke lærere som underviser eleven. Det andre er et manglende samarbeid lærere imellom. Karen og Henrik trekker frem det store antallet lærere som ofte er involvert i undervisningen til elever som mottar spesialundervisning.

... for elevene så er det jo ukjente lærere, og de ser dem kun de to timene i uka. Så når det da er tre ukjente lærere, så blir det fort litt vanskeligere igjen da ... det blir faktisk vanskeligere å følge tett, og ha tett oppfølging når det er så mange og de er så ukjente, så det går litt mot sin hensikt ja.

Som årsaker til dette nevnes blant annet at spesialundervisning ofte fordeles etter at fagtimene er fordelt. Dette gjør at lærere får tildelt spesialundervisning for å fylle opp de siste prosentene av sine stillinger. I tillegg nevner et par av lærerne at det ved sykdom eller annet fravær lett blir spesiallæreren som blir tatt ut av timer med spesialundervisning for å hjelpe til som vikarer. Henrik ønsker å kunne ha en helhetlig oversikt over elevens læring fordi det ellers er vanskelig å holde oversikt over hva eleven har lært og ikke. Ifølge ham hadde det vært bedre om eleven alltid hadde vært inne i klassen og kun forholdt seg til ham selv som lærer. Det ville gitt eleven ordentlig rammer å lære under, og færre personer å forholde seg til, i motsetning til slik han opplever det nå fungerer.

Det er ... det er folk inn og ut og det er, noen uker så er det den læreren, så kommer det en ny lærer utenfra som skal ha litt, og det er kaos, Jeg synes ikke spesialpedagogikken fungerer i det hele tatt. Jeg synes det er altfor rotete.

Den aller beste faglige oversikten og kontinuiteten i spesialundervisningen opplever lærerne som har eleven tilstede i sitt fag i ordinær opplæring og som i tillegg kan undervise eleven i samme fag i en spesialundervisningsgruppe. Morten opplever at han da får bedre oversikt over hva eleven kan og kan klare videre, og i tillegg får han et større tidsmessig rom for å hjelpe eleven videre.

... siden vi kjører samme tema så veit jeg hvor også elevens ståsted er også .., da veit jeg at de vanlige måla de blir for vanskelig for den eleven, da har jeg på en måte fått målt det i timen og, også tilpasser vi da i forhold til det i fordypningstimene. Så legger vi oss på et litt lavere nivå da.

Utover kontinuitet og stabilitet, trekker også lærerne frem samarbeid lærerne imellom som et avgjørende undervisningsvilkår for å skape helhet og sammenheng i spesialundervisning. Camilla beskriver hva som skjer dersom man ikke samarbeider med andre lærere som underviser en elev med vedtak om spesialundervisning.

Det er veldig vanskelig hvis du ikke har mulighet til å møte de andre lærerne, som også kan skje. Hvis du blir satt til å ha spesialundervisning på et annet trinn eller no som du ikke har møtepunkter, da er det nesten umulig. Da er det egentlig ikke, da er det ikke så mye vits vil jeg si.

De formelle samarbeidsmøtepunktene på team brukes av og til for å snakke om elevene, men for lærerne som nevner dette blir det også sagt at det ikke er en spesiell struktur for dette samarbeidet. Det blir fort litt tilfeldig. Det uformelle samarbeidet er preget av både den enkelte lærers behov for, tid til, prioritering av, og tanker om samarbeid. Karen opplever at enkelte lærere ikke prioriterer samarbeid selv om det er pålagt. Henrik, som ønsker et sterkere samarbeid, opplever at det i praksis ikke er mulig å samarbeide når det er så mange lærere og det stadig skjer endringer. Han har i noen fag gitt det litt opp. Måten det spesialpedagogiske arbeidet organiseres og ledes på, gjør at det å samarbeide oppleves som såpass komplisert at

det ikke blir gjort, eller blir gjort svært tilfeldig. Både planlegging og sider ved gjennomføringen bidrar til mangel på kontinuitet og faglig sammenheng i undervisningen.

... altså jeg er inne to halvtimer i uka, også er det en lærer som er inne en time, også er det når jeg er inne så har vi også en tredje person inne. Og ikke sant så, og det er vanskelig å samkjøre det her godt nok synes jeg, jeg synes det er flaut, selv om vi har satt av faste tidspunkter da, så plutselig så er det ditt og datt som skjer også blir du kasta inn i en time også.

Dersom lærere ikke samarbeider vil man kunne få en situasjon der spesialundervisningstimer vil bli lite nyttige ifølge Camilla. På spørsmål om hun har gitt spesialundervisning som hun har opplevd ikke gir utbytte svarer hun:

Ja, hvis det ikke er godt nok samarbeid med faglærerne. Det ikke blir fulgt opp, blir sånn ad hoc, noe sånn greier man holder på med ved siden av.

Uten samarbeid blir det tilfeldig hvilken nytte spesialundervisningen har, fordi den havner på siden av den øvrige undervisningen elevene får på skolen, og gir lite relevans til elevens øvrige undervisning. Ifølge Camilla og flere andre lærere må undervisningsvilkårene for spesialundervisning prioriteres *før* undervisningsvilkårene til ordinær opplæring.

Altså skal det fungere så bør egentlig spesialundervisningen være godt organisert, altså ligge i bunnen. Sånn å ta hensyn til de elevene først, og heller tenke organisering av den andre undervisningen etterpå. Ideelt sett. Men det er ofte det motsatte som ofte skjer.

Læringsvilkårene som omhandler både læring i fellesskap og i mindre gruppe, samt helhet og sammenheng i undervisningen, trues ifølge lærerne av dårlige undervisningsvilkår. Rent praktisk kan det handle om uhensiktsmessig timeplan og gruppedeling, eller mangel på kontinuitet av lærere og samarbeid disse imellom. En manglende fleksibilitet i organiseringen hindrer læreren i å bruke sitt pedagogiske skjønn til å tilrettelegge for mer læring i fellesskap. Det kan også synes som lærerne mener kontinuitet og stabilitet i hvilke lærere som underviser en elev får betydning både for om eleven opplever sin egen læringssituasjon som oversiktlig og sammenhengende og for den oversikten læreren får over hva eleven har behov for av

tilpasning underveis. Det hindrer også samarbeid som grunnlag for å skape en faglig helhetlig sammenheng som grunnlag for læring.

### **5.3.3 Dilemma 2: Trivsel og inkludering i konflikt med faglig måloppnåelse**

I dette dilemmaet beskrives trivsel og inkludering ikke først og fremst som en faktor for læring, men som overordnede mål som mange elever som mottar spesialundervisning ikke oppnår i sin skolehverdag. Læringsbegrepet handler i denne sammenhengen om læring knyttet til de faglige målene som er utformet for eleven som mottar spesialundervisning. Det å trives og være inkludert henger sammen med det å være «vanlig» og ikke bli stigmatisert som annerledes. Noen lærere beskriver et dilemma som oppstår når den læringen de skal gi eleven oppleves å bidra til nettopp det de oppfatter som stigmatisering.

Astrid og Mia beskriver en spesialundervisning som hovedsakelig foregår utenfor klassefelleskapet. Hovedgrunnen til dette synes for disse lærerne å være elevens faglige nivå. Spesialpedagogens viktigste oppgave ifølge Mia er at eleven skal «føle at han fikk til noe». Innholdet i spesialundervisningen mener hun derfor må legges på et lavt nivå og være annerledes enn innholdet i ordinær opplæring.

For det at de sitter ellers, så sitter de i klasserommet og føler at de kan ingenting. De tør ikke å si noe. De vet at de kommer til kort, mens i spesialundervisninga så får de jo til noe. For der legger vi det på et lavere nivå.

Innholdet av spesialundervisningen styres av de målene som er blitt satt for elevene. Alle lærerne i studien trekker som nevnt frem at kjennetegn ved spesialundervisning er at eleven har egne og lavere mål. Da oppleves det som vanskelig å nå disse innenfor klassefelleskapet, og begrunnelsen er knyttet til elevens forutsetninger.

På spørsmål om hvordan de tenker det ville fungert dersom eleven var tilstede i ordinær opplæring svarer Astrid:

Nei, det fungerer ikke, han forstyrrer ikke de andre i undervisningen eller no sånn, men han har ikke med seg bøker, nekter å skrive fra tavla, ja, han har ikke forutsetninger.



En annet eksempel som viser at enkelte lærere tenker at faglig læring først og fremst må skje utenfor klassefellesskapet, er begrunnelsen Mia gir for når eleven er *inne* i klassefellesskapet i forbindelse med spesialundervisning. Mia sier når hun kommenterer naturfagstimen der hun som spesialundervisningslærer er inne i timen med et opplegg faglærer har tilpasset:

Jeg tenker at altså de liker best å være i klasserommet, også tenker jeg at det må de faktisk få lov til, og at i og med at de ikke skal ha noe karakter i faget, og naturfag er et tøft fag, og for dem er det jo, ja, veldig tøft. Da tenker jeg at da kan de få være en del av klassen.

Begrunnelsen for å være inne i faget er altså ikke at læreren forventer faglig læring, men at mangel på mulighet for faglig læring kan være en god begrunnelse for å oppfylle de sosiale målene om inkludering og trivsel for eleven.

Både Astrid og Mia beskriver gjennomtenkte og systematiske undervisningsopplegg for å hjelpe eleven til å lære. De prøver å gjøre undervisningen relevant for eleven ved å fokusere på deres interesser, de har mange praktiske oppgaver, og de avleder dem fra opplevelsen av at læring er tungt ved å se film, spille spill og drive med det Mia kaller «*sniklæring*». På tross av iherdig innsats som spesialpedagoger synes de at læringsutbyttet blir lite. Når det likevel ikke gir det forventede læringsutbytte ligger forklaringen for Astrid slik sett mest hos eleven og ikke i læringsmiljøet.

Jeg er ikke, har prøvd å gjøre mange forskjellige ting, gjøre praktisk på kjøkkenet, vi har lagd fuglekasse for å lære areal og volum og masse, vi har gjort masse forskjellig. jeg føler at det er en som er veldig sånn ensporet inne på sitt, vanskelig å rikke, så må bare bestemme, så det er **kjempevanskelig** og nå er vi inne i veldig sånn negativt spor, ja, så det er veldig kjedelig, ikke no selvinnsikt, ikke noe reell, altså klarer ikke å skjønne hva, har lyst å bli politi, ja, men hvis du skal bli politi, så må du faktisk kunne i hvert fall klokka, ikke bare digitalt. Nei ... det trenger jeg ikke...»

Uttalelsen indikerer at dersom eleven ikke hadde vært ensporet, eller hadde hatt mer reell selvinnsikt eller ikke vært i et negativt spor, så ville han eller hun kanskje lært mer.

Det er et dilemma for disse lærerne at de hele tiden må forholde seg til at eleven helst vil være normal og «være inne i klasserommet», samtidig som de ser elevens mangel på forutsetninger, og derfor behov for å være utenfor fellesskapet for å lære sammen med spesialpedagogen.

... de aller, aller fleste av elevene har lyst til å være normal, vanlig, ikke skille seg ut, at ikke ting skal være så synlig. Men det er klart at det er veldig vanskelig å få til, man må på en måte ta de ut av og til. Man må gi de ekstra hjelp.

Mia og Astrid, som selv kan velge organisering, kan synes som å ha tanker og erfaringer om at konkret faglig måloppnåelse på det spesialpedagogiske området må foregå utenfor klassefellesskapet. Dilemma oppstår når de må velge mellom dette og det de opplever som generelle, men viktige sosiale målsetninger som inkludering og trivsel. Spørsmålet er om dette trenger å være motsetninger, eller om det finnes andre måter å tenke læring og inkludering for elever i spesialundervisning på.

#### **5.3.4 Dilemma 3: IOP oppleves formelt nødvendig men lite nyttig**

Det tredje dilemmaet lærerne uttrykker gjennom intervjuene er knyttet til deres erfaringer med den delen av den spesialpedagogiske tiltakskjeden som angår de individuelle opplæringsplanene (IOP). Lærerne har klare tanker om hensikten med IOP samtidig som de beskriver en sterk kontrast mellom hensikten og hvordan de rent praktisk fungerer. Det blir da et dilemma hvordan man skal engasjere seg i utarbeidelsen og bruken av disse planene når det oppleves som noe som må gjøres av formelle hensyn, men som egentlig ikke gir nytteverdi i forhold til den innsatsen man legger inn i arbeidet med dem.

Fem av lærerne i studien ble spurt direkte om hva de tenker hensikten med de individuelle planene er. Alle vektlegger at den skal være et arbeidsverktøy knyttet til spesialundervisningen, og to referer i tillegg til den som en alternativ årsplan eller halvårsplan.

Karen sier:

... det er på en måte på lik linje som læreplanen når du er i klasserommet og disse kompetansemåla så vet du at når du sitter inne med eleven, så jobber du mot et mål

og da vet du at du har mye mer konkrete mål, så det er jo et hjelpemiddel eller verktøy da, som lærer å ha når du skal undervise eleven.

Tre av lærerne trekker frem det å få definert mål for en elev som en viktig del av hensikten med IOP. Karen er opptatt av å ha det skriftlig hvilke nedbrutte mål og kjennetegn på måloppnåelse man jobber etter.

Hensikten det er jo for å på en måte, dette igjen med å bryte ned måla, ha det skriftlig da.

Å jobbe med å få det skriftlig vil være en hjelp så læreren blir bevisst på hvor eleven står og hva eleven trenger, ifølge Morten.

Kanskje at læreren skal bli litt bevisst da på hva, hvor eleven egentlig står hen? Hvor, altså at det er faktisk såpass lavt nivå at vi må være bevisste på **det** da, at ikke **kan** bare gå videre uten at de tinga er på plass.

IOP skal altså gjennom målene kunne fortelle lærerne i hvilken retning de skal gå når de planlegger undervisningen, og bevisstgjøre dem på hva som må være gjort før man kan gå videre.

Et annet viktig kjennetegn som lærerne trekker frem som hensikten med IOP, er at planen skal strukturere og sikre kontinuitet i spesialundervisningen. Henrik sier:

Jeg tror nok hensikten er ... det at man skal sikre en god kontinuitet av opplæringen til de elevene som trenger det. At det ikke skal være tilfeldigheter da, at det skal være klare rammer, og at det skal gjøre det enklere for oss å gjøre en god jobb da.

Selv om lærerne har IOP som et arbeidsdokument for dem selv som lærere som hovedhensikt, trekker også to av dem frem den juridiske siden ved dokumentet som en hensikt.

... for mange så tenker jeg at det er en juridisk dekning også at de skal ha ryggen noe fri om noen år om det kommer klage. Og det føles litt sånn av og til.

Kort oppsummert kan man si at lærerne opplever at det er formelle hensikter ved IOP, men at det først og fremst er ment som et arbeidsverktøy for å gi læreren en retning for undervisningen og for å skape sammenheng og kontinuitet.

Det er imidlertid stor enighet blant lærerne i studien om at IOP sjelden oppleves nyttig i praksis, og at den brukes lite i hverdagen. Den er mer nyttig for ledelsen enn for dem som skal utføre spesialundervisningen i praksis.

For, veldig mange fyller dem ikke ut i det hele tatt, også er det andre som fyller de ut ... mitt inntrykk av IOP er at de ikke blir fulgt særdeles godt, at det er noe, helt ærlig, det er noe vi må fylle ut i starten og jobbe med og se på det innimellom, men ikke veldig mange har no forhold til det. At det bare er noe som, et papirarbeid som må være der for å redde skolens egen, ja for bare å ha ryggen fri da.

Når hensikten med IOP-en ikke kommer praktisk til nytte i hverdagen mener Karen og Henrik at det blir til at mange ikke fyller den ut, og enda færre bruker den underveis.

Lærerne forteller om en hverdag som sjelden blir slik man planlegger, ikke minst når det gjelder spesialundervisningen. En lærer kaller planene for «helt meningsløse», på tross av at læreren tydelig ser hensikten med planen.

... midt oppi alt annet hektisk, og det er kaotisk og når du ikke føler at dette her er nyttig verken for deg sjøl eller for elevene, så blir det også litt sånn nedprioritert, det er jeg tenker at det er, altså vi **må** gjøre det, så gjør vi det, men det blir bare nok en ting du må gjøre, har ingen, for meg har det iallfall ingen effekt på hvordan jeg jobber eller, eller hva jeg tror elevene får igjen av det.

Hverdagen og undervisningen til den som gir spesialundervisning bli påvirket av elevene og det som skjer i samspillet mellom elever. Når det i tillegg blir kaotisk på grunn av mangel på struktur, kontinuitet i lærerressurser og tematisk sammenheng som læreren selv ikke rår over, føles det meningsløst i en hektisk hverdag å bruke tid på å skrive «omfattende» planer, som man vet uansett ikke kan eller vil bli gjennomført.

En skolehverdag som ikke er oversiktlig gjør at innholdet i en konkret plan sjelden kan følges. Når innholdet av planene ikke praktisk lar seg gjennomføre, oppleves ikke planen som et nyttig verktøy etter hensikten. Hadde skoledagen vært annerledes kunne det imidlertid vært annerledes mener en av dem.

... men det er klart at i en perfekt skolehverdag så hadde det nok funka. Sånn, da kan du sette mål for den enkelte, du har nok ressurser og du har folk som kan følge opp den samme eleven over tid og du burde hatt spesialpedagoger som vet hva de jobber med, og ... så hadde det vært greit ... og få personer og på en måte snakke med og forholde seg til både for oss voksne og for ungene. Da hadde det gått, men en skolehverdag er ikke sånn. Det er et virvar.

Fire av lærerne mener også at de kjenner elevene godt, og at det å ha gjort seg kjent med eleven gjennom sakkyndig vurdering og utarbeidelse av IOP ved starten av ungdomsskolen gjør at behovet for og bruken av planen videre i løpet av året og de senere årene er lavt. Morten uttrykker at planen er nyttig som et ståsted i starten men har lite nytte i hverdagen.

I starten, for å se, etter at vi har gjort en kartlegging, hva er det eleven egentlig trenger, da vet man det også, så er det ikke sånn at man glemmer ... vi jobber jo med det hele tida, hver eneste dag, kanskje to timer i løpet av dagen til og med. Så er det ikke nødvendig hele tida å se tilbake her da.

Henrik har heller ikke nytte av IOP i hverdagen. Han beskriver at de målene han skriver i IOP er av en slik art at han ikke trenger å finne frem planen for å huske på dem.

Nei, jeg veit, jeg har skrevet så lite så veit jeg, veit hva som står der i hvert fall, så ... jeg bruker ikke det dokumentet nei.

IOP er altså et dokument som oppleves som lite viktig for lærerne. Når de skal bruke den i spesialundervisningen i praksis skaper den ikke den kontinuitet og sammenheng de ønsker i opplæringen. Måten man må fylle ut mål og innhold på, gjør at den for noen kun er nyttig som et ståsted, men mindre til nytte når det gjelder oppfølging underveis i året. Oppsummert beskriver lærerne at de ser teoretiske og juridiske hensikter med IOP, men at den oppleves som et lite nyttig verktøy. Det kan være interessant å drøfte om det finnes muligheter for om

et annet innhold eller annen bruk av IOP kan gjøre at det blir et reelt verktøy for spesialundervisningen i praksis.

### **5.3.5 Dilemma 4: Behov for kompetanse og rådgivning blir ikke møtt i praksis**

Som tidligere nevnt er kommuner pålagt å opprette en pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) som skal bidra i den spesialpedagogiske tiltakskjeden med sin kompetanse når det gjelder individuelle sakkyndige vurderinger og når det gjelder organisasjonsutvikling og kompetanseheving på skolene. Fire av lærerne fremhever et behov for mer kompetanse og de ser alle på PPT som en ressurs for å tilegne seg dette på ulike områder knyttet til det spesialpedagogiske feltet. Det oppleves da som et dilemma at sakkyndig vurdering og møtepunkter lærerne har med PPT ikke gir den økte kompetanse lærerne har behov for.

Mangelen på opplevelse av kompetanse handler om en generell usikkerhet, om utfordringer knyttet til de sakkyndige rapportene, utformingen av IOP-er, og den handler om de praktiske situasjonene i hverdagen hvor de kunne trengt et råd. Tre av lærerne stusset under deler av intervjuet på at intervjueren brukte betegnelsen «spesialpedagog» om dem når de underviste elever med vedtak om spesialundervisning. De verken tenkte på seg selv som spesialpedagoger, eller følte at det var det de var. Disse lærerne formidlet en generell usikkerhet i forhold til å skulle være engasjert i spesialundervisning og om de var kompetente nok.

Du har en spesialundervisningsfunksjon ... men jeg føler ikke at jeg er kompetent i den rollen ... aldri hatt no utdannelse i det, så jeg føler jo liksom at, og det tror jeg nok de andre lærerne gjør og ... det er ingen som vet helt hva de gjør sjøl om vi kanskje gjør en del riktig så ... blir det litt sånn, blir litt uten å ha en i hvert fall formell kompetanse i det.

Henrik skulle gjerne hatt større trygghet for om det han gjorde i spesialundervisningen var bra nok, om metodene han brukte var forskningsbaserte, eller om det var noe annet han heller burde gjøre. Han opplever faglig trygghet allmennpedagogisk men ikke spesialpedagogisk.

Jeg tror også det kanskje hadde vært nok da, bare fått en fagperson som virkelig kunne dette her, som kunne også gitt oss noe på jobb, altså hva er spesialpedagogikk, hva,

hvordan jobber du, hva er det som er dokumentert at fungerer? Det hadde nok kanskje, i hvert fall for min del senka skuldrene mine litt når det gjaldt det, men samtidig så, ja, jeg føler meg egentlig usikker på spesialpedagogisk, men jeg føler meg veldig trygg i klasserommet på det jeg gjør der altså.

De sakkyndige rapportene som skal veilede i utformingen av IOP oppleves av Astrid som «vanskelige» å forstå når de skal brukes som bakgrunn for å utforme IOP-ene og spesialundervisningen i praksis.

Vi får jo en sakkyndig vurdering også må jo ... må vi jo på en måte ... lese og forstå det, også prøver vi også lage et dokument ut av det, et arbeidsdokument ikke sant? Men det hadde vært veldig godt med en som var godt kvalifisert innen, vi kan jo få alle mulig typer problemer, eller ikke problemer, utfordringer da, diagnoser.

Mia er også usikker på hvordan hun skal skrive IOP og ønsker seg hjelp til å bli «god på det».

Det er ikke noe man nødvendigvis gjør så ofte, så man blir aldri, jeg har aldri blitt god på det, og savner vel også litt opplæring i det. Jeg føler at alle er like usikre ... rett og slett.

I tillegg til generelt å kunne ha en større trygghet og opplevelse av kompetanse og hjelp til å forstå og utforme de skriftlige dokumentene, uttrykker lærerne behov for konkrete råd i hverdagen. Når Mia opplever å ha prøvd «alt» for å lære eleven brøk og prosent, men det likevel «ikke sitter», så tenker hun det kanskje er noe spesialpedagogisk fra PPT som kunne hjulpet henne, og det er et dilemma at tjenesten ikke kan være en ressurs slik den er ment å være.

Rådgivning fra PPT foregår blant annet gjennom den sakkyndige rapporten. Den oppleves som nevnt ofte vanskelig, og i tillegg ikke alltid realistisk eller relevant. Karen og Morten trekker frem at de ofte ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen av eleven. En lærer mener at rapporten bærer preg av «klipp og lim», da man lett kan kjenne igjen avsnitt som er helt like i de forskjellige sakkyndige rapportene. Det gir lite troverdighet i forhold til om PPT kjenner eleven og dennes behov like godt som læreren gjør.

Lærerne møter ikke bare PPT gjennom sakkyndige rapporter, men også gjennom ulike formelle møter. Dette organiseres forskjellig ved de ulike skolene. Astrid trekker frem tilgjengeligheten som et problem for å få hjelp:

Ja jeg skulle ønske faktisk at PP-tjenesten i stedet for å sitte på et kontor, så kunne de være ute på skolene og ha kontor på hver sin skole faktisk.

Mia kommenterer i tillegg betydningen av at PPT lærer av dem som skole og lærere.

... eller at de var her 3 dager i uka, et eller annet sånn tettere samarbeid, hvor de var på, hvor de var på litt på gulvet faktisk også, hvor de faktisk kan gi oss råd i hverdagen, ja det er bare å spørre hvis det er noe, men så er det ikke så lett når de ikke kjenner til de elevene eller hvordan vi jobber, eller hvordan det er på ordentlig da.

Gjennom tilgjengelighet og mer praksisnærhet tror altså lærerne at råd både muntlig og skriftlig kan oppleves mer relevante. Lærere ved alle de tre skolene uttrykker ønske om at PPT kan gi råd med bakgrunn i den virkelighet de selv opplever, og det behovet både de og elevene faktisk har. Astrid opplever at det PPT gjør er mest et papirarbeid uten praksisnærhet.

Hadde de vært her en dag i uka og møtt de og virkelig vært mer tilstede eller kjent med de forskjellige utfordringene som vi har ... annet enn å skrive det ned på et papir, et vedtak, så hadde man kanskje sittet igjen med litt mer.

Camilla ser at større praksisnærhet ville være bra for både lærere og for PPT selv.

Ja jeg synes PPT må være mer ute på skolene. Både for oss å jobbe med veiledning og for deres egen del å se åssen ting er.

Henrik har også opplevd at rådene ikke treffer helt hans behov eller situasjon:

Vært og snakka med PPT, også vært på møter der, og de har vært her ... og noen ganger så synes jeg, ja, fornuftig, kjenner til det fra før av, men det er fornuftig. Andre ganger så tenker jeg at ja, de skjønner ikke hva som skjer på skolen da ... nesten sånn ydmykende når tenker at det er: Husker du å rose elevene? Ja, det er jeg ekstremt opptatt av, når du får sånne så ... ja.



Tilgjengeligheten handler om at lærerne lettere kan få hjelp når de trenger det, men også om at PPT vil kjenne skolen, lærerne og elevene bedre, slik at rådene kanskje oppleves mer nyttig. Mia tror også større tilgjengelighet ville gjort at lærere ble mer kjent med de ansatte i PPT, som grunnlag for større trygghet til ikke å oppleve PPT som et overraskende eller litt kontrollerende besøk uten tilhørighet på skolen.

... bare å ha de litt mer tilgjengelig og kunne kjenne dem, for de er på et eller annet møte, og da det er litt sånn, oj de kommer fra PPT, jaja nå skal de ... det blir litt **sånn**.

De fire lærerne som har mest erfaring med spesialundervisning opplever at denne undervisningen er noe som ofte kan kreve kunnskap utover det de har som lærere uten spesiell spesialpedagogisk kompetanse. De ser at det finnes en instans som kan sitte på slik kompetanse, men opplever at denne ressursen ikke er tilgjengelig nok og ikke presis, realistisk og praksisnær nok i sine råd. Verken den skriftlige sakkyndige rapporten eller muntlige møter mellom lærerne og den kompetansegivende instansen innfrir lærernes behov. Dette kan indikere et behov for en eventuelt justert praksis rundt veiledning av lærere, i tillegg til et endret innhold av og bedre samarbeid rundt det sakkyndige dokumentet.

## 6 Drøfting

Funnene i studien viser at lærerne både har individuelle og felles tanker og erfaringer knyttet til spesialundervisning i praksis. Dilemmaene som kommer fram i materialet er først og fremst knyttet til opplæringsmandatet, at eleven skal lære noe ved å gå på skolen. Lærerne opplever at denne læringen ikke er optimal. De peker på manglende elevforutsetninger og uhensiktsmessige undervisningsvilkår, og en opplevelse av at formelle lovpålagte dokumenter i den spesialpedagogiske tiltakskjeden som skal bidra til kvalitetssikring av undervisningen ikke fungerer etter hensikten. Dilemmaene som lærerne trekker frem er praksisnære og gjenspeiler den komplekse arbeidssituasjonen mange lærere opplever. Ut fra lærernes beskrivelser ser vi imidlertid at deres praksis i tillegg til å påvirkes av utenforliggende forhold, også påvirkes av deres egne pedagogiske refleksjoner.

De to første dilemmaene sier noe om lærernes tanker rundt hvordan elevene lærer. Gjennom *Betydning av læring i fellesskap*, og *Helhet og sammenheng som vilkår for læring* vil dette drøftes nærmere. De to siste dilemmaene er mer knyttet til administrative sider ved

spesialundervisning og lærernes egen kompetanseutvikling. De vil bli diskutert under *IOP* og *PPT i teori og praksis* og *Læring i praksisfellesskap*.

### **6.1 Betydningen av læring i fellesskap**

I analysen av lærernes tanker og erfaringer knyttet til spesialundervisning kommer det blant annet fram spenninger eller dilemmaer som lærerne opplever rundt elevenes læring i eller utenfor klassefellesskapet. Henrik og Camilla opplever at skolens organisatoriske valg hindrer tilrettelegging av faglig læring i klassefellesskapet. Mia og Astrid derimot har en større frihet til å velge organisering, men er likevel i praksis lite inne i klassefellesskapet med elevene når de har spesialundervisning. For dem blir det deres pedagogiske tanker om hvordan elevene lærer som begrenser faglig læring i klassefellesskapet.

Dilemmaet for Camilla og Henrik er deres manglende mulighet til selv og i samarbeid med andre legge til rette for læring i fellesskapet som de ser på som viktig. De ser behovet for at elevene trenger medelever som støtte i selve den faglige læreprosessen og Henrik beskriver hvordan medelever noen ganger *scaffolder* elever med rett på spesialundervisning, og får dem involvert og engasjert på en måte han selv ikke kan klare slik Wood og Bruner (1976) definerer *scaffolding*. Camilla formidler i tillegg et behov for selv å kunne vurdere når det er behov for en slik type støtte, og når hun trenger å ta individuelle hensyn. Dette harmonerer med behovet elever som mottar spesialundervisning har for både faglig fellesskap og individuell tilpasning, differensiering og inkludering som beskrevet av Nilsen og Herlofsen (2012). På grunn av ytre organisatoriske forhold ble denne typen læring begrenset.

Mia og Astrid har mye av den friheten Camilla og Henrik ønsker seg, men ender likevel opp med en spesialundervisning som i liten grad foregår i klassefellesskapet. De ser et behov for individrettede tiltak dersom eleven skal lære, og de gangene de velger å gi spesialundervisningen i klassefellesskapet, så er det sosiale mål og lave forventninger til læring som begrunner valget. Den tilrettelagte undervisningen skjer utenfor klasserommet, selv om de opplever at elevene kanskje helst «vil være inne i klassen». Det kan virke som det avgjørende for dette valget er de forutsetninger eller vansker de mener elevene har, og de arbeidsmåtene som på grunn av dette må brukes. Elevene er «svake» og mangler «forutsetninger» og slik vil lærerne prøve å kompensere for elevens begrensninger gjennom valg av arbeidsmåter i spesialundervisningen slik Haug (2017c) trekker frem .

Spesialundervisning blir da noe annet og spesielt sammenlignet med ordinær undervisning, og må ofte foregå et annet sted.

Analysen viser at Mia og Astrid vektlegger betydningen av fellesskap først og fremst for å dekke elevens mer generelle sosiale mål og behov for trivsel, og ikke behov for læring. Dette kom spesielt til syne i begrunnelsene for hvorfor en av lærerne valgte å være inne i naturfagstimen. Forventningene til at eleven kunne lære noe var lav, og betydningen av å lære noe var underordnet behovet for fellesskap. Det ligger mellom linjene at dersom faget hadde gitt mulighet for læring hadde Mia gått ut av timen. Ved å fokusere på de individuelle forholdene og de sosiale behovene til eleven, vil læreren kunne bli mindre fokusert på å tilrettelegge for den faglige tilhørigheten som er viktig for å være en del av et lærende fellesskap slik Wenger og Nake (2004) beskriver et praksisfellesskap. Det er kjent fra andre studier at et fokus på individuelle kognitive trekk ved elevene lettere kan føre til bruk av segregerte løsninger i spesialundervisningen (Haug & Festøy, 2017, s. 64,68). Dersom Astrid og Mia hadde hatt tanker om at elevene hadde større forutsetninger, at de ikke var «så svake», er det mulig at de oftere ville valgt å tilrettelegge opplæringen innenfor klassefellesskapet. Ikke minst fordi de så elevenes store behov for ikke å bli stigmatisert gjennom å måtte tas ut, og fordi de ønsket at eleven skulle trives på skolen sosialt.

Gjennom analysen kan det se ut som både lærernes tanker om hvordan elever lærer og skolens mer overordnede organisering av spesialundervisningen begrenser elevens mulighet for læring i fellesskap. Dersom det er et mål med økt fellesskap i skolen, vil det kanskje kunne oppnås gjennom mer pedagogisk refleksjon hos den enkelte lærer og gjennom en bevisst prioritering når skolen rent organisatorisk tilrettelegger for spesialundervisning.

## 6.2 Helhet og sammenheng som vilkår for læring

Flere studier har vist tendenser til at elever som får spesialundervisning møter en fragmentert hverdag der de tar lite del i læringsfellesskapet og hvor spesialundervisning og ordinær opplæring arbeides med separat (Haug & Festøy, 2017). Behovet for struktur, helhet og sammenheng, fremheves som et viktig læringsvilkår av flere lærere i denne studien, og samsvarer godt med forskning (Gillespie, 2016; Haug, 2017b; Nilsen, 2015) knyttet til tilpasset opplæring.

Flere av lærerne opplever at dersom spesialundervisningen ikke prioriteres, vil organiseringen kunne hindre helhet og sammenheng i spesialundervisningen. Kjennetegn på en tilpasset opplæring som har elevens opplevelse i sentrum, handler nettopp om helhet og sammenheng, kontinuitet og relevans (Arnesen & Sollie, 2003; Gillespie, 2016). Henrik beskriver mangel på kontinuitet når det gjelder bruken av lærerressurser som «kaotisk» og et hinder for å samarbeid, som igjen hindrer elevene i å få en større tematisk og pedagogisk helhet og sammenheng i undervisningen. Flere lærere kommenterer at dersom spesialundervisning hadde blitt prioritert med den begrunnelse at kontinuiteten var et viktig læringsvilkår, ville for eksempel spesialpedagogene kanskje ikke blitt rekruttert fra de siste prosentene i mange læreres stillinger. Disse lærerne ville heller ikke bli de første som ble tatt ut av sin undervisning for å være vikar ved sykdom. Organiseringen av lærerressurser ved flere av skolene i studien beskrives som å innebære at en elev ser svært mange ulike lærere i løpet av en dag og en uke. Rent praktisk og organisatorisk påvirker det også lærernes mulighet til å samordne undervisningen både spesiallærerne imellom og spesiallærere og andre faglærere imellom. Mulighetene for å foreta de felles pedagogisk reflekterte valgene og planlegge en tematisk sammenheng, slik Gillespie (2016) og Nilsen (2011) trekker frem, blir færre når organiseringen svikter.

Tilpasset opplæring skal treffe den enkeltes behov (Opplæringslova, 1998). Det fordrer at man kjenner eleven godt. Dersom ulike lærere har spesialundervisning litt i samme fag, slik Henrik beskrev noe av knyttet til sin undervisning, kan det være viktig med et svært tett samarbeid med tanke på elevens konkrete faglige læring. Den fintfølelse og evne til gradvis å trekke læringsstøtten tilbake etter som eleven opplever mer mestring på egenhånd blir mer sannsynlig til stede dersom man har flere timer med eleven og blir kjent med eleven fra ulike læringsarenaer. For en som ser eleven en time i uka, eller settes inn som vikar, kan det være utfordrende å *scaffolde* på en god måte slik forskning (Mercer & Littleton, 2007; van de Pol et al., 2010) viser.

Flere lærere kommenterte ikke bare viktigheten av kontinuitet av lærere, men også betydningen av et samarbeid for å skape en tematisk sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen. Camilla gikk så langt som til å si at

dersom en slik sammenheng ikke var tilstede, var spesialundervisning ingen vits. Eleven trenger å oppleve at den ekstra tilpassede undervisningen er relevant og har en mening og hensikt. Dette vil igjen kunne styrke elevens opplevelse av tilhørighet og mestring i klassefelleskapet (Knudsmoen et al., 2012).

Utbyttet eleven som mottar spesialundervisning har av skoletiden er resultat av en samlet opplæring, noe som involverer alle lærere eleven møter i sin hverdag (Gillespie, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2014). Det kan derfor være av betydning at også faglærere i ordinær opplæring tilrettelegger og tilpasser for disse elevene i sine timer, ikke minst fordi elevene har de fleste av sine timer inne i ordinær opplæring (Haug, 2017a). Det er lagt enkelte utdanningspolitiske føringer for et slikt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2014), og forskning viser at et slikt samarbeid kan være en viktig forutsetning for å kunne gi tilpasset opplæring (Mjøs (2007) ifølge Gillespie, 2016). Med mangel på samarbeid mellom faglærere og spesiallærerne, både om å forstå sakkyndige vurderinger, utarbeide Individuelle opplæringsplaner, og i organiseringen av den konkrete undervisningen i hverdagen, er det imidlertid stor mulighet for at de alle kjenner eleven for lite til at de vil kunne gi eleven den riktige og samordnede støtten eleven vil trenge i alle sine timer. Gjennom tilrettelegging for et tett samarbeid vil disse lærerne lettere kanskje kunne sørge for at eleven blir inkludert både faglig og sosialt gjennom tilpasning av tema, mål og arbeidsmåter.

Gjennom analysen ble det trukket frem ulike sider ved skolens organisering av undervisningen som begrenset mulighetene for å skape en relevans, helhet og sammenheng i den samlede opplæringen til elever som mottar spesialundervisning. Dette påvirker lærernes mulighet for å bli godt kjent med eleven utviklingspotensial, og for å kunne gi den sensitive støtten i læringsprosessene. Det begrenser også elevens opplevelse av mening og relevans av undervisningen når sammenhengen og helheten uteblir. Det vil derfor være et potensial for bedring dersom helhet og sammenheng vektlegges som en viktig del av den tilpassede opplæringen til eleven som mottar spesialundervisning.

### 6.3 IOP og PPT i teori og praksis

Dilemmaet som fremkommer av analysen knyttet til lærernes tanker om IOP- arbeidet og samarbeidet med PPT, kjennetegnes av kunnskap om et regelverk som imidlertid ikke helt

tåler møtet med virkelighet. Dilemmaet handler om at lærerne kjenner til og forstår at den lovpålagte individuelle opplæringsplanen, samt dokumenter og råd fra PPT, skal hjelpe dem, men i praksis opplever de sjelden at dette er til vesentlig nytte. De ser hensikten og intensjonen bak de lovpålagte dokumentene og det rådgivende organet, men opplever ikke at det hjelper i hverdagen.

Flere av lærerne beskriver hensikten med IOP som et koordinerende dokument for å fremme helhet, sammenheng og kontinuitet i spesialundervisningen, nettopp det de uttrykker at de savner i praksis. Med bakgrunn i deres tanker om en organisering som mangler stabilitet og samarbeid, vil imidlertid IOP fort bli kun en teoretisk plan som oppleves «meningsløs» fordi innholdet i praksis ikke kan realiseres. Dersom spesiallærere ikke samarbeider om utarbeidelse og gjennomføring, og faglærere heller ikke bruker innholdet eller samarbeider med spesiallærerne, vil sammenhengen og relevansen til elevene utebli og planen kun være et papir for en «skuff». Lærerne uttrykker det som kommer frem i Gillespies doktoravhandling knyttet til spesialundervisning (Gillespie, 2016) der IOP ikke oppleves som et godt arbeidsverktøy, lærerne ikke bruker den, de opplever at den ikke «treffer» slik de ser eleven, og de opplever at de gir bedre undervisning om de selv tar vurderingene på hva eleven forstår og kan få til heller enn å la IOP styre.

Målene som brukes i en IOP skal ta utgangspunkt i et enkeltvedtak som igjen skal bygge på sakkyndig rapport. Sakkyndig rapport oppleves av lærerne i studien som lite praksisnær. Lærerne mener PPT som instans ikke kjenner elevene godt nok, slik at IOP med bakgrunn i sakkyndig vurdering kun er til hjelp når eleven er ny ved skolen og læreren ikke kjenner ham eller henne. Selv om IOP skal revideres hvert år, skal den likevel bygge på sakkyndig rapport. Da kan mange endringer ha skjedd med eleven og de målene og arbeidsmåtene læreren ser at eleven trenger står kanskje ikke i rapporten. Dersom den kunnskapen læreren har om eleven ikke harmonerer med innholdet av rapporten, vil han eller hun kunne velge ikke å skrive noe i IOP, skrive sitt eget innhold, eller skrive noe som de ikke opplever harmonerer med virkeligheten, og som da oppleves «meningsløst».

I tillegg til en frustrasjon over misforholdet mellom hensikt og nytte av arbeidet med IOP-er, merker man lærernes resignasjon og frustrasjon over mangel på kompetanse knyttet til spesialundervisning i praksis. Mia og Astrid opplever hjelpeløshet fordi de synes de har prøvd alt av metoder for å motivere og få elevene til å trives når de er på skolen, og samtidig opplever

de at det skjer lite eller ingen faglig læring. Selv når de opplever å ha jobbet godt med noe, så «sitter det ikke». De opplever det samme som de siste års forskning viser, at mye av spesialundervisningen ikke gir det utbytte man kunne forventet (St.meld.nr. 21 (2016-2017)). Lærerne ønsker at elevene skal lære. Henrik tenker at han kanskje gjør noe riktig, men går med en konstant frykt for at han ikke gjør det. Han ønsker bekreftelse på at han gir god spesialundervisning, eller å få hjelp til å vite hva han kan gjøre bedre. Flertallet av lærerne etterspør PPT som en ressurs, samtidig som de opplever at både PPT og den sakkyndige rapporten, som de mener kunne vært en ressurs, er lite tilgjengelig og lite praksisnær. Når lærere opplever at sakkyndige rapporter er vanskelige å forstå, og det er litt sånn «oj, nå kommer PPT», er det et uttrykk for en manglende tilhørighet til PPT. Det vanskeliggjør gode, likeverdige og lærende dialoger, der PPT kan inngå som en del av et læringsfellesskap rundt tilretteleggingen for den enkelte elev slik Wenger beskriver sider ved et godt praksisfellesskap (Farnsworth et al., 2016). Lærere har behov for støtte, og målet skulle være å bygge et lag rundt læreren. Laget skulle bestå av både kolleger, skoleledelse, PPT og eventuelt andre instanser med spesialpedagogisk kompetanse (St.meld.nr. 18 (2010-2011)). Dette er noe av det lærerne etterspør, men som PPT og sakkyndige dokumenter ikke innfrir for disse lærerne. Analysen viser at lærerne ser at både IOP og PPT har potensiale som kan heve kvaliteten på spesialundervisningen i praksis. Slik de opplever IOP og PPT i praksis er imidlertid nytteverdien lav. Det ligger derfor et ubrukt potensial tilgjengelig ved å se nærmere på om endringer av innholdet i IOP og samarbeidet med PPT kan være med å gi bedre resultater for spesialundervisningen i praksis.

#### 6.4 Læring i praksisfellesskap

De ulike dilemmaene eller spenningene som fremkommer gjennom analysen har alle en tilknytning til læring og utvikling i vid forstand. De tanker lærerne har om hva eleven trenger for å lære kan få betydning for om spesialundervisning i praksis primært blir individualisert eller kollektivt organisert. Vi har også sett at skolens organisering kan være en premissleverandør for om spesialundervisningen kan foregå i et fellesskap, og for om det kan skapes kontinuitet i undervisningen slik at lærerne blir godt nok kjent med elevene til å kunne praktisere en sensitiv og god støtte. Samarbeid lærerne imellom kan igjen få betydning for en god prosesskvalitet der den tematiske helheten og sammenhengen skaper mening og

tilhørighet. På denne måten kan eleven bli deltaker i et praksisfellesskap på skolen. Sakkyndig vurdering, IOP og PPT viser også et potensial som overordnede verktøy og ressurser for tilretteleggingen av slik spesialundervisning i praksis.

Dersom læring er en naturlig del av en kultur i utvikling, og fellesskap endres og påvirkes av det samspillet som er mellom enkeltmenneskene som samhandler (Säljö, 2002), kan lærerens læringssyn og måte å tilrettelegge for spesialundervisningen på, ikke isoleres fra fellesskapene læreren er en del av på skolen. Lærerne beskrev deltakelsen i det formelle spesialpedagogiske arbeidet på skolen blant annet som uten mening, lite nyttig, og med opplevelse av usikkerhet og av ikke å strekke til. En lærer som deltar i en form for samarbeid rundt en elev med vedtak om spesialundervisning på en skole, og samtidig opplever det uten mening eller nytteverdi, vil mest sannsynlig erfare mangel på engasjement og tilhørighet til det rent praktiske arbeidet. Et slikt samarbeide mangler det læringspotensialet som finnes i et godt fungerende praksisfellesskap slik det beskrives av Wenger og Nake (2004).

Lærerne trekker frem en usikkerhet og manglende opplevelse av kompetanse knyttet til spesialundervisningen. PPT ble sett på som en mulig kilde for å kunne heve denne kompetansen. Samtidig opplevde lærerne at de selv satt på en kompetanse som PPT ikke tok i bruk. Lærerne innehar en formell pedagogisk kompetanse men også mye realkompetanse og praksisnær kunnskap om eleven. Rådgiverne i PPT skal kunne bidra med kompetanseheving og organisasjonsutvikling gjennom blant annet sin spesialpedagogiske kompetanse (Opplæringslova, 1998). Hver av disse gruppene utvikler sine læringshistorier som ikke oppleves likt for den andre gruppen (Wenger & Nake, 2004). Potensialet for at begge gruppene kan lære mer og tilpasse opplæringen bedre til eleven gjennom å møtes i grenselandet mellom hver av gruppens kompetanse er tilstede. Ulikt språk når man kommuniserer muntlig eller skriftlig, og ulike erfaringer med eleven og læringsmiljøet, kan imidlertid gi rom for misforståelser og opplevelse av avstand gruppene imellom (Wenger & Snyder, 2000). Måten den sakkyndige rapporten utformes på, og veiledningen i praksis foregår på, kan være med å opprettholde slike misforståelser og en avstand som hindrer den potensielle muligheten for læring og bedre praksis hos begge grupper. Rapporten og møtene mellom PPT og lærerne ser ikke ut til å bygge bro og fungere som grenseobjekt mellom lærernes og PPTs praksisfellesskap. Der sakkyndig rapport muligens kunne fungert som et



dokument som ga lærerne bedre kjennskap til spesialpedagogiske sider ved eleven som de selv ikke får tilgang til gjennom egne observasjoner, oppleves i dag språket og andre sider ved dokumentet som lite troverdig for lærerne i relasjon til den realkompetanse de sitter med gjennom sin praksis. Møtene preges av en opplevelse av at gruppene ikke har samme mål, i og med de ser på eleven fra ulike perspektiv, uten at de forstår hverandres perspektiv.

Der sakkyndig rapport synes å ha et potensial som bindeledd mellom lærerne og PPT, har IOP potensiale som grenseobjekt mellom alle dem som er involvert i læringen til eleven som mottar spesialundervisning. Wenger og Snyder (2000) tar frem at dersom man ser at et praksisfellesskap trenger utvikling og læring, så kan det være nyttig å diskutere og reforhandle innholdet av slike mulige grenseobjekter mellom fellesskapene. Det vil si at når lærerne i denne studien beskriver samarbeidet rundt sakkyndig og IOP som dårlig eller manglende, så kan det å se på innholdet og utformingen av disse dokumentene sammen, bidra til læring og utvikling og et bedre praksisfellesskap mellom dem som er involvert i de ulike fasene av tiltakskjede.

På tross av at lærerne henviste til sakkyndig rapport som bakgrunn for å utforme IOP, er det formelt ifølge regelverket (Opplæringslova, 1998) enkeltvedtaket IOP skal bygge på. Det gjør det nødvendig i denne sammenheng også å se nærmere på enkeltvedtaket. Vedtaket henviser ofte til sakkyndig vurdering, men skal være klar på blant annet den organisering og kompetanse som den enkelte elev trenger for å få sin opplæring tilpasset (Utdanningsdirektoratet, 2014). Opplevelsen av IOP som nyttig handler slik sett både om et godt gjennomtenkt enkeltvedtak fra skolens side ut fra hvordan den enkelte skole som system fungerer, og en forståelig pedagogisk sakkyndig rapport fra PPT sin side. Læreren, med sitt læringssyn og pedagogiske og didaktiske skjønn, må forhold seg til både de rammene skolen legger og de kommunen legger gjennom PPT. I og med at et enkeltvedtak i den spesialpedagogiske tiltakskjeden legger føringer for den praktiske utarbeidelsen av spesialundervisningen i en IOP, og oftest er delegert til rektor ved skolen, ligger det her muligheter tilgjengelig for at også dette vedtaket, som i dag ofte mangler konkrete føringer etter regelverket, kan bli et grenseobjekt. Dette vil i så fall kunne bygge bro mellom lærere og ledelse hvor ulik erfaring og kompetanse lett kan skape mangel på felles forståelse i organiseringen av undervisningen. Dersom lærere og ledelse utøvet et større samarbeid i

forkant av enkeltvedtaket, der en mer refleksjon rundt elevens pedagogiske behov ble klarlagt før rammene ble lagt, ville dette muligens kunne være med å bidra til en mer fleksibel organisering og mer helhet og sammenheng i elevens undervisning. Med et felles pedagogisk språk ledelse og lærere imellom og refleksjon rundt hva man selv tenker og forskningen sier om hva eleven trenger for å lære vil dette, slik noe forskning har vist, kunne gi bedre utbytte i spesialundervisningen (Markussen et al., 2003). Enkeltvedtaket vil kunne bli en skriftliggjøring av dette samarbeidet mellom ledelsen og lærerne og kanskje kunne fungere som støtte for rektoren i arbeidet med å praktiske utforme organiseringen av spesialundervisningen.

I tillegg til å arbeide mot et felles språk og begrepsapparat og en større forståelse på tvers av praksisfellesskap så vil den samme tankegangen også kunne være nyttig for praksisfellesskapene mellom lærerne som planlegger elevens samlede opplæring i hverdagen. Gjennom en diskusjon rundt innhold, utforming og bruk av IOP som et brobyggende grenseobjekt for best mulig læring for eleven, vil det også her ligge muligheter for utvikling både når det gjelder elevens og lærernes læring.

En ytre kompetanseheving må imidlertid få et konkret innhold som påvirker elevens læring i klasserommet. Det kan se ut som det vil ha betydning at dokumentet kan synliggjøre og vektlegge både elevens sosiale og faglige tilhørighet til et fellesskap (Håstein & Werner, 2004; Wenger & Nake, 2004). I tillegg kan det være viktig ut fra funnene i materialet og de ulike definisjonene av tilpasset opplæring, å skape en helhet og sammenheng imellom spesialundervisningen og ordinær opplæring. For å synliggjøre en faglig tilhørighet kan det være avgjørende at fokus ikke er på fysisk tilhørighet alene, men på hvordan det konkrete innholdet av undervisningen er og utformes i IOP. De målene og arbeidsmåtene som eleven skal nå gjennom spesialundervisningen kan gi grunnlag for inkludering i eller ekskludering fra en faglig tilhørighet til et klassefellesskap og til den samlede opplæring eleven har.

Dersom det er slik at eleven lærer gjennom å engasjeres og oppleve tilhørighet og mening i et praksisfellesskap (Wenger & Nake, 2004), må dette være et hovedpunkt å få frem gjennom dokumentet som skal bygge bro mellom for eksempel faglærere og spesiallærere, og ikke minst eleven selv. Eleven trenger å oppleve å ha felles meningsfulle prosesser og mål med de andre slik at han eller hun kan oppleve seg selv om en legitim deltaker i fellesskapet. Dette blir da opp til alle involverte å få til sammen. Dette vil muligens fordre mål som ikke er for konkrete

og læring av strategier og vitenskapelige begreper som gjør at elevene i et praksisfellesskap som innehar ulik kompetanse kan jobbe med ulike oppgaver, men likevel kjenne tilhørighet og engasjement fordi de har samme eller deler av samme mål. Utredningen *Fremtidens skole* fremhever nettopp at måten man formulerer og setter mål på kan være et verktøy for tilpasset opplæring (NOU 2015:8).

For å kunne velge mål, innhold og arbeidsmåter i spesialundervisningen som kan arbeides med både innenfor og utenfor et fellesskap, trenger læreren god kjennskap til eleven på flere områder enn sitt eget. Dersom læreren ikke samarbeider med kolleger som ser eleven i andre situasjoner, og heller ikke samarbeider med dem som eventuelt har mer kompetanse, som for eksempel PPT, vil hans eller hennes kjennskap til hvor eleven rent faglig står og hvilket utviklingspotensial han eller hun har, bli begrenset. Lærerens kjennskap kommer heller ikke andre lærere til gode uten et samarbeid. Denne mangelen på samarbeid som grunnlag for oppfølging av eleven (Nilsen, 2011), vil igjen kunne påvirke hvordan læreren i de konkrete møtene med eleven i klasserommet blir en støtte for elevens læring eller ei. Jo bedre læreren kjenner elevenes muligheter for vekst gjennom god kjennskap til elevens nærmeste utviklingssonen, jo mer sensitiv vil hun eller han kunne være i dialogen, og jo tryggere på når det er riktig å *fade ut* fordi eleven selv har tatt ansvar for læringsprosessen eller læringsinnholdet (van de Pol et al., 2010).

Elevens læring er først og fremst avhengig av møtet med medelever og lærer i klasserommet. Det blir derfor som nevnt viktig at innholdet av undervisningen er i fokus på alle nivåer i tiltakskjeden. Samarbeid er utfordrende å få til, og for at kollektive arbeidsformer skal føre til bedre tilpasset opplæring må imidlertid samarbeidet ha fokus på praksis og oppleves nyttig (St.meld.nr. 31 (2007-2008)). Lærerne selv vektlegger betydningen av utviklingsarbeid på sin egen skole (Bele, 2010). De har også vist at de legger pedagogiske refleksjoner til grunn for sine valg av virkemidler for å skape faglig læring. En kompetanseheving kan ut fra det vi har drøftet her muligens ha fokus på strukturering av jevnlig pedagogisk refleksjon og samarbeid knyttet til forskning rundt hvordan elever lærer. De fysiske grenseobjektene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden vil kunne være naturlige omdreiningspunkt dersom de får en dynamisk karakter. Skolens og kommunens prioritering av å legge til rette for denne typen læring og kompetanseheving blant lærere, avhenger imidlertid igjen av hvordan kommunen

forstår de organisatoriske og kulturelle tiltakenes betydning for å kunne gi en god tilpasset opplæring. Deres prioritering av samarbeid med dem som står nærmest eleven kan derfor også ha betydning for hvor godt det organisatoriske bidrar til tilpasset opplæring i skolen.

## 7 Konklusjon

Et utgangspunkt for denne studien har vært å undersøke læreres beskrivelser av og begrunnelser for valg de tar i tilrettelegging av spesialundervisning. Det har også blitt sett nærmere på hva lærerne opplever som gode virkemidler og ressurser i dette arbeidet. Fordi spesialundervisning og utbyttet av den er svært komplekst å forstå (Haug, 2017a), tok analysen av intervjuene med de seks lærerne utgangspunkt i å prøve å oppdage dilemmaene og «spenningene» lærerne syntes å oppleve.

Intervjuene med de seks lærerne viste blant annet at lærerne hadde pedagogiske begrunnelser for flere av de valgene de ønsket å ta eller tok i praksis. Noen lærere ønsket å la eleven være i et større fellesskap for å lære mer, andre mente eleven trengte fellesskapet først og fremst for sosiale måloppnåelser, og måtte være utenfor fellesskapet for å lære mer konkrete fagmål. I tillegg kom det frem at det ikke alltid er slik at læreren kan benytte sitt pedagogiske skjønn og tilrettelegge for læring i praksis, fordi spesialundervisningen kan bli prioritert og organisert slik at det ikke er mulig. Ut fra intervjuene kom det også fram at lærerne opplever mangelen på sammenheng mellom spesialelevens ulike læringsarenaer som bekymringsfullt for elevens læring. For å få til et bedre samarbeid mente de det trengtes mer kontinuitet i hvem som ga undervisningen og samarbeid mellom alle lærerne eleven møtte på sine ulike læringsarenaer. I tillegg til disse bekymringene for elevenes læringsvilkår, kom det gjennom studien frem et behov for mer trygghet i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet. Lærerne ønsket å lære og gjøre en god jobb, men savnet verktøy og gode råd som opplevdes nyttige. Dilemmaet for lærerne oppsto fordi de så at det fantes noe som skulle kunne veilede og hjelpe dem, men det opplevdes ikke som nyttig. De ulike dokumentene som IOP og sakkyndig var ikke til hjelp annet enn til å bli kjent med en elev de ikke kjente fra før, og PPT var lite tilgjengelig og praksisnær.

Gjennom drøftingen vektlegges at mulighetene for læring både for elever og lærere kan være tilstede dersom den enkelte elev og den enkelte lærer kan erfare sitt arbeid på skolen i lys av

tilhørighet og mestring i et praksisfellesskap med dyktigere medelever eller kolleger. Når det gjelder eleven blir det viktig at det som skal skape tilhørighet ikke bare handler om det sosiale, men også det faglige. Lærerne rundt eleven må arbeide for å skape en helhet og sammenheng i en undervisning der målene det jobbes etter inkluderer alle elever, selv om de konkrete oppgavene kan variere. Ved at lærerne har kontinuitet i møte med eleven og samarbeider tett, vil det også bli lettere å kjenne elevens proksimale utviklingszone godt og gi sensitiv «scaffolding» i de ulike undervisningssituasjonene.

Når det gjelder lærerne så kom det frem gjennom drøftingen at de kan synes å ha et behov for å kjenne mer tilhørighet og mestring med kollegaene de samarbeider med til daglig, og med PPT. Verktøyene og det rådgivende organet i den spesialpedagogiske tiltakskjeden synes å virke bortkastet som hjelp for disse lærerne når det kommer til å bidra til en bedre spesialundervisning. PPT har også en lite kompetansehevende funksjon på skolene.

I og med elevers læring generelt er avhengig av den enkelte læreres pedagogiske kompetanse, samt overbevisning og engasjement (Hattie, 2009), kan det være viktig for spesialundervisningen i praksis at den for å forbedre seg tar utgangspunkt i det som er med på å påvirke praksisen mest. I dette tilfellet ser det ut til å handle om lærernes mulighet for kontinuerlig pedagogisk kompetanseheving og lederes villighet til å legge til rette for gode praksisfellesskap. Dokumentene som i dag i utgangspunktet er ment å binde de ulike praksisfellesskapene sammen, som enkeltvedtak, sakkyndig vurdering og IOP, virker mer som hindre enn som gode grenseobjekter for et bedre samarbeid. Muligens vil en endring av innholdet og en endring av måten det samarbeides rundt disse på kunne gi bedre læring både for elevene og for lærerne, lederne og PPT.

Ut fra dilemmaer som analysen av disse lærernes tanker om spesialundervisning i praksis har trukket frem, ser jeg behovet for at det oppstår mer strukturert pedagogisk refleksjon sammen på tvers av ulike praksisfellesskap. Det ville vært interessant å se nærmere på i hvilken grad pedagogisk refleksjon er preget av forskning og eventuelt hvordan det i praksis når ut til dem som trenger den. Med fornyingen av læreplanen som er i gang, kunne det også være interessant å reflektere nærmere over det jeg i denne studien bare overfladisk tar opp når det gjelder læringsmål. Når fornyingen av læreplanen ønsker å legge til rette for mer dybdelæring, ser jeg for meg at den konkrete utformingen av målene kan bli viktig.

Læreplanen legger føringene for den retningen skolen skal gå i, og skolen skal gi læring til alle. Målene vil derfor også kunne få betydning for muligheten for faglig å bli inkludert eller ikke. For at slike mål eventuelt skal oppleves som nyttige for læreren i praksis, trengs imidlertid også kunnskap om hvordan grenseobjektene eventuelt kan bli mindre statiske, og heller brukes mer kompetansehevende og aktivt i det praktiske arbeidet.

## 8 Litteratur

- Arnesen, A.-L., & Sollie, U. (2003). *Differensiering og tilpasset opplæring : om forutsetninger og hindringer for å realisere Mønsterplanens intensjoner om å ta hensyn til elevforskjeller i skolens undervisning* (B. 2003 nr 11). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(06), 476-491.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 13-32). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste? : "Det kommer så an på" : rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring : utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring - støtte til læring* (s. 51-75). [Vallset]: Oplandske bokforlag.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: A Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139-160. doi: 10.1080/00071005.2015.1133799
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data* (B. 6). London: SAGE.
- 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* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53003/PhD-Astrid-Gillespie.pdf?sequence=1>.
- Graham, P. (2007). Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community. *RMLE Online*, 31(1), 1-17. doi: 10.1080/19404476.2007.11462044
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s. 386-411). Denmark: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017b). *Spesialundervisning, innhald og funksjon*. Denmark: Det Norske Samlaget.

- Haug, P. (2017c). Åmøte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s. 9-30). Denmark: Det Norske Samlaget.
- Haug, P., & Festøy, A. R. F. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s. 52-74). Denmark: Det Norske Samlaget.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker.* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1>.
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! : tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T., & Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler : forskningsarbeid - med rom for alle og blikk for den enkelte.*
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: a user's guide* (3rd ed. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Markussen, E., Brandt, S. S., & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning.* (0807-3635 82-7218-475-3). NIFU Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Markussen, E., Frøseth Wigum, M., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet.* (17/2009). Oslo: NIFU Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Sluttrapport\\_Spesialundervisning\\_videregaende.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Sluttrapport_Spesialundervisning_videregaende.pdf)
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. utg. B. 41). Los Angeles: Sage.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.001
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach.* London: Routledge.
- Moen, B. B. (2004). Om like muligheter for alle – og om Oscar, Sophie, Emilie og Haval i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(02-03), 230-238.



- Morken, I. (2016). Inkludering. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Murphy, C., Scantlebury, K., & Milne, C. (2015). Using Vygotsky's zone of proximal development to propose and test an explanatory model for conceptualising coteaching in pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 281-295. doi: 10.1080/1359866X.2015.1060291
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning. I H. r. Bjørnsrud & S. r. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), (s. 47-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg., s. 240-264). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsen, S. (2015). Planleggingsarbeid i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 108-131). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsen, S., & Buli-Holmberg, J. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I S. Nilsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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., & Ristesund, I. (2012). Å få tak i elevers begrepsforståelse - en viktig del av lærerarbeid, en utfordring for lærerstudenten. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(2), 73-90.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever : om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. (978-82-450-2373-2). 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>
- NOU 2009:18. (2009).  *Rett til læring*. Oslo. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf)
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole.Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Lovdata. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Sider/spesialundervisning.aspx>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 99-111. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00075-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00075-2)
- Sollie, K. A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>
- St.meld.nr. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>.
- St.meld.nr. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- St.meld.nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Strandberg, L., Manger, A., & Moen, B. F. (2008). *Vygotsky i praksis : blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Styringsdokumenter og inkludering : Dokumentanalyse*.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Bråten (Red.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1991). *The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity. Research Report: 2*. <https://escholarship.org/uc/item/5th0939d>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 27.02 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (M. T. Roster & T.-J. Bielenberg, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (2001a). Interaksjon mellom læring og utvikling (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning : klassiske tekster* (s. 151-166). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (2001b). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning : klassiske tekster* (s. 143-150). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wenger, E., & Nake, B. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. [Article]. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING\*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

## 9 Vedlegg: Intervjuguide

Introduksjon: intervju, samtale, tanker og erfaringer med innhold og organisering av undervisning for elever som mottar spesialundervisning. Prøve å forstå, lære mer

Anonymitet: navn, skole, innhold anonymisert

Lydopptak: Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert. Hvis ønskelig - få mulighet til å lese igjennom transkripsjonen i etterkant.

Tid: maks 1 time

---

Overordnet tema	Spørsmål
<b>Intro/Bakgrunn</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva slags arbeidsoppgaver har du i hverdagen? (spes.undervisning, organisering etc)</li><li>• Fortell i hvilke sammenhenger du møter elever med vedtak om spes? (faglærer/speslærer – ansvarsområder) (størrelse på klasse, type elever)</li><li>• Hvilken del av arbeidet ditt trives du mest med og hvorfor? (faglærer/speslærer)</li></ul>
<b>Spesundervisning/ tilpasset opplæring</b>  - Hvordan vet man at man gir en elev spesialundervisning?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?</li><li>• Hvordan vil du beskrive hva spesialundervisning er?</li></ul> <b>Spesialpedagog</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva tenker du er det viktigste i jobben din som spesialpedagog? (Hvorfor)</li><li>• Kan du gi eksempel på innholdet av et par typiske timer der du gir spesialundervisning? (Hva kan mål, innhold, arbeidsmåter være? Hvorfor?)</li><li>• Opplever du at spesialundervisningen lett treffer den enkelte elevs behov?<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du gi et eksempel på spesialundervisning du har gitt som du opplever ga et ønsket læringsutbytte for den enkelte?</li><li>• Hva avgjør hvordan undervisningen til den enkelte blir?</li></ul></li><li>• På hvilken måte får du vurdert læringsutbyttet av undervisningen?</li><li>• Samarbeider du med noen andre kollegaer, ledelse, team, andre instanser i forbindelse med din jobb som spesialpedagog?</li><li>• Hva vil du si skiller din pedagogiske oppgave som spesialpedagog fra oppgaven som faglærer?</li></ul>

	<p><b>Faglærer</b></p> <p>Faglærer m/ elever inne med vedtak om spesialundervisning.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvis du har timer med spesialpedagog tilstede sammen med deg, hva gjør spesialpedagogen/hva tenker du er hans hennes oppgave? Er det noe du savner at spesialpedagogen bidrar med?</li> <li>• Hvordan planlegger du som faglærer undervisning der du vet du har elever med rett til spesialundervisning til stede? (uten speslærer)</li> </ul> <p><b>Spesialpedagog/faglærer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• På hvilke måter samarbeider faglærer og spesialpedagog?</li> <li>• Hvordan er oppgavefordelingen mellom faglærere og spesialpedagoger knyttet til elever som har vedtak om spesialundervisning. (tema, innhold, organisering, lekser, samarbeid om mål og arbeidsmetoder )</li> </ul>
<p><b>Organisering av spesialundervisning</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du fortelle litt nærmere hvordan dere som skole organiserer spesialundervisningen? (inne, ute, grupper, begrunnelser)</li> <li>• Vet du noe om hva som avgjør hvordan det organiseres? (hvem bestemmer, begrunnelser, lærer innflytelse, evaluering, eleven?)</li> <li>• Hva er dine tanker rundt organiseringen? Har du eksempel på noe som overhodet ikke fungerer? (Hva innebærer det når noe fungerer/ikke fungerer?)</li> </ul>
<p><b>IOP</b></p> <p><b>Organisering</b></p> <p>- samarbeid/ utarbeidelse</p>	<p><b>De individuelle opplæringsplanene (IOP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er ditt forhold til disse planene?</li> <li>• Hva vil du si er hensikten med å utarbeide den?</li> <li>• Kan du beskrive kort hvem som er involvert i utarbeidelsen av IOP?</li> <li>• Er det spesielle grunner til at akkurat disse personene er involvert? (Eleven/foreldrene – ja/nei – i så fall hvordan)</li> <li>• Noe du kunne ønske annerledes knyttet til dette? Noen som burde involveres eller ikke? Hvorfor?</li> </ul>

<p><b>IOP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hensikt</li> <li>- Innhold</li> <li>- Mål</li> <li>- Arbeidsmåter</li> </ul>	<p>Ta utgangspunkt i en IOP du har vært med å utforme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan bestemmes målene og arbeidsmetodene?</li> <li>• Hvordan brukes læreplanen (Kunnskapsløftet) eller de lokale planene i arbeidet med IOP?</li> <li>• Hvordan bruker du den sakkyndige rapporten fra PPT i arbeidet med IOP?</li> <li>• Kan du gi noen eksempler på typiske mål og arbeidsmåter i noen fag som man kan finne i en IOP?</li> <li>• Samsvar – det du gjør og det som står?</li> </ul>
<p><b>IOP</b></p> <p>Organisering</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Samarbeid/ bruk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan brukes IOP konkret på skolen? (kolleger mellom, foreldre - lærer, elev – lærer, PPT, evaluering)</li> <li>• Har dere andre dokumenter/ verktøy/måter for samarbeid rundt elever med vedtak om spesialundervisning?</li> <li>• På hvilken måte opplever du at IOP hjelper deg/dere i ditt arbeid som faglærer og som spesialpedagog?</li> </ul>
<p><b>Oppsummering</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som pedagog. Hvordan er du fornøyd med det helhetlige opplæringstilbudet til elever som har vedtak om spesialundervisning? (hvorfor/hvorfor ikke?)</li> <li>• Noe du vil vektlegge i forhold til spesialundervisning som vi ikke har fått snakket om?</li> </ul>
<p><b>Takk/debriefing</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kort samtale om opplevelse</li> <li>• Utdanning – bakgrunn?</li> </ul>