

# Spesialundervisning

Intensjonen, prinsipper, føringer og praksis

Bente Ducrocq

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen i Bergen, høsten 2022

Veileder: Marit Mjøs

Kontaktinformasjon:

Bente Ducrocq

Telefon: 41516061

E-post: [benteducrocq@hotmail.com](mailto:benteducrocq@hotmail.com)

«Det er fordi vi har en enhetsskoletanke i Norge. Alle har rett til en likeverdig undervisning. Det er menneskerettighetene våre som ligger til grunn, at vi har samme verdi som menneske, og vi skal få utnyttet vårt potensiale best mulig.»

- Informant-



## Sammendrag

I denne masteravhandlingen har jeg sett nærmere på spesialundervisning som fenomen og belyst det fra en normativ og en deskriptiv side. Formålet var å få økt kunnskap om spesialundervisning. Prosjektet har vært todelt. I første del tok jeg utgangspunkt i lovverket, læreplanverket, et utvalg av offentlige dokumenter og forskning som omhandler spesialundervisning. Målet var å identifisere intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning i sentrale styringsdokumenter samt danne kategorier. Første del utgjør kunnskapsgrunnlaget. Her besvares og drøftes to underspørsmål:

1) *Hva er intensjonen med spesialundervisning?*

2) *Hvilke sentrale prinsipper og føringer for spesialundervisning finnes?*

Kategoriene som ble utledet i første del, brukte jeg i del to. Jeg innhentet egen empiri ved bruk av semistrukturerte singelintervju med fem lærere i grunnskolen, og jeg undersøkte deres opplevelser og erfaringer fra praksis. Utvalget er basert på et tilgjengelighetsutvalg, der informantene tok direkte kontakt fordi de ønsket å delta i prosjektet. Denne delen besvarer forskningsspørsmålet: *Hvilke forståelser og praksiserfaringer har lærere med intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning?*

For å besvare spørsmålet valgte jeg en kvalitativ tilnærming, og jeg fikk muligheten til å gå i dybden i informantenes erfaringer og opplevelser med fenomenet spesialundervisning. Empirien er analysert og forankret i George Gadamers hermeneutiske forståelse. Til sist, drøfter jeg funnene fra begge delene av oppgaven og besvarer avhandlingens siste underspørsmål: 3) *Hvordan samsvarer lærernes forståelse og praksiserfaringer med intensjonen, prinsippene og føringene for spesialundervisning?*

Konklusjonen er at det på flere sentrale punkter finnes et misforhold mellom intensjonen, prinsippene, føringene og praksis. Med utgangspunktet i en praktisk tilnærming, basert på det faglige grunnlaget og innsikten tilegnet gjennom arbeidet, foreslår jeg endringer i undervisningen til elever i grunnskolen under avhandlingens avsluttende refleksjoner. Slik er det et ønske at denne masteravhandlingen skal ha en praktisk nytteverdi, ikke bare for meg, men også for andre.

Nøkkelord: *Spesialundervisning, likeverdig opplæring, fellesskolen, tilpasset opplæring, inkludering, barnets beste, medvirkning, samarbeid, kompetanse, implementering.*



## Forord

Det har vært krevende å gjennomføre en masteroppgave ved siden av jobben min som lærer. Det meste av fokuset i fritid, helger og ferier har gått med til arbeidet. Arbeidet har bestått i å ha samtaler, lese, skrive eller gruble på tur. Jeg har tilbrakt utallige timer i «hulen min» på loftet med stabler av bøker, artikler, dokumenter, datamaskinen, notater og post-it lapper. Fordi det har vært så engasjerende, har jeg til tider fått uante krefter. Det har vært en lærerik og unik tid, der jeg har fått muligheten til å fordype meg og bygge kunnskap.

Å arbeide med masteroppgaven har gitt blandede følelser. Noen ganger har arbeidet vært preget av stort pågangsmot, og en opplevelse av eureka- «jeg fant det!». Andre ganger har jeg vært overveldet og forvirret. Ofte har jeg gått meg vill i den enorme mengden av offentlige dokumenter, forskning og meninger som preger temaet spesialundervisning. Det har vært utfordrende å gjøre et utvalg, fordi så mye meningsfullt og klokt er sagt.

Målet har hele tiden vært å si noe viktig om skolen. Å være en stemme for alle de elevene som opplever at skolen ikke er for dem. Med et ønske om at ikke bare spesialundervisningen, men også den ordinære undervisningen, når dem med all den kraft og de muligheter som ligger i en inkluderende skole for alle.

Takk til informantene mine som har gitt meg av sin tid og innsikt. Takk for interessante samtaler og refleksjoner som lyste av engasjement og godhet for elevene. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt det den er.

Takk til min beste venn Ida. Jeg blir aldri ferdig med å analysere, reflektere og diskutere med deg. Takk til mamma som har lest korrektur, og til pappa og Emil for gode ord. Takk til min kjære Jørgen, Julia og Jonatan for rom, tid, tålmodighet og støtte. Til mine gode kollegaer og venner: takk for at dere har heiet på meg.

Ikke minst, takk til Marit Mjøs for all veiledning. Takk for tiden du har brukt, for at du har vært så engasjert og har bidratt med din enorme kompetanse. Det har vært en ære å få samarbeide med deg. Lykken for en masterstudent er en veileder som deg.

November 2022, Bente Ducrocq





# **Innhold**

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Prosjektets utgangspunkt og hensikt .....	9
1.2 Forskningsspørsmål og underspørsmål .....	12
1.3 Definisjon av sentrale begreper og valg av kategorier .....	13
1.3.1 Spesialundervisning .....	13
1.3.2 Intensjoner .....	13
1.3.3 Prinsipper .....	14
1.3.4 Føringer .....	14
1.3.5 Valg av kategorier .....	15
<b>2.0 Del 1: Kunnskapsgrunnlaget</b> .....	<b>16</b>
2.1 Metode for danning av kunnskapsgrunnlaget .....	16
2.1.2 Utvalget av dokumenter og forskning .....	16
2.1.3 Analyse av dokumentene .....	20
2.2 Utviklingen av spesialundervisning i et historisk perspektiv .....	21
2.3 Opplæringsloven og læreplanverket.....	23
2.3.1 Opplæringsloven .....	23
2.3.2 Læreplanverket.....	27
2.4 Intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning.....	28
2.4.1 En likeverdig opplæring for alle - intensjonen med spesialundervisning .....	28
2.4.2 Tilpasset opplæring .....	29
2.4.3 Inkludering .....	33
2.4.4 Barnets beste og medvirkning .....	36
2.4.5 Samarbeid.....	37
2.4.6 Kompetanse .....	39
2.4.7 Implementering - å knytte intensjonen, prinsipper og føringer til praksis .....	41

2.5 Oppsummerende refleksjoner om intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning .....	43
<b>3.0 Del 2: Metode og datainnsamling .....</b>	<b>46</b>
3.1 Metodologi og metode .....	46
3.2 Kvalitativ metode - muligheter og begrensinger .....	47
3.3 Hermeneutisk tilnærming .....	48
3.4 Intervjuene.....	49
3.4.1 Informantene og utvalget.....	51
3.4.2 Utarbeiding av intervjuguiden.....	52
3.4.3 Gjennomføringen av intervjuene.....	52
3.4.4 Bearbeiding av datamaterialet .....	54
3.5 Forskningsetikk .....	55
3.5.1 Personvern og lagring av datamaterialet .....	56
3.5.3 Reliabilitet .....	56
3.5.4 Validitet.....	57
3.6 Drøfting av metoden og dataene .....	58
<b>4.0 Intervjuene - funn og analyse .....</b>	<b>60</b>
4.1 En likeverdig opplæring for alle - intensjonen med spesialundervisning .....	60
4.2 Tilpasset opplæring .....	62
4.3 Inkludering .....	63
4.4 Barnets beste og medvirkning .....	64
4.5 Samarbeid.....	66
4.6 Kompetanse .....	68
4.7 Implementering .....	70
<b>5.0 Drøfting av funn .....</b>	<b>71</b>
5.1 En likeverdig opplæring for alle - intensjonen med spesialundervisning .....	71
5.2 Tilpasset opplæring .....	72
5.3 Inkludering .....	73

5.4 Barnets beste og medvirkning .....	75
5.5 Samarbeid .....	76
5.6 Kompetanse .....	78
5.7 Implementering .....	79
<b>6.0 Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>81</b>
6.1 Mulige kvalitetsforbedringer knyttet til spesialundervisning basert på forskningsfunnene .....	86
6.2 Forslag til videre forskning .....	88
<b>7.0 Referanseliste .....</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</b>	<b>97</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>101</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>103</b>



## 1.0 Innledning

Hovedfenomenet som undersøkes i dette prosjektet er *spesialundervisning* i grunnskolen. Målet var å identifisere intensjonen, prinsipper og føringer og undersøke læreres erfaringer med gjennomføringen av disse. Prosjektet var todelt. I første del var innhenting av informasjon fra et utvalg av offentlige dokumenter som omhandler spesialundervisning sentralt. Denne delen tar også for seg et utvalg av forskning knyttet til temaet. Til sammen danner dette kunnskapsgrunnlaget og kategorier. I del to har jeg brukt kategoriene til å formulere en intervjuguide. Intervjuguiden ble brukt under kvalitative, semistrukturerte singelintervju med fem lærere. Analysen i del to er gjort med utgangspunkt i de fem intervjuene og kunnskapsgrunnlaget. Til sist i oppgaven drøfter jeg funnene fra begge delene og foreslår mulige kvalitetsforbedringer med bakgrunn i disse.

Jeg har tatt utgangspunkt i et utvalg av nasjonale styringsdokumenter blant annet lovverket og læreplanverket, og jeg har sett på intensjonen, sentrale prinsipper og føringer. Vi kan tenke oss at det kan være ulike meninger om hva intensjonen med spesialundervisning *er* eller *bør* være, men prosjektet mitt handler om *intensjonen, prinsipper og føringer* for spesialundervisning slik de er formulert i et utvalg nasjonale og politiske styringsdokumenter.

Styringsdokumentene peker ut retningen som skolen skal arbeide etter, og de er med det i stor grad normgivende. Jeg har sett nærmere på forskning som tar for seg lovverket, føringer og empiri knyttet til spesialundervisning. Slik har jeg undersøkt og funnet eksempler på forståelsen og realiseringen av intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning, og undersøkt et utvalg lærere som arbeider på barnetrinnet sine erfaringer med disse.

### 1.1 Prosjektets utgangspunkt og hensikt

I Norge mottar i overkant av 49 000 barn spesialundervisning i grunnskolen. Dette utgjør 7,7 prosent av alle elever. Spesialundervisning som tiltak øker i takt med elevenes alder, fra 3,5 prosent på 1. trinn til 10, 4 prosent på 10. trinn. Det er langt flere gutter enn jenter som får spesialundervisning. Undervisningen organiseres i den ordinære undervisningen, i mindre grupper i varierende størrelser og i undervisning gitt en-til-en. I underkant av halvparten av elevene som mottar spesialundervisning, får denne i klassen i den ordinære undervisningen. Hvor mange timer elevene tildeles med spesialundervisning varierer fra noen timer i uken til tilnærmet alle. En del av elevene får, i tillegg, tildelt timer med assistent. (Utdanningsdirektoratet, 2021a; Grunnskolens informasjonssystem, 2022).

I 1970-årene konkluderte Hans Jørgen Gjessing (1972, gjengitt i Haug, 2021, s. 103) med at spesialundervisning gir et varierende utbytte for elever. Han mente at noen elever får godt utbytte av spesialundervisning, noen får ingen utbytte, mens andre tar skade av den. En rekke studier i Norge og internasjonalt underbygger at elevene har et svakt utbytte av spesialundervisning. Dette viser oss at spesialundervisning i praksis ikke samsvarer med intensjonen (Nordahl mfl., 2018, gjengitt i Haug, 2021, s. 104). Til tross for dette er det viktig å få frem at det er vanskelig å si noe om elevenes utbytte av spesialundervisning. Det er mange faktorer som spiller inn. Vi vet ikke hvilket utbytte elevene ville hatt dersom de ikke fikk spesialundervisning. Det er en mulighet for at utbyttet hadde vært enda lavere. (Haug, 2021, s. 28, 37, 103, 104).

Etter å ha arbeidet som lærer i grunnskolen i 13 år, både som kontaktlærer, timelærer og spesialpedagog, har jeg gjort meg noen tanker og erfaringer rundt hvordan utdanningssystemet fungerer. Å ta videreutdanning i andrespråkspedagogikk og spesialpedagogikk har gitt meg et utvidet perspektiv, der kompleksiteten i lærerens arbeid kommer tydeligere frem. Mange ganger har jeg erfart og observert at det er langt mellom lovverket, sentrale styringsdokumenter og visjoner, til hverdagen i skolen.

Jeg er nysgjerrig på hvordan ulike prinsipper og føringer kan være med på å forme hvordan skolen *er*. I dette *er* ligger en beskrivelse av hvordan fenomener opptrer i verden. Det skiller seg fra *bør* som inneholder visjoner i en normativ tilnærming, til hvordan vi ønsker at verden skal være. Begge perspektivene er avgjørende for skolens arbeid til det beste for elevene. Hvis det normative *bør* står for langt fra det deskriptive *er*, kan det være utfordrende å gjennomføre de nasjonale prinsippene og føringene for spesialundervisning. (Tangen, 2012, s. 126).

Intensjonen med spesialundervisning er formulert i de styringssignalene som finnes i sentrale offentlige dokumenter. Disse styringssignalene er preskriptive og peker dermed ut normative retninger for hvordan skolen *bør* være. Veien fra intensjon til praksis er ikke en rett linje, og ulike faktorer kan påvirke hvordan og om intensjonene gjennomføres. Flere av styringssignalene er juridisk forpliktende, og dette gjør intensjonene spesielt kraftfulle, samtidig oppfordres det også til en presis fremstilling av hvordan de skal utøves. (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 14-15). Nettopp dette forholdet mellom *bør* og *er*, ønsket jeg at skulle være utgangspunktet for mitt arbeid med masteroppgaven.

Edvard Befring skriver at «Et viktig formål med pedagogisk og spesialpedagogisk forskning er å gi økt innsikt i barns og ungdoms oppvekst, læring og utvikling. Dette innebærer å gi faglig grunnlag for forbedringer av oppfostring og opplæring i hjem, barnehage og skole»

(2015, s. 10). Dette kan forstås som at det er sentralt at pedagogisk og spesialpedagogisk forskning skal ha en nytteverdi, i form av å belyse fenomener knyttet til barn og ungdom på en slik måte at det gir et grunnlag for å iverksette tiltak som ikke er basert på synsing, men på faglige beslutninger. Creswell (2014, s. 18) peker på at forskning er viktig av tre grunner og forskning kan: styrke kompetansen vår, forbedre praksis og opplyse den politiske debatten. Ønsket mitt for prosjektet er et bidrag til et eller flere av punktene over.

Lovverket peker ut de mest sentrale føringene for opplæring og skolen som virksomhet. Det kan være nyttig å se på forarbeidet til lovverket for å finne intensjonene bak. Forarbeidet finner vi blant annet i NOU'er og meldinger til Stortinget. Intensjonen, prinsipper og føringene vil representere spesialundervisningens *bør*, den normative siden ved fenomenet spesialundervisning. I den empiriske delen undersøkte jeg hvordan utvalgte kategorier med bakgrunn i kunnskapsgrunnlaget *er* erfart av et utvalg lærere, dette utgjør den deskriptive siden av spesialundervisning.

I tillegg valgte jeg å se på forskning rundt spesialundervisning. Selv om jeg hadde begrensede muligheter til innsamlingen av data i bredden, ønsket jeg, dersom funnene tillot det, å trekke linjer mellom det deskriptive og det normative. Da ville jeg, med bakgrunn i forskningsmaterialet, kunne foreslå praktiske tiltak for å forbedre kvaliteten på spesialundervisningstilbudet til elever i grunnskolen. Siden forskningsarbeidet mitt er rettet mot praksisfeltet, kan det klassifiseres som anvendt forskning (Krumsvik, 2014, s. 15).

En rekke undersøkelser viser at det er en mangelfull oppfyllelse av opplæringsloven. Årsakene til dette kan være at regelverket er vanskelig å forstå og gjennomføre, mangel på ressurser, og at etterlevelse kommer i konflikt med andre prioriteringer som skolen må foreta. Dette kan bero på forhold som finnes utenfor selve lovteksten. (NOU 2019: 23, s. 126-133). Det er begrenset forskning når det gjelder utdanningsrett. En årsak kan være at det er vanskelig å vite hva som skyldes lovverket, og hva som skyldes andre forhold, og dermed si noe isolert om effekten av lovverket. Likevel viser tilsyn og forskning mangel på koherens mellom det juridiske feltet og det praktiske feltet, og dette berører blant annet spesialundervisning. (Herlofsen & Lie, 2022, s. 47-48).

Slik jeg ser det, er forholdet mellom intensjonen, prinsipper og føringene i de offentlige dokumentene og praksis selve kjernen i arbeidet med spesialundervisning. I tillegg til å undersøke den juridiske intensjonen, ønsket jeg å identifisere sentrale prinsipper og føringene i offentlige dokumenter. Disse kan prege diskursen og debatten rundt spesialundervisning og berøre det praktiske feltet. Noe som igjen kan påvirke spesialundervisning som fenomen. Ved

å intervju lærere fikk jeg tilgang på deres forståelse og erfaring med etterlevelsen av intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning.

## 1.2 Forskningsspørsmål og underspørsmål

Begrepene forskningsspørsmål og problemstilling viser til det samme; spørsmål som skal bli besvart ved bruk av en vitenskapelig tilnærming og metode. Spørsmålet har et bestemt formål, og er så presist formulert at det kan besvares ved bruk av vitenskapelige metoder. Det er forskningsspørsmålet som skal styre valg av metodologi, metode og arbeidet med innsamlingen av data. (Hellevik, 1997, s. 35-48; Johannessen et al., 2011, s. 53-70; Larsen, 2007, s. 31)

I denne undersøkelsen er målet å besvare følgende forskningsspørsmål:

*Hvilke forståelser og praksiserfaringer har lærere med intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning?*

Videre undersøkes og drøftes også tre underspørsmål:

- 1) *Hva er intensjonen med spesialundervisning?*
- 2) *Hvilke sentrale prinsipper og føringer for spesialundervisning finnes?*
- 3) *Hvordan samsvarer lærernes forståelse og praksiserfaringer med intensjonen, prinsippene og føringene for spesialundervisning?*

*Intensjonen* viser til formålet med spesialundervisning. Det er sentralt at intensjonen, prinsipper og føringer gjenspeiles i praksis. Dette innebærer at dersom de er gjennomført, skal vi kunne kjenne dem igjen i praktiske situasjoner. (Haug, 2021, s. 53). Det er lærerne som i stor grad står for den praktiske gjennomføringen, og jeg ønsker å se nærmere på hvilke erfaringer de har. Begrepene *forståelse* og *erfaringer* viser til den subjektive opplevelsen. Dette, sammen med et lite antall informanter, gjør at dataene i denne masteravhandlingen ikke er statistisk generaliserbare. Målet var at undersøkelsen skulle gå i dybden og ikke i bredden. *Praksiserfaring* viser til den praktiske siden ved spesialundervisning. Begrepet *samsvarer* åpner for et komparativt perspektiv mellom det normative og praksis.



## 1.3 Definisjon av sentrale begreper og valg av kategorier

### 1.3.1 Spesialundervisning

I Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven, forkortet oppl<sup>1</sup>.,1998), finner vi en forlengelse eller utdypning av retten til tilpasset opplæring (oppl. § 1-3) i § 5-1 *Rett til spesialundervisning*. Denne rettigheten skal tre i kraft dersom eleven ikke har utbytte av den ordinære undervisningen med de tilpasninger som gjøres der. Retten til spesialundervisning utløser en rekke andre rettigheter og juridiske forpliktelser, som at det i forkant skal innhentes samtykke fra eleven eller foresatte (oppl. § 5-4), før det foretas undersøkelser og kartlegging som kan resultere i en sakkyndig vurdering (oppl. § 5-3). Videre skal det fattes enkeltvedtak fra kommunen, som oftest av rektor (oppl. § 5-3), og utformes en individuell opplæringsplan (IOP) av skolen. En gang i året skal det skrives en rapport om gitt spesialundervisning (oppl. § 5-5). (Opplæringsloven,1998; Tangen, 2012).Vi ser her at det er en rekke juridiske paragrafer knyttet til spesialundervisning.

Spesialundervisning kan forstås fra flere ulike perspektiver, fra politisk og juridisk, til etisk og normativt, og til hvordan det erfares av den enkelte lærer og elev. Hovedfokuset i denne oppgaven er å belyse spesialundervisning som fenomen slik det er formulert i offentlige dokumenter, og hvordan dette erfares av lærere.

### 1.3.2 Intensjoner

At noe er en intensjon betyr at det er en *hensikt, baktanke* eller *plan*<sup>2</sup>. I denne sammenheng er det sentralt at lovverket og føringer for spesialundervisning kan sees på som intensjoner (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 14). Opplæringsloven (1998) er å anse som en rammelov, og angir med det bare hovedtrekkene for opplæringen. Intensjonene kan presiseres og utdypes, men ikke forandres gjennom forskrifter og rundskriv. Der lovverket bare kan endres av Stortinget, kan forskrifter og rundskriv endres av den styrende regjeringen. (Jakhelln & Møller, 2016; Opplæringsloven, 1998, §1-6). Dette kan forstås som at intensjonene får variert betydning og vektlegges ulikt med ulik politisk styring, og slik får et politisk innslag. De juridiske intensjonene står sterkt, siden disse er nedfelt i lovverket. Likevel kan det hevdes at lovgivningen for utdanningsfeltet er både komplisert og uoversiktlig. (Andenæs & Møller,

---

<sup>1</sup> Heretter viser forkortelsen oppl. sammen med paragraf til dagens opplæringslov fra 1998.

<sup>2</sup> Det norske akademis ordbok (2021).

2016a, s. 15-23). Med dette som utgangspunkt er det sannsynlig at praksis blir ulik. Slik er det ikke alltid et én til én forhold mellom intensjoner og praksis.

I denne oppgaven har jeg valgt å snakke om *intensjonen* med spesialundervisning i entall. Som nevnt, kan det være flere meninger rundt hva intensjonene for spesialundervisning er. Jeg tar videre utgangspunkt i det jeg har identifisert som *hovedintensjonen* med spesialundervisning ved å gjennomgå det juridiske feltet, de offentlige styringssignalene og den historiske fremveksten av spesialundervisning. Denne hovedintensjonen omtales videre som *intensjonen med spesialundervisning* og viser til skolens formål om å være *en likeverdig skole for alle*.

### 1.3.3 Prinsipper

Et prinsipp kan forstås som en grunnsetning, en forutsetning for handling, en oppbygning av system og en retningslinje man følger<sup>3</sup>. Videre vil et rettsprinsipp være «en grunnsetning for lovsystem eller rettsordning<sup>4</sup>. Prinsippene for opplæring er styringsgrunlaget for skolen. Videre kan prinsipper forstås som formål og intensjoner og med dette vise til det en ønsker å oppnå (Welstad, 2016, s. 76).

Vi ser her at prinsipper og intensjoner er tett knyttet sammen og til dels kan tolkes som synonymmer. I denne oppgaven har jeg likevel valgt å skille dem fra hverandre. Dette er for å kunne vise til én overordnet intensjon med spesialundervisning, men samtidig også vise hvordan denne intensjonen blir influert av andre prinsipper (intensjoner) for opplæring. Slik jeg forstår det, vil det i noen sammenhenger være slik at prinsipper også kan være intensjoner, men at det ikke nødvendigvis er slik i alle sammenhenger. Et eksempel kan være prinsippet om medvirkning. Dette ikke kan hevdes å være intensjonen med spesialundervisning, men en faktor som må ivaretas i spesialundervisningstilbudet til eleven.

### 1.3.4 Føringer

Føringer viser til de styringssignalene og retningslinjene som berører spesialundervisning. Føringene kan være mer eller mindre eksplisitt i de offentlige dokumentene. Slik kan det være rom for å tolke hva som er ønskelig å oppnå.<sup>5</sup> Eksempler på føringer finner vi gjennom lovgivning i regelverket, i forskrifter og rundskriv (Jakhelln & Møller, 2016, s. 31-32). Ulike

---

<sup>3</sup> Store norske leksikon (2022), Det norske akademis ordbok (2022).

<sup>4</sup> Det norske akademis ordbok (2022).

<sup>5</sup> Det norske akademis ordbok (2022).

føringer kan stille krav til hva som skal prioriteres, da særlig individuelle rettigheter. Spesielt der det legges skjønsmessige vurderinger til grunn, kan det være uklart hvilke føringer som gjelder. (NOU 2019: 23, s. 19).

### **1.3.5 Valg av kategorier**

Spesialundervisning som fenomen er komplekst og kan fremstilles fra mange ulike sider og på flere ulike nivåer. Mitt prosjekt omhandler offentlige styringsdokumenters omtale av intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning. Jeg valgte å ta med og belyse flere faktorer knyttet til spesialundervisning, der hver og en av dem kunne vært viet plass alene gjennom oppgaven. Grunnen til at jeg ønsket å ta med flere faktorer illustrert som kategorier, er at jeg anser det som nødvendig å forholde seg til kompleksiteten i fenomenet når dette skal belyses. Først da kan vi bedre forstå fenomenet spesialundervisning. (Haug, 2017b, s. 387). På tross av dette, har jeg på grunn av prosjektets omfang, måtte avgrense og utelate kategorier som kunne vært med. Dette er fordi det, i tillegg til å vise kompleksiteten, skulle være mulig å gå i dybden.

Jeg valgte å se nærmere på *tilpasset opplæring, inkludering, barnets beste og medvirkning, samarbeid, kompetanse og implementering*. Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i skolen, mens inkludering, barnets beste og medvirkning er prinsipper knyttet til sentral internasjonal lovgivning som Norge har innlemmet i de nasjonale juridiske føringene (Opplæringsloven, 1998; UNESCO, 1994). Samarbeid og kompetanse er føringer som er omtalt i de offentlige dokumentene og som i stor grad må være til stede for å kunne realisere intensjonen med spesialundervisning. Til sist må alle kategoriene implementeres i alle ledd i systemet slik at disse kan gjennomføres i praksis og erfares av elevene.

## 2.0 Del 1: Kunnskapsgrunnlaget

Kunnskapsgrunnlaget utgjør prosjektets første del og besvarer i hovedsak de to første underspørsmålene:

- 1) *Hva er intensjonen med spesialundervisning?*
- 2) *Hvilke sentrale prinsipper og føringer for spesialundervisning finnes?*

### 2.1 Metode for danning av kunnskapsgrunnlaget

For å skape nærhet i teksten har jeg valgt å gi en kort presentasjon av de deler av metoden som handler om valg og analyse av offentlige politiske dokumenter, forskning og faglitteratur, her i et eget underkapittel.

I del en er utgangspunktet for innhenting av kunnskap fra sekundærkilder. Dette innebærer at jeg har sett nærmere på kunnskap og data som allerede foreligger. (Larsen, 2007, s. 42).

Dataene er både av kvantitativ og kvalitativ art. Fremfor å ta utgangspunkt i teorier har jeg i hovedsak i mitt prosjekt, valgt å se nærmere på sentrale nasjonale, politiske styringsdokumenter for å belyse den normative siden ved fenomenet spesialundervisning. Jeg har derfor brukt begrepet *kunnskapsgrunnlag* istedenfor *teori*, siden dokumentene jeg har sett nærmere på ikke er å regne som teorier (Anker, 2020, s. 58-59). Videre har jeg også sett på et utvalg av forskning knyttet til spesialundervisningen. Forskningen belyser i hovedsak deskriptive sider ved spesialundervisning, men drøfter også hvilket formål spesialundervisning *bør* ha og hvordan den *bør* gjennomføres.

#### 2.1.2 Utvalget av dokumenter og forskning

Siden jeg ønsket å skrive om spesialundervisning i norsk sammenheng, søkte jeg i hovedsak etter dokumenter og forskningslitteratur som omhandler norsk skole. Etter hvert som jeg leste, var jeg oppmerksom på referanser og studerte nøye litteraturlisten. Slik pekte veien seg videre inn i ny litteratur. Det var viktig for meg å i stor grad bruke primærkilder, og helst støtte meg til flere kilder (Kjelstadli, 1999, s. 177-178).

På den ene siden kan kunnskap hevdes å være «ferskvare», så jeg søkte i hovedsak etter informasjon av nyere dato. På den andre siden, ser en ved nøyere lesing at kunnskap bygger på tidligere kunnskap. Dette gjorde arbeidet med dokumentene krevende, særlig når informasjonen måtte avgrenses. Utvalget av dokumenter har jeg valgt med formålet å belyse forskningsspørsmålet. Dokumentene og empirien er nøye omtalt, og dette styrker kunnskapsgrunnlagets relevans. Jeg vil nå kort presentere hovedutvalget av de offentlige, politiske dokumentene. Til slutt presenterer jeg kort et utvalg av forskning knyttet til

spesialundervisning. Til sammen danner dette kunnskapsgrunnlaget for oppgaven. Siden lovverket og læreplanen er de mest sentrale, starter jeg med å plassere dem som juridiske dokumenter. Lovverket og læreplanen er drøftet mer inngående under punkt 2.3.

### **Lov om grunnskolen og videregående opplæring (opplæringsloven, 1998) og læreplanen**

Opplæringsloven (1998) viser til de juridiske formuleringene for grunnskolen og videregående opplæring og lærebedrifter. Loven som gjelder i dag, er fra 17. juli 1998. I kraft å være en lov, omtaler opplæringsloven (1998) både rettigheter og plikter.<sup>6</sup> Enkelt sagt beskriver loven hvordan den offentlige skolen i Norge skal drives.

Opplæringsloven (1998) bygger blant annet på Lov av 17.mai 1814, Kongeriket Norges Grunnlov (Grunnloven, 1814), men også andre internasjonale konvensjoner som Norge har forpliktet seg til å følge. FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og konvensjon om barns rettigheter (barnekonvensjonen) er eksempler på dette. (Nordrum, 2019, s. 91-94; NOU 2019: 23, s. 87-92; Sandberg, 2016, s. 40). Artikkel 3 i barnekonvensjonen «Barnets beste», kan trekkes frem som en av de mest fremtredende artiklene. Artikkelen presiserer at alle avgjørelser som berører barn, skal ha sitt utgangspunkt i «barnets beste». (Herlofsen & Lie, 2022, s. 51). Når det gjelder spesialundervisning og undervisningen til elever med særskilte behov, er Konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) fra 2013 og Salamanca erklæringen fra 1994 særlig sentrale. (Barneombudet, 2017, s. 7; Nordrum 2019, s. 92-93; Haug, 2021, s. 14-15; NOU 2019: 23, s. 90, UNESCO, 1994).

Et viktig element ved opplæringsloven (1998) er at elevene har både rett og plikt til grunnskoleopplæring (oppl. § 2-1). Dette gjenspeiler Grunnlovens § 109 (1814) som fastslår at «Enhver har rett til utdanning. Barn har rett til å motta grunnleggende opplæring. Opplæringen skal ivareta den enkeltes evner og behov og fremme respekt for demokratiet, rettstaten og menneskerettighetene.» At opplæringen skal «ivareta den enkeltes behov og evner», kan tolkes som at opplæringen skal *tilpasses* det enkelte barn. Grunnloven (1814) står øverst i rettssystemet vårt, og fravær av opplæring vil ikke bare være i strid med opplæringsloven (1998), men også Grunnloven (1814) og andre sentrale internasjonale forpliktelser. (Nordrum, 2019, s. 91-94).

Innholdet i opplæringen fastsettes i den gjeldende nasjonale læreplanen, og slik blir læreplanen sammen med opplæringsloven (1998) det mest sentrale styringsdokumentet (oppl. § 2-3). Læreplanen har forskriftstatus og er med det forpliktende (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 14). Læreplanens plass i skolen presiseres spesielt i «Forskrift til opplæringsloven av 23.

---

<sup>6</sup> Store norske leksikon (2022).

juni 2006 nr. 724», der formuleringen er at «I grunnskolen skal opplæringen være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (gjengitt i Jakhelln & Møller, 2016, s. 32).

Opplæring som ikke er i tråd med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, er dermed i uoverensstemmelse med opplæringsloven (1998). Opplæringsloven (1998) og læreplandokumentet utgjør normative sider ved skole og utdanning, og viser derfor til *intensjoner*. De er sterkt normative i kraft av å være juridiske og peker ut både rettigheter og plikter. (Jakhelln & Møller, 2016, s. 27-36).

### **Veilederen Spesialundervisning (2014)**

Veilederen Spesialundervisning er utgitt av Utdanningsdirektoratet som er en underliggende etat i Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet skal blant annet sikre at norsk utdanningspolitikk iverksettes på en slik måte at en ivaretar barn, unge og voksnes rett til et likeverdig tilbud. (Regjeringen, 2022b; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Veilederen er et dokument på 80 sider, som beskriver handlingsrommet skolene har til å tilpasse den ordinære opplæringen, når retten til spesialundervisning trer i kraft og hvordan saksgangen rundt tildelingen av spesialundervisning er. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 1). Dokumentet kan forstås som en klargjøring eller utdyping av opplæringsloven (1998) og læreplanverket.

### **Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.**

En melding til Stortinget (Meld.St.) er et dokument som tar for seg ulike sider ved statlige virksomheter. Meldingen inneholder ikke forslag til vedtak eller lovendring, men kan danne grunnlaget for utarbeiding av en lovproposisjon. (Regjeringen, 2022a).<sup>7</sup> Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole er utarbeidet med bakgrunn i Solberg-regjeringens mål om «at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger [...], et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap» (s. 7). Tidlig innsats og inkluderende fellesskap pekes på som avgjørende for at barn og unge får en positiv utvikling. Under fanen *tidlig innsats og inkluderende fellesskap*, trekkes særlig barn med samisk bakgrunn, minoritetspråklige barn og barn med behov for særskilt tilrettelegging frem.

Meldingen gjør opp status, og viser blant annet til Barneombudets rapport «Uten mål og mening» (2017). I tillegg bygger en stor del av kunnskapsgrunnlaget på «Nordahl-Rapporten»

---

<sup>7</sup> Og Store norske leksikon (2022).

(Inkluderende fellesskap for barn og unge), som er en omdiskutert rapport av Thomas Nordahl m.fl. (2018), om barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Rapporten la til grunn oppdatert forskning som omhandler spesialundervisning. Den konkluderte med flere kritikkverdige punkt i elevers opplæring. Noe av kritikken baserer seg på ekspertutvalget, med Nordahl i spissen, sitt forslag om å fjerne den lovfestede retten til spesialundervisning. (Bjørnsrud & Nilsen, 2018; Ghosh, 2018; Haug, 2021, s. 64; Melby-Lervåg & Wie, 2018; Nordahl mfl., 2018,).

### **Sentral forskning på spesialundervisning**

I det følgende presenteres kort et utvalg av forskning som er brukt som del av kunnskapsgrunnlaget:

Barneombudets rapport «Uten mål og mening» (2017), tar utgangspunkt i elevers erfaringer med spesialundervisning. Kunnskapsgrunnlaget baserer seg på fire ulike kilder til informasjon; intervju med elever, foreldre og organisasjoner, forskning og gjennomgang av saker hos statsforvalteren<sup>8</sup> og barneombudet. Rapporten konkluderer blant annet med brudd på FNs barnekonvensjon. Funnene viser at spesialundervisningen bærer preg av manglende tilpasning, lave forventinger, manglende kompetanse hos lærerne, manglende medvirkning, mangel på godt psykososialt miljø, og til sammen fører dette til at skolen ikke oppfyller kravet om en likeverdig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 9). Rapporten er omtalt og vist til en rekke ganger i «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020)).

I boken, *Spesialundervisning - Innhold og funksjon* (Haug, 2017a), presenteres resultater fra et omfattende prosjekt der flere forskere har samlet inn data fra ulike skoler, kalt SPEED-prosjektet (The function of special education). Hovedspørsmålet for prosjektet er «Kva handlar spesialundervisning om, og kva funksjon har den?» (Haug, 2017c, s. 10 og 17).

*Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk* (Andenæs & Møller, 2016b) er en vitenskapelig antologi som bygger på forskningsprosjektet LEXEL (Legal Standards and Professional Judgement in Educational Leadership). Forskningsprosjektet er utarbeidet av pedagoger, jurister og retts sosiologer, som har satt søkelyset på tre sentrale områder i opplæringsloven; Retten til et godt psykososialt miljø, retten til spesialundervisning og kravet om tilpasset opplæring for alle. (Andenæs & Møller, 2016a, s. 13).

---

<sup>8</sup> Tidligere betegnelse var fylkesmann.

I tillegg til forskningen som er nevnt over, baserer kunnskapsgrunnlaget seg på annen forskning som omhandler spesialundervisning. Da spesielt forskning som er knyttet til offentlige styringsdokumenter, og gjennomføringen av disse.

### **2.1.3 Analyse av dokumentene**

Målet med å studere litteraturen i kunnskapsgrunnlaget var å systematisere intensjonen, sentrale prinsipper og føringer for spesialundervisning. Jeg har derfor til dels brukt diskursanalyse i arbeidet. Diskursteorien vektlegger at alle samfunn bruker begreper på bestemte måter, og dette former hvordan samfunnets medlemmer oppfatter virkeligheten. Vår sosiale forståelse er derfor diskursiv. Dette innebærer at vi ikke bare oppfatter begreperes denotative (begrepsinnholdets) side, men også som konnotasjoner (assosiasjoner og tilleggsbetydninger). (Johannessen et al., 2011, s. 222; Kulbrandstad, 2005, s. 13).

Arbeidet med kunnskapsgrunnlaget danner utgangspunktet for hovedanalysen. Der drøfter jeg forskningsspørsmålet og det tredje underspørsmålet. Som utgangspunkt til hovedanalysen, identifiserte jeg i forkant kategorier i de utvalgte offentlige dokumentene, forskningen og faglitteraturen. Identifiseringen av kategoriene baserer seg på analyse av dokumentene, der jeg har sett på hvilke diskurser som er brukt. Etter å ha identifisert og bestemt kategoriene, gikk jeg tilbake og søkte spesifikt etter dem i dokumentene og forskningen. Kategoriene utgjør hovedelementene i intervjuene og ble derfor brukt til å belyse forskningsspørsmålet. Selv om jeg arbeidet frem kategoriene i forkant av intervjuene, var det viktig at disse kunne endres, dersom det kom frem funn under intervjuene som pekte ut andre begreper knyttet til intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning.

Jeg har valgt en abduktiv tilnærming i arbeidet, der jeg veksler mellom et deduktivt og induktivt perspektiv. Det deduktive perspektivet tar utgangspunkt i teorier når kategorier utledes, mens det induktive perspektivet utleder kategorier fra empirien. Ved å veksle mellom et deduktivt og et induktivt perspektiv, kan jeg unngå «bekreftelsesfaren» som kan være utfordringen ved en deduktiv innfallsvinkel, der empirien bare forsterker det vi allerede vet og dermed ikke tilfører ny kunnskap. På den andre siden ville et for bredt induktivt perspektiv kunne føre til at forskningsspørsmålet ikke fullt ut ble belyst, siden et sentralt element ved spørsmålet er identifisering av intensjonen, prinsipper og føringer som allerede foreligger i de offentlige dokumentene. (Anker, 2020, s. 44-59, 73-79). Å ta utgangspunkt i kategorier var til hjelp ved utformingen av intervjuene, i arbeidet med å kode empirien og til slutt i analysen av funnene.



Spesialundervisning er et sosialt konstruert begrep. Dette betyr at begrepet ikke viser til et naturfenomen, men til menneskets sosiale livsverden. At fenomenet spesialundervisning er sosialt konstruert, gir rom for mange ulike forståelser og opplevelser knyttet til fenomenet. Forståelsen og opplevelsene endres med tid og rom, der ulik bruk av spesialundervisning opptrer. (Anker, 2020, s. 44-59). For å belyse fenomenet i dag har jeg valgt begynne med en historisk fremstilling av spesialundervisning. Deretter ser jeg nærmere på opplæringsloven (1998) og læreplanen. Videre tar jeg for meg et utvalg av begreper og drøfter dem opp mot spesialundervisning i en juridisk og forskningsbasert kontekst. Disse begrepene er valgt med bakgrunn i kunnskapsgrunnlaget og empirien, og de utgjør kategoriene for intervjuene som jeg gjennomførte med fem lærere.

## **2.2 Utviklingen av spesialundervisning i et historisk perspektiv**

Et historisk tilbakeblikk viser hvordan spesialundervisning har oppstått, vokst frem og vært påvirket av politiske og etiske føringer (Johnsen, 2019). Organiseringen med ordinær- og spesialundervisning er et resultat av en utvikling over lang tid (Haug, 2017c, s. 10).

Det første spesialpedagogiske tilbudet som ble etablert i Norge var Døveinstituttet i Trondheim i 1825. Utover 1960-tallet dreide debatten seg om spesialskolene sin funksjon og om hvorvidt elever med særskilte behov burde gå i den ordinære skolen. Ideer om integrering og normalisering, fremfor segregering og desentralisering fra statlige til kommunale tilbud, preget argumentasjonen. Folkeaksjonen «Rettferd for Handikappede», med Arne Skouen i spissen, ble en så sterk stemme inn i debatten at den ikke kunne overses. Kravet var bedre vilkår for funksjonshemmede, da særlig flere fagfolk, fullverdige institusjoner og hjem, tilfredsstillende opplæring og vernet sysselsetting. Aksjonen førte til at det ble nedsatt en komité, Blomkomiteen, som skulle gjøre rede for det spesialpedagogiske tilbudet. Komiteen fikk samtidig mandat til å utarbeide forslag til nye lover som skulle erstatte Spesialscoleloven fra 1951.

Initiativet til endring startet fra «bunnen», i det private, og påvirket «toppen», Stortinget, til å foreta lovendringer. Eksempler på endringer etter Blomkomiteens innstilling og ny lov om grunnskolen 1975, var rett til opplæring uavhengig av funksjonsnivå og at retten til spesialundervisning ikke skulle baseres på diagnoser, men på behovet for pedagogisk tilrettelegging. Opplæringen skulle tilpasses elevenes forutsetninger, og elevene skulle i størst

mulig grad *integreres* i den ordinære skolen<sup>9</sup>. Med dette ble spesialundervisningen lagt til grunnskoleloven, og det var ikke lenger slik at eleven skulle tilpasses seg skolen, men skolen skulle nå tilpasses elevene.

Komiteen la til grunn prinsipper for integrering, og elevene skulle ha: Tilhørighet til et fellesskap, være deltakende i fellesskapets goder og ha medansvar for oppgaver og forpliktelser (Blom, 1971, s. 38). Dette kan sees på som et paradigmeskifte og endringer preget av tanker om integrering fremfor segregering. Når nå alle elevene skulle gå i den ordinære skolen, var det ikke lenger behov for spesialskolene. Til tross for at prosessen med nedleggelse av spesialskolene startet i 1976, tok det mange år, og den ble ikke avsluttet før etter år 2000. En tankevekkende undersøkelse gjort i 2012, viste at flere elever mottok opplæring under segregerte former da, enn i 1975 før ny grunnskolelov ble innført (Jelstad & Holterman, 2013).

(Befring, 2012; Briseid, 2006, Haug, 2021; Hausstätter & Thuen, 2014; Groven, 2013, s. 27).

I 1994 samlet en rekke land seg i Salamanca i Spania i regi av UNESCO, for å diskutere tiltak for elever med særskilte behov. Prinsippet om en *inkluderende* skole ble introdusert.

Utgangspunkt var at inkludering ikke bare omhandler elever som har behov for spesialundervisning, men alle elever som har særskilte behov i opplæringen. Det særskilte behovet kan handle om faktorer som sosiale forhold, språkbakgrunn, kjønn, seksuell legning, etnisitet, boforhold og liknende. Slik utgjør gruppen med elever som har særlige utfordringer en større andel av elevene, enn bare dem som har behov for spesialundervisning.

Norge ratifiserte Salamancaerklæringen og har med det forpliktet seg til at fremtidige lover skal samsvare med en inkluderende opplæring. Igjen får vi et paradigmeskifte i hvilke prinsipper skolen og spesialundervisningen skal styres etter, fra integrering til inkludering. Fokuset skifter fra *noen* elever til *alle* elevene. Der integrering viser til å innlemme elever med særskilte behov i et allerede eksisterende fellesskap, viser inkludering til egenskaper ved fellesskapet og omhandler alle deltakerne i fellesskapet uavhengig av behov. Under integreringsideologien tok den ordinære opplæringen for lite utgangspunkt i å tilpasse til alle elevene, og de fleste fikk undervisning utenfor læringsfellesskapet. «De [elevene] var fysisk integrert, men nødvendigvis ikke i samhandling og kommunikasjon» (Groven, 2013, s. 30). Haug (2017c, s. 15) viser til at årsaken til behovet for skiftet, er at implementeringen av

---

<sup>9</sup> Først i 1987 ble det presisert i skoleloven at alle barn, i størst mulig grad, skal få gå i den skolen de sokner til. (Briseid, 2006, s. 18).

integreringsbegrepet ble noe annet enn det en i utgangspunktet hadde tenkt. Slik er fasen der integrering var fortegn et eksempel på for stor avstand mellom intensjonen og praksis.

(Groven, 2013; Haug, 2021, Nilsen 2017b, s. 16, UNESCO, 1994).

Fremveksten av spesialundervisning som fenomen, slik vi kjenner det i dag, har sitt opphav i tanken om én skole for alle, fellesskolen, tidligere omtalt som enhetsskolen (Nilsen, 2017b, s. 18; Jakhelln & Møller, 2016, s. 30). Vi har sett at endringer har oppstått med bakgrunn i engasjement fra samfunnsborgere og nasjonale og internasjonale politiske føringer. Behovet for endringene og skiftene finner vi i manglende samsvar mellom ideologiske intensjoner og praksis. Til tross for til dels store endringer kan det hevdes at forholdene knyttet til spesialundervisning i de senere årene, har liten fremdrift når det gjelder kvalitetsforbedringer. (Haug, 2017b, s. 387, 406).

## **2.3 Opplæringsloven og læreplanverket**

### **2.3.1 Opplæringsloven**

I Norge har vi lange tradisjoner for juridisk regulering og styring av utdanningssystemet. Den viktigste rettskilden i dag er opplæringsloven av 1998. Opplæringsloven (1998) er omfattende og blir utdypet av annen lovgivning, retningslinjer, lokale vedtekter og veiledninger.

Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) er et eksempel på en slik utdypning.

«Det er en klar forventning fra myndighetenes side at de som arbeider i skolen, kjenner til og forstår hvordan lovverket regulerer virksomheten.» (Andenæs & Møller, 2016a, s. 15). Det er ventet at skoleledere og lærere baserer og begrunner sin praksis i lovverket. En utfordring her er at regelverket kan oppfattes som utydelig, uoversiktlig og komplekst. (Andenæs & Møller 2016a, s. 15-16). Reidun Tangen (2012, s. 126) formulerer det slik: «Et godt og hensiktsmessig lovverk er viktig og nødvendig. Det er avgjørende er likevel hvordan lovverkets intensjoner og krav blir etterlevd i praksis. Gapet mellom intensjoner og virkelighet kan være stort.» Styringen av skolen gjennom et detaljert lov- og regelverk, representerer et makroperspektiv på skolens virksomheter. Lovverket setter rammene som skolen og pedagogene skal arbeide etter. Dette arbeidet erfares igjen av elevene i deres skolehverdag. Slik beveger skolens virksomhet seg fra lovverkets intensjoner, til skolen og lærernes praktiske gjennomføring og til elevenes erfaringer. (Jakhelln & Møller, 2016, s. 28).

Utdanningssystemet kan forstås fra mikro- til makrosystemene, fra den enkelte eleven og til nasjonale føringer (Kvello, 2013).

Om en elev ikke har utbytte av den ordinære undervisningen, skal dette utredes og vurderes av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Vurderingene skal nedfelles i en sakkyndig vurdering (oppl. § 5-3), og dersom det vurderes at eleven har behov for spesialundervisning skal dette konkretiseres. Både i forkant og etterkant av tilrådingen er det en rekke prosedyrer. Disse beskrives i spesialundervisningens tiltakskjede. I tiltakskjeden er det en rekke instanser som skal samarbeide og samspille for å gi et best mulig tilbud til de elevene som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen. (Nilsen, 2012; Tangen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2014). Leddene i kjeden er sekvensiell, dette innebærer at de ulike komponentene kan gjenkjennes og er avhengig av en bestemt rekkefølge. Samtidig er arbeidet i de ulike leddene gjensidig avhengig av og bygger på hverandre. (Holck & Opdal, 2002, s. 48). Tiltakskjeden sier noe om hvordan saksgangen for spesialundervisning *bør* være. Handlingsrommet og føringer for spesialundervisning finner vi blant annet i Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Opplæringsloven (1998) § 5-1 viser til enkeltelevers *rettigheter*. En rettighet er et ubetinget rettskrav på ytelse, og dette innebærer blant annet at rettigheten skal oppfylles uavhengig av ressurser og om andre har liknende behov. Rettigheter kan ikke prioriteres bort, og kommunene og skolene er forpliktet til å oppfylle dem. (Nordrum, 2019, s. 91). Alle barn i grunnskolealder har gjennom opplæringsloven (1998) rettigheter og plikter og er med dette *rettssubjekter*. På den andre siden er skoleeier *pliktsubjekt* og er med det ansvarlig for å gjennomføre lovverkets intensjoner (Herlofsen 2014, gjengitt i Herlofsen & Lie, 2022 s. 54; NOU 2019: 23, s. 168). Likevel er ikke samtlige av elevene rettssubjekter til alle deler av loven. § 5-1 er et eksempel på en rettighet som tilfaller *enkelte* elever. Retten til § 5-1 innebærer handlingsplikt i skolen og en rekke prosedyrer.

Utfordringer kan oppstå når tilgangen på rettighetene baserer seg på skjønnsmessige vurderinger. Tildelingen av spesialundervisning er et slikt eksempel, der utgangspunktet er en vurdering av om elevene får eller ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Den ordinære undervisningen er ikke en gitt størrelse, og dermed må kvaliteten på den ordinære opplæringen legges til grunn for vurderingen av elevens behov for spesialundervisning. Slik er det ikke bare forhold ved eleven som avgjør behovet, men også miljøet og rammene rundt. (Jakhelln & Møller, 2016, s. 33-34; Møller & Sivesind, 2016, s. 163).

Til tross for at det er utfordrende med skjønnsmessige vurderinger av juridiske rettigheter, er skjønn et sentrale element i vurderingen av behovet for spesialundervisning. «Det er [...] verken mulig eller meningen at det skal være enkelt å lese rett av loven hvem som har rett, og hvem som ikke har det, eller hva slags spesialundervisning eleven har rett på» (Nordrum, 2019, s. 102). Årsaken er at det ikke kan formuleres objektive kriterier som beskriver når retten til § 5-1 inntreffer. Et hovedelement er at en tar utgangspunkt i elevens individuelle utbytte av den ordinære undervisningen. Skjønnnet baseres på pedagogiske vurderinger, og det skal begrunnes ut ifra saklige og faglige begrunnelser.

Elevens behov for § 5-1 beskrives i den sakkyndige vurderingen og formuleres i enkeltvedtaket. Det presiseres i opplæringsloven (1998) § 5-3 *sakkunnig vurdering* at dersom skoleeier vurderer det slik at eleven likevel oppfyller retten etter § 5-1, så kan en avvike fra den sakkyndige vurderingen. Dette må da formuleres i enkeltvedtaket. Slik er det ikke vurderingen fra sakkyndige alene som avgjør elevens rett til spesialundervisning. Vurderingen kan overprøves av skoleeier. (Møller & Sivesind, 2016, s.164). At det fattes enkeltvedtak, gjør at saksgangen går inn under sakbehandlingsreglene i Lov om behandlingmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven forkortes fvl.). Dette innebærer blant annet eleven og foresattes rett til innsyn (fvl. § 18) og rett til å påklage vedtaket (fvl. § 28). Klagesaker behandles av statsforvalteren (Nordrum, 2019, s. 99).

Opplæringsloven (1998) har vært gjenstand for endringer siden den ble formulert i 1998. Disse endringene og tilføringene kan sees på som forsøk på å presisere loven, og dermed sikre at elevene får oppfylt sine rettigheter. (Jakhelln & Møller, 2016, s. 37). En større endring er i vente, da forslag til ny opplæringslov har vært på høring og er ventet vedtatt i 2023. Bakgrunnen for behovet for ny opplæringslov er ifølge Opplæringslovutvalget en rekke utfordringer knyttet til dagens lov. Blant annet har dagens opplæringslov vært gjenstand for flere endringer og presiseringer, og dette har gjort loven omfattende og vanskelig å orientere seg i. I tillegg gir ulik forståelse av loven ulik praksis. Særlig trekkes formuleringer som åpner for skjønnsmessige vurderinger frem som utfordrende. (Andenæs & Møller 2016a, s.15; Opplæringsloven 1998; Kunnskapsdepartementet, 2021; NOU 2019: 23, s. 19). Vi ser her at forhold i selve lovteksten, tolkningen av den og ulike sider ved gjennomføringen av loven, legges til grunn for behovet for ny opplæringslov.

Siden lovendringen er på utarbeiding- og forslagsstadiet og vil ferdigstilles etter at jeg har levert masteroppgaven, vil jeg ikke kunne ta utgangspunkt i denne i oppgaven min. En grunn er at jeg ikke vil finne forskning knyttet til *bruken* av loven. Det er likevel verdt å merke seg en endring i diskursen som omhandler spesialundervisning. Forslaget er at universell

opplæring, forsterket innsats og individuelt tilrettelagt opplæring (§11-6) skal erstatte begrepene tilpasset opplæring, intensiv opplæring og rett til spesialundervisning (§ 5-1). (NOU 2019: 23, s. 22). Peder Haug (2021, s. 108-109) hevder at når en bytter ut begreper i politikken, kan dette være et uttrykk for et ønske om endring, og at det til grunn ligger en idé om at ny begrepsbruk skal skape ny praksis. Haug advarer mot en slik forenkling av prosesser fra det han kaller formuleringsarena til realiseringsarena. Hvilke diskurser og endringer som vil prege den nye opplæringsloven, og ikke minst hvordan loven implementeres gjenstår å se. Møller og Sivesind (2016) fant i sin undersøkelse av rektorer i fem fylker sine kunnskaper og holdninger om opplæringsloven, at 40 prosent av skolene som deltok ikke har formalisert systemer for å sikre at lærerne jevnlig oppdateres på lovverket. Bare 25 prosent drøfter opplæringsloven i personalet årlig. (s. 167-168, 177). Vi har sett at opplæringsloven (1998) har vært gjenstand for flere endringer siden 1998. Dette forutsetter at skolene til enhver tid er oppdatert på opplæringsloven slik at denne kan etterleves av de ansatte i skolen. Konsekvensen av at skolene ikke har innsikt i lovverket, kan føre til ulik praksis og potensielle lovbrudd.

Et eksempel på manglende gjennomføring av lovverket er at i over halvparten av tilsynene gjennomført av statsforvaltere, kom det frem at skolene hadde laget individuelle opplæringsplaner som ikke oppfylte enkeltvedtakene. Spesialundervisningen samsvarte heller ikke med de individuelle opplæringsplanene. (Utdanningsdirektoratet, 2018, gjengitt i Haug, 2021, s. 65). Vi har sett at det skal utarbeides en individuell opplæringsplan når eleven har rett på spesialundervisning, og denne skal fastsette mål, innhold og metode (oppl. § 5-5). At over 50 prosent av tilsynssakene viser at en i praksis ikke gjennomfører, verken intensjonen for enkeltvedtakene eller IOP, er eksempel på at det er langt mellom lovverket og praksis.

Med bakgrunn i empirien den bygger på, finner barneombudets fagrapport «Uten mål og mening» (2017) flere eksempler på brudd på opplæringsloven (1998) for elever som mottar spesialundervisning. Bruddene som trekkes frem, er blant annet knyttet til et manglende likeverdig opplæringstilbud i form av dårlige tilpasninger, lite kompetanse hos lærere når det gjelder å gi et godt spesialpedagogisk tilbud, og dårlig organisering. Videre beskrives det i rapporten brudd på opplæringsloven (1998) kapittel 9A elevenes skolemiljø i form av mobbing og utestengelser fra medelever og lærere, og bruk av tvang. Andre eksempler på manglende oppfyllelse av opplæringsloven (1998) er fravær av elevmedvirkning i forbindelse med enkeltvedtak om spesialundervisning (oppl. § 5-4) og uklare sakkyndige vurderinger (oppl. § 5-3).

### 2.3.2 Læreplanverket

Den nasjonale læreplanen *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* har sitt grunnlag i opplæringsloven og skal utforme mål og prinsipper i opplæringen. Læreplanverket er en forskrift hjemlet i opplæringsloven og er med det juridisk bindende (Festøy & Haug, 2017, s. 62). Den viser også til det samfunnsmandatet skolen har, og utgjør sammen med opplæringsloven og andre sentrale lover og prinsipper, styringsverktøyet mandatet skal styres etter. Læreplanen har en utdypende funksjon, og overordnet del i læreplanverket utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven (1998) (§ 1-1). Planen består av kompetansemål og underveisvurdering etter 2., 4., 7 og 10.trinn. Kompetansemålene viser til hva elevene skal besitte av ferdigheter og kunnskaper etter endt grunnskoleutdanning. (Dale, 2009, s. 13; Utdanningsdirektoratet, 2019; Nilsen, 2014). Med utgangspunkt i Goodlads læreplanteori vil en slik beskrivelse, som nevnt over, vise til *den formelle læreplanen*. Goodlad beskriver hvordan læreplanen kan få ulike «ansikter» gjennom systemet. Læreplanene oppfattes ulikt fra ideenes læreplan til den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen og til slutt den erfarte læreplanen. (Helle, 2006, s. 26-30)

*Ideenes læreplan* viser til den teoretiske, ideologiske og empiriske begrunnelsen for hvordan læreplanen utformes. Norsk læreplaneforskning viser hvordan internasjonale studier som PISA, PIRS og TIMSS påvirker utarbeidingen av læreplanverket i Norge. (Dale, 2009, s. 14-15; Helle, 2006, s. 26-30; Karseth & Sivesind, 2009, s. 25-27; Nilsen, 2014). Svein Sjøberg (2014, s. 200) peker på at Norge er deltaker i «nær sagt alle de internasjonale testene som finnes» og at vi gjennom «Utdanningsdirektoratet er involvert i 42 internasjonale prosjekter», der flere av dem innebærer komparative studier av elevenes faglige prestering i skolen.

Sjøberg beskriver det han omtaler som en «Pisafisering» av den norske skolen, og med dette et skifte fra mål om *dannelse og samfunnsansvar* til *testskårer og læringstrykk*. Slike ideer kan igjen knyttes til ny-liberalisme og new-public management. Kirsten Sivesind fant i sin pågående forskning av bruken av kunnskapskilder i utdanningsreformer, at utdanningspolitikken i stor grad har brukt nasjonale og internasjonale ekspertrapporter, fremfor å bruke pedagogisk og akademisk forskning som kilder (Schei, 2022; Sivesind, 2018).

Med dette som utgangspunkt, kan det hevdes at den norske lærerplanen er influert av internasjonale krefter, og at dette gjenspeiles i målstyringen i skolen. Slik er styringen av skolen mer et politisk prosjekt enn et pedagogisk prosjekt. (Haug, 2021, s. 12; Sjøberg, 2014). Lars Helle (2006, s. 31) argumenterer for at det motsatte av mål er *tilfeldighet*. Vi kan derfor

ikke hevde at den norske skolen skal være uten mål og målstyring. Hovedspørsmålet handler om *hvilke* mål skolen skal styres etter og ikke minst *hvem* som skal definere målene og med bakgrunn i *hva*. Det kan stilles spørsmål om idégrunnlaget for læreplanen er fullt ut belyst, og om ulike krefter påvirker intensjonen med læreplanen.

*Den formelle læreplanen* er politisk vedtatt. Helle (2006, s. 28) mener at vage og upresise formuleringer i læreplanen tilslører uenigheter i ideenes læreplan. Når formuleringene blir runde, blir det vanskelig å være uenig i dem, og læreplanverket har derfor høy grad av konsensus. Dette får konsekvenser for *den oppfattede læreplan*. Upresise formuleringer fører til ulike tolkninger, og dette påvirkes av hvem som leser planen og hvilken bakgrunn vedkommende har. Dette kan igjen knyttes til ideenes læreplan, og tolkningen av læreplanen påvirkes av hvilket formål man tenker at læreplanen har. Slik lærere oppfatter læreplanen, vil igjen være knyttet til hvordan de forsøker å gjennomføre den.

*Den iverksatte læreplanen* handler om hva vi praktisk klarer å gjennomføre. I tillegg til hvordan læreplanene oppfattes, spiller rammefaktorer inn. Rammefaktorer kan være knyttet til ressurser. Et sentralt element i opplæringsloven (1998) er at kommunen og fylkeskommunen har ansvaret for å «stille til disposisjon dei ressursa som er nødvendige» for å oppfylle kravene i opplæringsloven (oppl. § 13-10, 1998). Det er ikke den iverksatte læreplanen alene som avgjør hvordan læreplanen erfares. Flere variabler spiller inn som variasjoner i elevenes tidligere erfaringer og kulturbakgrunn. Til sammen utgjør dette *den erfarte læreplanen*. (Helle, 2006, s. 27-30; Nilsen, 2014).

## **2.4 Intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning**

Intensjoner, prinsipper og føringer for spesialundervisning viser til det preskriptive aspektet. Det viser til hvordan praksis *bør* være. Vi har sett at opplæringsloven og læreplanverket er sentrale styringsdokumenter, og de har med dette en forpliktende status. (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 14-15). Videre vil jeg nå beskrive nærmere det jeg har identifisert som hovedintensjonen med spesialundervisning, samt et utvalg av sentrale prinsipper og føringer som må legges til grunn for å realisere denne. Intensjonen, prinsippene og føringene vil bli belyst av lovverket, utvalget av offentlige dokumenter og forskning.

### **2.4.1 En likeverdig opplæring for alle - intensjonen med spesialundervisning**

Intensjonen med spesialundervisning er, som ved all annen undervisning, å gi opplæring. Spesialundervisning kan forstås som en forlengelse av prinsippet om likeverdig opplæring.



Likeverdig opplæring er en grunnleggende del av opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Prinsippet er også nedfelt i opplæringsloven (1998) § 1-3 tilpasset opplæring der det står at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat».

Likeverdsprinsippet er en sentral retningslinje, spesielt når det gjelder vurderingen av opplæringstilbudet til elever som får spesialundervisning. Dette innebærer at elever som mottar spesialundervisning « [...] får de samme mulighetene for å nå målene som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære tilbudet.» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 9).

Sett i sammenheng med at alle elever har både plikt (skolen kan ikke velges bort) og rett (alle har lik rett til utdanning) til å gå på grunnskolen (oppl. § 2-1), kan dette tolkes som at skolen skal tilpasses elevene og ikke motsatt. Spesialundervisning blir dermed en form for tilpasset opplæring som er forbeholdt de elevene som «[...] ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet [...]» (oppl. § 5-1). Dette innebærer at alle elevene skal få tilgang på opplæring som er likeverdig og spesialundervisning skal sikre dette.

En likeverdig opplæring oppnås ikke gjennom lik behandling, men gjennom å sikre en opplæring som er *tilnærmet like god*. Måten en skal oppnå dette på er gjennom tilpasset opplæring. (Solstad, 2014; Opheim, 2004, gjengitt i Nilsen, 2017a, s. 39; Welstad, 2016, s. 76, 83). I tillegg legges det føringer for rammene rundt opplæringen gjennom sentrale prinsipper, og den skal blant annet være inkluderende og til barnets beste. For å få til dette er det avgjørende at de som skal gjennomføre opplæringen samarbeider og har den nødvendige kompetansen, og ikke minst at intensjonen, prinsippene og føringene implementeres i hele skolesystemet.

## **2.4.2 Tilpasset opplæring**

Visjonen om tilpasset opplæring har eksistert lenge i skolen i form av ulike begreper og kan spores tilbake til allmueskolen i 1739. Prinsippet om tilpasset opplæring som lovfestet i grunnskolen, kom først i 1975 og har vært lovfestet siden. (Haug, 2021, s. 72). I dagens opplæringslov (1998) finner vi følgende formulering:

### *§ 3-1 Tilpasset opplæring*

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]*  
(oppl., 1998).

Tilpasset opplæring, slik det er formulert i opplæringsloven, er ikke et mål i seg selv, men må forstås som et gjennomgående prinsipp som viser til at *alle* elevene i grunnskolen skal bli møtt med en undervisning, som er tilpasset deres forutsetninger (Haug, 2021, s. 76). Tilpasset opplæring er også formulert i et eget underkapittel i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020) generell del. Her knyttes det sammen med det å gi et likeverdig opplæringstilbud. Dette kan tolkes som at for å gi en likeverdig opplæring, må undervisningen tilpasses. Målet er å gi best mulig læringsutbytte, øke motivasjonen og gi mestringsopplevelser for alle elever. Det er sentralt at «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19). Vi ser her at utgangspunktet er at det eksisterer et mangfold, og at tilpasset opplæring i hovedsak skal skje innenfor fellesskapet. Slik vil en opplæring som bare «treffer» noen elever i gruppen, ikke være i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring.

Måten en tilpasser opplæringen på er gjennom pedagogiske metoder, arbeidsformer, læremidler, organisering, progresjon og vurdering. Tilpasset opplæring oppfylles ved at læreren møter elevens læringspotensial ved å differensiere undervisningen (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 20; Haug, 2021, s. 72). Ønsket er å variere undervisningen i størst mulig grad. Det finnes ingen fastsatte retningslinjer for hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres, men det vises til lærerens skjønnsvurdering som avgjørende for resultatet. Her kan en også legge til, at skolene bruker sin kompetanse i arbeidet med å tilpasse undervisningen og kontinuerlig vurderer og endrer praksis ved behov. (Meld.St.18 (2010-2011), s. 9-10).

Det påpekes av Utdanningsdirektoratet at tilpasset opplæring ikke er en «individuell rett for den enkelte elev», men skal, som nevnt, "[...] skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). (Haug, 2021, s.72-73; Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 18-19). Vi ser at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder for alle elever, og det viser til kvaliteter ved den ordinære undervisningen som bidrar til at samtlige elever får et best mulig utbytte, men det er ikke en individuell rettighet som enkeltelever kan påberope seg. Det er gjennom revidering av lover og endring av idégrunnlaget, at tilpasset opplæring har gått fra å være en rettighet for den enkelte, til å være noe skolen plikter å ivareta. Tilpasset opplæring er et generelt overordnet prinsipp. At det er overordnet, gjenspeiles i at tilpasset opplæring er plassert i opplæringslovens

formålsbestemmelse og er med dette også sterkt gjeldene i læreplanverket. (Møller & Sivesind, 2016, s. 166).

Et eget kapittel (kap. 5) i opplæringsloven (1998) omhandler spesialundervisning:

*§ 5-1 Retten til spesialundervisning*

*Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning. [...] (oppl., 1998)*

Juridisk er spesialundervisning en forlengelse av prinsippet om tilpasset opplæring og må derfor sees i sammenheng med dette (Møller & Sivesind, 2016, s. 172). I Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) presiseres det at spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, men den skiller seg fra den ordinære undervisningen ved at eleven har rett, men ikke plikt til å motta spesialundervisning. Vi har sett at opplæringsloven (1998) legger føringer for prosessen rundt vurdering og tildeling av spesialundervisning ut ifra den enkelte elev sitt behov, og saksbehandlingen går inn under forvaltningsloven. Likevel finner vi få presiseringer av spesialundervisning i læreplanverket.

Nilsen (2014) fant i sin undersøkelse av spesialundervisning i norske læreplaner fra 1974-2006 at omtalen av spesialundervisning er synkende i senere læreplaner. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06, 2006) er spesialundervisning kun nevnt én gang og da kun som en presisering under fanen tilpasset opplæring. Vi ser samme tendens i den siste læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, der spesialundervisning er nevnt to ganger, og igjen kun som en presisering av at «elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 17). Nilsen (2014, s. 60) peker på behovet for utdyping av begrepet spesialundervisning med bakgrunn i at undersøkelser viser at både *retningslinjene* og *gjennomføringen* av spesialundervisning, kan være av svært varierende karakter. (Nilsen, 2008, s. 116-117).

Formuleringen om *tilfredsstillende utbytte* viser til en skjønnsmessig vurdering. I forarbeidet til opplæringsloven (1998) tar man utgangspunkt i at utbytte av undervisningen ikke er et spørsmål om *enten- eller*, men om grad av utbytte (gjengitt i Veilederen Spesialundervisning, Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 13). I dette ligger det at elever kan ha rett på spesialundervisning selv om de har et visst utbytte av undervisningen.

I forkant av oppmelding til PPT er skolen forpliktet til å undersøke og eventuelt gjøre endringer i den ordinære undervisningen for å se om eleven kan få utbytte innenfor de ordinære rammene (oppl. § 5-4). Dette viser igjen til formuleringen «[...] ikke kan få utbytte

av det ordinære opplæringstilbudet.» (oppl. § 5-1). (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det handler om forholdet *mellom* den ordinære undervisning og spesialundervisning. Peder Haug (2017c, s. 17-18, 387, 2021, s. 20) snakker om komplementaritet<sup>10</sup> der kvaliteter ved det ordinære opplæringstilbudet avgjør behovet for spesialundervisning. Enkelt sagt, så vil det være mindre behov for spesialundervisning, dersom det ordinære tilbudet er godt nok til å faglig inkludere flest mulig av elevene. Det er kvaliteten på det totale opplæringstilbudet som er avgjørende for elevens utbytte. (Haug, 2021, s. 48).

Etter Nordahl-rapporten blant annet konkluderte med å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning, gav Stoltenberg-utvalget et tilsvarende uttrykk der de uttrykte bekymring for å oppheve elevenes rettigheter knyttet til tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning. Stoltenberg-utvalget påpekte at det trolig alltid vil finnes elever som har behov for spesialundervisning, og at dette ikke nødvendigvis er negativt for elevene, eller et uttrykk for at den ordinære undervisningen har mislyktes. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 46). Med dette som utgangspunkt, vil det ikke være ønskelig å «viske» ut spesialundervisning, for da vil man ikke kunne møte alle elevenes behov for tilpasset opplæring. Dette støttes av Marit Uthus (et al., 2018) som i en kronikk hevder at «[...] Nordahls ekspertutvalg fremstiller det, tradisjonen tro, som at feilen ligger i selve spesialundervisningen». Videre tar de til orde for å sørge for gode vilkår for spesialundervisning gjennom spesialpedagogikkens ressurs- og mulighetsfokus.

Jensen & Lillejord (2009) fant i sin studie av hvordan begrepet tilpasset opplæring har endret meningsinnhold med skiftende regjeringer fra det ble en lovfestet rett i 1975 og frem til i dag. I studien konkluderes det med at tilpasset opplæring er et politisk og ikke et pedagogisk begrep. Siden det er et politisk begrep, vil det skifte innhold ut ifra politikeres forståelse av tilpasset opplæring. Dette fører til at forståelsen endres ofte og med det blir begrepet uklart for lærerne som skal gjennomføre tilpasset opplæring i skolen. Haug (2021, s. 76) hevder at tilpasset opplæring er enkel å definere og slutte seg til, men utfordrende å praktisere.

Festøy & Haug (2017, s. 52, 55) peker på at det finnes lite forskning på relasjonen mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske feltet, og at vi derfor vet lite om relasjonen mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisning. Særlig gjelder dette de yngste alderstrinnene. Herlofsen & Lie (2022) fant i sin undersøkelse, som baserer seg på skriftlige beskrivelser av erfaringer og utfordringer fra ansatte i skolen, at enkelte informanter trekker

---

<sup>10</sup> Komplementaritet er opprinnelig et matematisk begrep og viser til forholdet mellom to vinkler som er til sammen 90°. Dersom den ene vinkelen øker, minker den andre. (Haug, 2021, s. 20)

frem at det er vanskelig « å avgjøre hvor grensen mellom tilpasning av ordinær undervisning og spesialundervisning går» (s. 53). Videre trekkes det frem at dette kan føre til at det er vanskelig å kvalitetsvurdere undervisningen til den enkelte elev.

Dette støttes av Astrid Gillespie sin forskning på samarbeid mellom spesiallærer og faglærer i matematikk for elever på 9. trinn med vedtak og spesialundervisning i matematikk. Hun fant at matematikkfaget kan oppleves som to fag, ett i klasserommet og ett i spesialundervisningen. Særlig byr dette på utfordringer når elevens karakter skal vurderes. Elevene måles med utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplanen, men har ikke nødvendigvis arbeidet etter disse målene i spesialundervisningen. I spesialundervisningen har eleven gjerne arbeidet etter egne mål utarbeidet i den individuelle opplæringsplanen, men når vurderingen skal gjøres, er det andre kompetansemål som legges til grunn. (Gjengitt i Røldal & Vartun, 2016). Slik vil det være et misforhold mellom den undervisningen som er gitt og de mål man vurderer den etter. Nilsen (2017a, s. 48) stiller følgende spørsmål: «Det må spørres om hvordan samme kompetansemål for alle elever- både prinsipielt og praktisk sett- samsvarer med ambisjonen om å møte elevene med variasjon og tilpasning.».

### **2.4.3 Inkludering**

Hausstätter & Thuen (2014) identifiserer fem faser i utviklingen av spesialundervisning fra 1880 årene og frem til i dag. Spesialundervisningen slik vi kjenner den i dag er influert av Salamancaerklæringen fra 1994 og Hausstätter & Thuen (2014, s. 199) beskriver dette som *den inkluderende fasen* der tanker om inkludering står sterkt. De viser til Haug (2003, gjengitt i Hausstätter & Thuen, 2014, s. 199) sin vektlegging av at en inkluderende skole skal fremme felleskap, deltakelse, demokrati for å sikre elevenes utbytte av undervisningen.

Salamancaerklæringen er undertegnet av en rekke land i verden, deriblant de fleste land i Europa. Erklæringen var et resultat av en lang debatt og kritikk av integreringstanken som preget årene før 1994. (Haug, 2021, s. 48, UNESCO, 1994). I Konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) fra 2013 finner vi artikkel 24 som omhandler utdanningssystemet og der presiseres det blant annet en «[...] plikt til å sikre at denne gruppen [mennesker med nedsatt funksjonsevne] ikke stenges ute fra det allmenne utdanningssystemet, men at de får tilbud på lik linje med andre mennesker.» (Köhler-Olsen, s. 211). Å erkjenne mangfoldet i skolen er sentralt i inkluderingsstanken. En inkluderende skole tar utgangspunkt i mangfold fremfor å vektlegge homogenitet i møte med elevene (UNESCO, 2009, gjengitt i Nilsen, 2017b, s. 17). Det skiller seg fra den tidligere forståelsen, *integrering*, som preget spesialundervisningen der målet var at elevene skulle tilpasse seg skolen.

«Integrering brukes om å føre noen inn i noe [...], men uten at en nødvendigvis gjør så mye med selve skolen. Fokuset er på den som føres inn, ikke på det de føres inn i [...].» (NOU 2001: 22, s. 33, gjengitt i Nilsen, 2017b, s. 21). Inkludering viser derimot til hvordan helheten og rammene i skolen endres, slik at alle har en naturlig plass der (Nilsen, 2017b, s. 23). Det ikke snakk om å *inkludere* bestemte grupper av elever, men at alle er medregnet i utgangspunktet som en del av det naturlige mangfoldet (Haug, 2021, s. 48).

Inkludering kan forstås som et endimensjonalt eller flerdimensjonalt begrep. En endimensjonal forståelse av inkludering kan i ytterste konsekvens skape en enkel dikotomi. Enten så er opplæringen inkluderende, eller så er den det ikke. Konsekvensen av en slik oppfatning kan være en overdreven tro på at så lenge opplæringen organiseres i samme klasserom, så vil den være inkluderende. (Haug, 2021, s. 51-52). Ved en flerdimensjonal forståelse tar man utgangspunkt i at inkludering er kompleks, og at flere faktorer spiller inn. Haug tar utgangspunkt i denne kompleksiteten i sin flerdimensjonale utviklingsmodell. Her viser han hvordan de ulike forvaltningsnivåene i den offentlige styringskjeden, fra stat til kommunen og til skolen/læreren, kan påvirke hvor inkludert elevene blir knyttet til faktorer som deltakelse, fellesskap, medvirkning og utbytte. Det er avgjørende at inkludering som ideologi er fremtredende i alle leddene for å kunne omsettes til praksis. (Festøy & Haug 2017, s. 56; Haug 2021, s. 51-58).

Denne forståelsen finner vi igjen i «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld.St.6 (2019-2021)). Her vises det til at det i internasjonal sammenheng ofte påpekes at alle ledd i forvaltningen må være ansvarlig for å realisere en inkluderende opplæring (s. 15). Det er utviklet et evalueringsverktøy for å vurdere kvaliteten i de i ulike leddene av European Agency for Special Needs and Inclusive Education. I stortingsmeldingen påpekes det at dette verktøyet kan brukes av kommuner og fylkeskommuner for å vurdere om praksisen fører til inkludering. Dette er særlig knyttet til ressursfordelingsaspektet - om ressursfordeling kan fremme eller hindre inkludering. (s. 23).

Nilsen (2017b, s. 24-32) snakker om tre ulike dimensjoner ved inkludering. Dimensjonene inngår i et samspill og belyses fra «objektive» demonstrerbare sider ved opplæringen, og «subjektive» sider som viser til elevens opplevelse av den. Den første dimensjonen *Den organisatoriske og fysiske dimensjonen* viser til hvordan opplæringen organiseres: i spesialskole/spesialtiltak, grupper, enetimer eller i klasserommet. I opplæringsloven (1998) viser prinsippet om *rett til å gå på nærskolen* (§ 8-1) til målet om å organisere opplæringen i fellesskolen.

Den andre dimensjonen, *Den sosiale dimensjonen*, omhandler de sosiale strukturene rundt elevene. Den viser til relasjoner, deltakelse og medvirkning. Dette har igjen betydning for elevens opplevelse av tilhørighet og trivsel. Inkludering har ikke bare verdi for individet, men også for samfunnet i form av å ivareta mangfoldet og sikre anerkjennelse og respekt. I opplæringsloven (1998) skal særlig § 9-A sikre at alle elevene har et godt psykososialt miljø, og i § 8-2 står det at inndeling i klasser eller grupper skal ivareta elevens *behov for sosial tilhørighet*. Forskning viser at mange elever føler seg utenfor, eller at de ikke passer inn (Kjærnesli & Jensen, 2016, gjengitt i Nilsen, 2017b, s. 27). Så mange som en tredel av funksjonshemmede har opplevd krenkelsers og hatefulle ytringer, og skolen er et sted dette forekommer ofte (Olsen et al., 2016, gjengitt i Nilsen, 2017b, s. 27).

*Den faglige og kulturelle* siden ved inkludering utgjør den tredje dimensjonen. Denne dimensjonen viser til om elevene samhandler i et fellesskap. Felleskapet skal ha et visst felles innhold og arbeidsmetoder. Å være faglig og kulturelt inkludert vektlegges i overordnet del i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, der felles referanserammer trekkes frem som «[...] viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Med andre ord er det sentralt for å kunne oppnå en inkluderende skole, at elevene er en del av det samme kultur-, verdi- og kunnskapsgrunnlaget (Nilsen, 2017b, s. 27). Elevene som er intervjuet i barneombudets rapport «Uten mål og mening» (2017) forteller at de ikke alltid føler seg faglig inkludert. Enkelte opplever at den ordinære undervisningen blir for vanskelig og spesialundervisningen for lett (s. 23-24).

For å oppnå en inkluderende skole er det avgjørende at de tre dimensjonene; organisatoriske/fysiske, sosiale og den faglig-kulturelle er oppfylt. Nilsen (2017b, s. 30) hevder at: «I en inkluderende skole skal elevenes opplevelse av inkludering ikke bare være avhengig av deres individuelle forutsetninger for å delta, men først og fremst av hvordan opplæringen skaper forutsetninger for at de kan delta.» Det kan tenkes at en del elever opplever å være inkludert i noen av dimensjonene, men ekskludert fra andre. Det kan være vanskelig, og noen ganger umulig, å oppfylle de ulike dimensjonene ved inkludering i like stor grad. Det er da sentralt at en prioriterer det som er til det beste for eleven. (Mitchell, 2005, gjengitt i Haug, 2021, s. 52). Her ser vi at en inkluderende skole tar utgangspunkt i barnets beste.

Mitchell (2014) erkjenner kompleksiteten i å realisere inkluderende opplæring, fra politiske føringer til lokal praksis og den enkelte lærer. Han foreslår en formel for å lykkes med inkludering. Å gjennomføre en inkluderende opplæring vil ifølge Mitchell gagne alle elever, men spesielt elever med særskilte opplæringsbehov. Faktorene i formelen er *visjon* (en ide om

hva inkludering omhandler), *plassering* (det ideelle er et læringsfellesskap med høy grad av fleksibilitet), *5T'er* (tilpasset læreplan, tilpasset opplæring, tilpasset vurdering, tilpasset annerkjennelse og tilpasset tilgang), *støtte* (fra fageksperter og omverden), *ressurser* og *lederskap* (ledelse på alle nivå som setter inkludering høyt). For å realisere inkludering i opplæringen er det avgjørende med en kontinuerlig utvikling av skolens kultur. (Haug, 2021, s. 67; Mitchell, 2014, s. 302-307, Nilsen, 2017a, s. 30-32).

#### **2.4.4 Barnets beste og medvirkning**

Prinsippet om barnets beste har vært nedfelt i Grunnloven (1814) siden 2014 og fremmer blant annet at:

*Ved handlinger og avgjørelse som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. (Grunnloven § 104).*

Barnets beste bygger på Norges ratifisering av FNs barnekonvensjon (1989). Slik skal prinsippet inngå i alt lovverk som omhandler barn, og det har forrang fremfor annen lovgivning ved motstridige formuleringer. (Haug 2021, s. 142; Sandberg, 2016, s. 40- 41). Det er sentralt at barnets beste ikke bare er et overordnet prinsipp, men også en *rettighet* som alle barn i Norge har. Barn er med dette rettssubjekter. Rettigheten skal ivaretas ved at FNs barnekomité følger med på og veileder staten. Når det gjelder skolen, så har barn en egen selvstendig mulighet til å klage gjennom statsforvalteren dersom en opplever at rettigheten ikke er oppfylt. (Sandberg, 2016, s. 40- 52).

«Handlinger og avgjørelser» med utgangspunkt i barnets beste har to dimensjoner. På den ene siden berører det beslutninger av generell karakter. Eksempler her er lover, forskrifter og skolens læreplaner. På den andre siden finner vi avgjørelser som blir tatt og som berører enkeltbarn. Spesialundervisning er et slikt eksempel. Barnets beste skal være styrende i hele saksbehandlingsprosessen og kan ikke bare inntre i den endelige avgjørelsen. (Sandberg, 2016, s. 43). Alt som berører barnets beste må koordineres på tvers av sektorer og nivåer. Alle som arbeider, direkte eller indirekte, med barn må ha kunnskap om barnets beste. I skolen gjelder dette samtlige voksne, uavhengig av arbeidsområde. En undersøkelse av læreres erfaring med bruk av sentrale dokumenter i tiltakskjeden for spesialundervisning, viser at det ligger et stort forbedringspotensial i å ivareta barnets beste i saksgangen (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 138-158).

Barnets beste er ikke en gitt størrelse. Det er sammensatt og tilpasser seg i tid og rom. Dette innebærer at det som kan defineres som barnets beste i dag, trenger ikke å være det i morgen.



Der begrepet omhandler den individuelle dimensjonen, vil det være behov for skjønnsmessige vurderinger. Det er sentralt at barnets eget syn er tungtveiende og er med i betraktning når beslutninger som berører barnet skal tas. Det handler om å bli hørt. Likevel er det ikke slik at barnets mening skal være synonym med beslutningen. Vi kan tenke oss eksempler der barnets mening ikke nødvendigvis samsvarer med det som er barnets beste. Det er viktig å være i dialog med barnet slik at det føler seg hørt og sett, dersom avgjørelser blir tatt på tross av barnets ønsker. (Sandberg, 2016, s. 40-52). At barnets stemme er sentral i vurderingen av barnets beste, kan sidestilles med at barnet får medvirke i egen sak. Dette finner vi igjen i opplæringsloven (1998) kapittel 5 som omhandler spesialundervisning. Her er det presisert at elevens syn skal vektlegges (oppl. § 5-4). (Nordrum, 2019, s. 101).

I barneombudets rapport *Uten mål og mening* (2017) oppsummeres det at « I de sakene vi har gjennomgått, fant vi sjelden at skolen hadde gjort en barnets-beste vurdering» (s. 8). Særlig kunne dette knyttes til vurdering av elevenes utbytte av opplæringen. I rapporten anbefaler barneombudet endringer for å tydeliggjøre og sikre barnets beste. Endringsforslagene viser blant annet til at prinsippet bør innlemmes i kapittel 5 i opplæringsloven. Videre foreslår Barneombudet at det bare unntaksvis kan avvikes fra kompetansekrav til den som gjennomfører spesialundervisningen, og dette skal begrunnes i barnets beste og skal skrives som et enkeltvedtak (jfr. oppl. § 5-5 og § 10-2) (Barneombudet, 2017, s. 8).

#### **2.4.5 Samarbeid**

For at en skole skal kunne drives i tråd med lovverket er det avgjørende at sentrale aktører samhandler. Samarbeidet kan omfatte skoleledelsen, lærerne, foresatte, eleven og andre kommunale og statlige organer som for eksempel barnehagen, PPT, BUP, HABU og barnevernet. (Jakhelln & Møller, 2016, s. 29, 35). Samarbeidet understrekes i opplæringsloven (1998) og i andre sentrale lover som regulerer skolen som virksomhet, som for eksempel kommuneloven (NOU 2019: 23, s. 97).

Opplæringsloven (1998) § 1-1 viser til formålet med opplæringen som et langsiktig dannelsesprosjekt og at dette skal skje i samarbeid med hjemmet. Dette kan forstås som *samhandlingsperspektivet*, der en er avhengig av å få til et godt samarbeid for å kunne realisere opplæringslovens intensjoner. (Jakhelln & Møller, 2016, s. 28). Kravet om samarbeid med foresatte og barnet er særlig utdypet når eleven har rett på spesialundervisning: «Tilbudet om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldre til eleven og det skal leggjast stor vekt på deira syn.» (oppl. § 5-4). Juridisk sett er skolen en del av offentlig forvaltning (Jakhelln & Møller, 2016,

s. 27). Foreldrene er å regne som part i saken og har med det gjennom forvaltningsloven (fv. § 2-e) rett til å få veiledning (fv. § 11), rett til innsyn i saksdokumentene (fv. § 18) og rett til å klage på vedtak (fv. § 28; oppl. § 15-2).

Regjeringen (Solberg) har en forventning om at skolen legger til rette for et godt samarbeid med foresatte og at dette preges av anerkjennelse og respekt, der en ser foresatte i et ressursperspektiv og legger til grunn deres bidrag og medvirkning. (Meld.St.6 (2019-2021), s. 24-26). Det er skolens ansvar å legge til rette for et godt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19) I barneombudets undersøkelse (2017) fortalte flere foreldre at de opplever det motsatte i møte med skolen og PPT. Noen forteller at de blir møtt med manglende respekt og et fagspråk som de ikke forstår. De opplever også en paternalistisk holdning, der skolen «vet» hva som er beste for deres barn. (s. 51-54).

Læreplanverket fremhever det profesjonelle læringsfellesskapet som sentralt i skolens arbeid. I dette ligger det at en gjennom samarbeid, dialog og refleksjon i fellesskap skal realisere læreplanverket. For å sørge for god skoleutvikling er det avgjørende at alle ansatte i skolen deltar i det profesjonelle læringsfellesskapet. Det er ledelsen som skal legge til rette for samarbeidet. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 18-19). Rektor har en sentral oppgave med at det settes av nok tid og mulighet til å realisere det profesjonelle samarbeidet mellom lærerne (NOU 2019: 23, s. 169). Datamaterialet i SPEED-prosjektet indikerer at for elever med generelle lærevansker er det lite samarbeid mellom assistent, spesiallærer og kontaktlærer og assistenter har i stor grad ansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen, uten at de får veiledning til dette og undervisningen skjer ofte ute av klasserommet (Bachmann et al., 2016).

Samarbeid mellom kontaktlærer og spesiallærer er avgjørende for elevens totale opplæringstilbud. (Nilsen, 2017a, s. 55) I intervju i SPEED-prosjektet (Festøy & Haug, 2017) forteller kontaktlærere og spesiallærer om at lite samarbeid fører til manglende koherens for elevene som mottar spesialundervisning. Dette fremstår som mangel på samsvar og inkludering, der de elevene som ofte har størst behov for struktur, sammenheng og forutsigbarhet, i stor grad opplever å følge to adskilte undervisningsløp, et i den ordinære undervisningen og et i spesialundervisningen. Lærerne peker på knapphet på tidsressurs som en hovedårsak til mangel på samarbeid. (s. 64, 67-68). Her trekker Festøy og Haug frem at det også handler om prioriteringer: «At kontaktlærarane ikkje ser ut til å prioritere samarbeidet, indikerer at dei ikkje ser på det som viktig nok og overlèt ansvaret for spesialundervisninga til andre.» (s. 68).

Andre undersøkelser (Nilsen, 2017a, s. 55-57) viser at det er stor grad er mangel på samarbeid mellom kontaktlærer og spesiallærer når det gjelder utforming av den individuelle læreplanen (IOP). Resultatet blir at spesiallærer ofte står alene med ansvaret for planen og kontaktlærer har lite kunnskap om planens innhold. Det tas derfor ikke hensyn til den individuelle opplæringsplanen i den ordinære undervisningen. Dette er ikke i tråd med føringene fra Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) der det vektlegges at «Å utarbeide mål i en IOP krever tett samarbeid med læreren i ordinær undervisning.» (s. 75). Videre står det at «Vi anbefaler at de som arbeider med eleven, lager IOP sammen. Det er skolen som har ansvaret for å utarbeide IOP [...]» (s. 73).

#### 2.4.6 Kompetanse

I opplæringsloven (1998) § 13-10 finner vi følgende formulering:

*Kommunen og fylkeskommunen har ansvaret for at krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte, også å stille til disposisjon dei ressursane som er nødvendige for at krava skal kunne oppfyllest.*

Kompetanse kan være en slik ressurs. Videre finner vi i kapittel 10 Personalet i skolen m.m. en rekke paragrafer knyttet til kompetanse, der det blant annet er presisert at departementet gir nærmere forskrifter om krav til utdanning for tilsatte i undervisningsstillinger. For Kunnskapsdepartementets er det Utdanningsdirektoratet (UDIR) som er det utøvende organ. Dette innebærer at Utdanningsdirektoratet blant annet har ansvar for å bidra til kompetanseutvikling. Et mål for grunnskoleopplæringen er blant annet at «[...] de ansatte i kunnskapssektoren har høy kompetanse.» (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Vi finner ingen uttalte krav om spesialpedagogisk kompetanse hos lærere som skal ha ansvaret for spesialundervisning (Haug, 2021, s. 91). På utdanningsdirektoratet sine nettsider finner vi i underkapitlet tilsetningskrav: spesialundervisning og morsmål, følgende formulering: «Hvis *hovedoppgaven* er spesialundervisning, eller det er ønskelig på grunn av *behovet* til elevene, *kan* den som tilsettes ha denne utdanningen; Lærerutdanning med spesialpedagogisk utdanning, førskolelærer- eller barnehagelærerutdanning<sup>11</sup> med spesialpedagogikk med minst 60 studiepoeng (1.-10. årstrinn)»<sup>12</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2021d). Hva som er kravet ved tilsetting av lærere som skal ha ansvaret for spesialundervisning i grunnskolen fremstår som vagt. Læreren *kan* ha kompetanse i

---

<sup>11</sup> Barnehagelærer erstattet førskolelærer (1971-2014) i 2014. (Store norske leksikon).

<sup>12</sup> Mine uthevninger i kursiv.

spesialpedagogikk, men bare dersom *hovedoppgaven* er spesialundervisning eller eleven har *behov* for at læreren har en slik kompetanse. Her presiseres ikke hva som menes med hovedoppgavene, og hvordan og hvem som vurderer om eleven har behov for at læreren har spesialpedagogisk kompetanse. Vi kan få inntrykk av at elevene som mottar spesialundervisning deles inn i to grupper; en gruppe som har behov for at læreren har spesialpedagogisk kompetanse og en gruppe som ikke har dette behovet.

Når det gjelder kravet til kompetanse for å ha spesialundervisning som «fag»<sup>13</sup>, kreves det ingen annen kompetanse enn den som kreves ved ordinær undervisning<sup>14</sup>. Her er det et krav om minst 30 studiepoeng i fag som norsk, engelsk og matematikk, men det er ingen kompetansekrav i spesialpedagogikk. (Utdanningsdirektoratet, 2021, c og d).

Fra 2015 vedtok regjeringen endringer i opplæringsloven (1998) § 10-2, som blant annet medførte at kravene til kompetanse for å undervise i norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk ble satt til minst 30 studiepoeng. Kompetansekravet sendte lærere med lærerutdanning før 2014 tilbake på skolebenken, med frist til 1. august 2025 for å ta relevant videreutdanning. Dette ble omtalt som «Kompetanse for kvalitet». (Utdanningsdirektoratet, 2015). Jeg ville undersøke om spesialpedagogikk var blitt prioritert. Jeg tok derfor kontakt med både UDIR og ansvarlige i en kommune, for å finne ut hvilke fag og områder som er valgt ut i satsingen «Kompetanse for kvalitet» de siste fem årene, uten å få tilfredsstillende svar.

Et søk på *kompetanse* i Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* gir 489 treff. Stortingsmeldingen tar i stor grad for seg kompetanse som faktor i arbeidet med en inkluderende skole for alle. 15 av treffene omhandler spesialpedagogisk kompetanse. Regjeringen (Solberg) ønsker en langsiktig satsing for å løfte kompetansen i kommuner og fylkeskommuner og slik «sikre et bedre tilpasset og mer inkluderende pedagogisk tilbud til alle barn uavhengig av hvor de bor» (Meld. St. 6 (2019-2021) s. 6). Denne satsingen er utgangspunktet for «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis», som ble iverksatt av Utdanningsdirektoratet 21.09.21 med egen tilskuddsordning, og som er formulert i en egen forskrift. (Utdanningsdirektoratet, 2021b; Forskrift om tilskudd til inkludering av barn og unge, 2021). Dersom meldingen til Stortinget fører til endringer, legger den *føringer* for hvordan skolene skal arbeide. Satsingen her er

---

<sup>13</sup> UDIR sin formulering.

<sup>14</sup> Inkludert undervisning i særskilt norsk, samisk og undervisning for hørselshemmede.

primært rettet mot organisasjonsutvikling i barnehage og skole, og en styrking av samarbeidet med PPT og andre hjelpeinstanser fremfor en individuell etterutdanning.

Vi har sett at føringene for kompetanse når det gjelder spesialundervisning er diffuse til tross for Utdanningsdirektoratets mål om å sikre gode kompetanse i skolen. Dette støttes av FN's komité for rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) fra 2019, der komiteen blant annet uttrykker bekymring for at spesialundervisning utføres av personale uten tilstrekkelig kompetanse. Norge skal innen 2023 vise til hva som er gjort for å følge opp rapporten. Relevante tiltak som er gjort vil være avgjørende for tilbakemeldingen. (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 10). Hva som er gjennomført gjenstår å se.

Meld. St. 6 (2019-2020) viser til at en rekke utredninger har pekt på at det i for stor grad brukes assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen (s. 67). Tall fra Grunnskolens informasjonssystem viser en økning i bruk av assistenter de senere år, og en undersøkelse av Haug (2014) (gjengitt i Haug, 2017b, s. 393) viste at under halvparten av elevene i undersøkelse fikk spesialundervisning av en spesialpedagog. Dette underbygges av Barneombudets rapport (2017). Rapporten anbefaler blant annet at spesialpedagogisk kompetanse må inn i lærerutdanningen (s. 8). Til tross for at det er identifisert en utstrakt bruk av personalet uten spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen, fremstår det som uklart hvilke tiltak regjeringen Solberg vil sette i gang for å sikre at slik kompetanse når ut til elevene. Det vises blant annet til et anmodningsvedtak (13. juni 2017- nr. 901) der Solbergregjeringen ber Stortinget om å «[...] sikre at alle elever med behov for spesialundervisning får rett til opplæring av fagpersoner med godkjent relevant utdanning» (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 64), uten at det her presiseres hva relevant utdanning er.

#### **2.4.7 Implementering - å knytte intensjonen, prinsipper og føringer til praksis**

«Implementering er den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden.» (Øvregård, 2016). Dette kan forstås som at implementering er broen mellom teori og praksis, mellom *bør* og *er*. Implementering er sentralt i arbeidet med å omsette normative og juridiske føringer til handling.

Nygård & Røvik (2014, s. 308) skriver at «implementering av reformideer i skolen handler om å sørge for at ideene nedfelles i blant annet strukturer, rutiner og prosedyrer og at de blir til organisatorisk praksis som så leder til ønskede resultater.». Med *reformideer* menes her «mer eller mindre presise oppskrifter på hvordan virksomheter bør styres, ledes og organiseres», og dette skiller seg fra *reformer* som er betegnelse på tiltak som allerede er

iverksatt (Røvik, 2014a, s.15). I løpet av 81 år (1939-2020)<sup>15</sup> er det iverksatt 9 utdannings- og læreplanreformer i Norge, hvorav 3 av dem som berører grunnskolen er gjennomført de siste 25 årene (*Reform 97, Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020*). Røvik (2014a, s. 20) mener å se tendenser til en tydelig internasjonalisering av skolefeltet i de senere læreplaner. Telhaug (2005, gjengitt i Røvik, 2014a, s. 20) argumenterer for en endring i selve verdigrunnet i tidligere reformer ved gjennomføringen av Kunnskapsløftet 2006, med Kristin Clemet som statsråd. Han hevder å se en «[...] svekkelse av verdier som likhet, rettferdighet og fellesskap til fordel for verdier som frihet, mangfoldighet, valg, fleksibilitet, konkurranse og individualisme.».

Politikere og lærere hører til ulike arenaer. Politikere befinner seg på formuleringsarenaen, der de formulerer lover, prinsipper og føringer for skolen, mens lærerne opererer på realiseringsarenaen der dette skal gjennomføres. Det er sentralt at prinsipper formuleres på en slik måte at det fører til assosiasjoner og gjenkjennelse. (Håstein & Werner, 2014, s. 24-27).

Implementering av visjonene og ideene i de offentlige dokumentene i utviklingen av skolen, fra formuleringsarenaen til realiseringsarenaen, illustrerer en top-down metode. En top-down doktrine gir muligheter til nasjonale utforminger av reformideer og antas å gi økt sentral styringskapasitet. De siste 20 årene har det vært overvekt i bruken av top-down som metode i skoleutviklingsprogrammer. En gjennomgang og evaluering av 100 skoleutviklingsprosjekter fra 2006-2010, indikerer at disse har satt lite spor i klasserommene. På den andre siden vil en bruk av bottom-up som metode vektlegge lokalt initierte endringsprosesser. En antar at slike prosesser, bidrar til nærhet til problemene, økt motivasjon og større forankring. (Røvik, 2014a, s. 19-21). Perspektivet med top-down og bottom-up i skoleutviklingsprosesser illustrer kompleksiteten i realiseringen av sentrale intensjoner, prinsipper og føringer.

Bliksvær (et.al, 2017, s. 32-33) hevder at det i politikken er en antakelse om at en i praksis realiserer intensjonene som er formulert i politikken. «Politikken inneholder altså antakelser om hvordan profesjonelle tjenesteytere handler.» (s. 32). Videre presiseres det at lærere mottar mange ulike og til dels motstridende styringssignaler. Dette gjør det utfordrende og iverksette gode tiltak basert på disse. Røvik (2014b) argumenterer for behov for økt *translatørkompetanse* fordi: «Om man lykkes eller mislykkes med overføring og implementering av en reformidé, kan altså i betydelig grad avhenge av hvordan de involverte aktører oversetter den» (s. 406).

---

<sup>15</sup> Her har jeg lagt til siste læreplan, *Kunnskapsløftet 2020*, som er kommet til etter at teksten til Røvik var forfattet.

Å implementere reformideer kan være utfordrende. Det handler om å gjennomføre visjoner. Noen ganger kan det få store konsekvenser dersom implementeringen mislykkes. (Røvik, 2014a, s. 35-36). I NOU 2019: 23 utkast til ny opplæringslov (s. 139) er det presisert at det er myndighetene som har ansvaret for å legge til rette for implementeringen av lovverket. Utvalget mener at det finnes eksempler på regler i opplæringslovens som har vært uendret i de siste 20 årene, men som likevel ikke er implementert godt nok i skolen. Spesialundervisning trekkes frem som et slikt eksempel. Peder Haug (2016, s. 67) sier det slik: «Trass i mål, intensjoner og tiltak, skulen har ikkje fått til fundamentalt å endre dei funksjonane han har for dei elevane som strevar, sjølv om det er brukt mykje tid og ressursar [...]».

Barneombudet (2017) er bekymret for elevers mangelfulle tilbud når det gjelder spesialundervisning. Det pekes på at særlig barnekonvensjonen og CRPD ikke er implementert godt nok i de ulike nivåene i forvaltningen, og konsekvensen er at praksis ikke samsvarer med lovgivers intensjon, med det resultat at spesialundervisningens potensiale ikke blir fullt ut utnyttet.

## **2.5 Oppsummerende refleksjoner om intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning**

Vi har sett at intensjonen med spesialundervisning, en likeverdig skole for alle, har vokst frem gjennom historien. Det samme gjelder for prinsippene og føringene. Vi kan anta at visjoner som består gjennom årtier har høy konsensus og kan regnes som grunnleggende. Felles for de prinsippene og føringene som gjelder for spesialundervisning som er presentert her, er at de alle er å finne i juridiske formuleringer. Likevel kan det hevdes at de har ulik presisering og ulik tyngde. For eksempel der prinsippet om inkludering og barnets beste er å finne igjen i internasjonale konvensjoner som Norge har vedtatt, så fremstår føringene om samarbeid og kompetanse mer diffust formulert.

Vi har sett at spesialundervisning som politisk, juridisk og pedagogisk begrep er komplekst og til dels vanskelig å tolke. Vi kan anta at dette også vil gjøre det utfordrende å praktisere. Det vil kreve god kunnskap om implementering i alle ledd dersom visjonene skal omgjøres til praksis. Det Røvik (2014b) omtaler som translatørkunnskap. Med bakgrunn i dokumentene og forskningen som er presentert her, vil jeg argumentere for at translatørkunnskapen ikke bare skal handle om translasjonsprosesser, men også innebære kunnskap om lovverket og pedagogikk. Dette støttes av Peder Haug (2015) som viser til en manglende satsing på å sikre

spesialpedagogisk kompetanse, og han omtaler dette som at «det har vore ein for stor tru på at politikken skulle skape seg sjølv i praksis .» (Haug, 2015<sup>16</sup>).

Implementering handler om *hva* som skal implementeres og av *hvem*. I de senere år har tanker om «evidensbasert praksis» fått stor plass i diskusjonene om hvordan skolen skal utformes.

Særlig har John Hattie og Thomas Nordahl snakket varmt om evidensbasert praksis.

(Kvernbekk, 2018). Evidensbasert viser, kort forklart, til et ønske om å identifisere «[...] det som virker [...]» i utdanningssammenheng (Nordahls forord i Hattie, 2013, s. 18). Røvik (2014a, s. 27) mener at det handler om anbefalte «oppskrifter» på skolepraksis, som er basert på vitenskapelige studier, der utfallet blir omtrent likt, uavhengig av kontekst. Røvik & Pettersen (2014) betegner ideen om evidensbasert praksis som en masteridé. «En masteridé er en idé som i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse, og som samtidig gir legitimitet og virker utløsende for lokale reformer på tvers av sektorer og nasjoner.» (Røvik & Pettersen, 2014, s. 54).

Biesta (2010) uttrykker bekymring for en overdreven forventning fra beslutningstakere om at evidensbaserte metoder kan gi *alle svar* på hvordan opplæringen skal være. Han erkjenner at evidensbaserte metoder kan gi oss svar, men stiller spørsmål om *hvor stor rolle* slike metoder skal ha i skolen. Han advarer mot en for sterk tro på at slike metoder kan gi oss evidens på områder der bevis er umulig å oppnå. (Biesta, 2010). Jeg mener slike områder kan være etiske og verdibaserte, der andre parametere gir behov for en annen tilnærming.

Biesta (2013, s. 1-21, 141-148) hevder at hele ideen om evidensbasert praksis handler om en antakelse om pedagogikk og opplæring som en kausal prosess, en produksjonsprosess, og at kunnskapen vi trenger, dreier seg om årsakssammenhenger mellom det som tilføres og det som «kommer ut». Videre fremmer han at et slikt syn, vil gjøre skolen upedagogisk fordi det er sentralt at skolen ikke bare handler om kvalifisering, men også om sosialisering og subjektivering. Et slikt syn finner vi også igjen i læreplanen overordnet del. Særlig det som omhandler skolens oppdrag som deltaker i elevenes dannelsesprosess. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Vi kan tenke oss tilfeller der de etiske prinsippene vil «trumfe» evidensbasert kunnskap. Et nærliggende eksempel er ønsket om en inkluderende skole. Hovedformålet med en inkluderende skole finner vi ikke i evidensbaserte svar, men i lovverket.

---

<sup>16</sup> Artikkelen mangler sidetall.



Blant annet i menneskerettighetserklæringen der utgangspunktet er at «Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter» (FNs erklæring om menneskerettigheter, art. 1) Dette betyr ikke at vi ikke kan forske på gjennomføring av inkludering eller bakgrunnen for at inkludering har oppstått som et sentralt fenomen i samfunnet, men at *årsaken* til at vi vektlegger inkludering ikke finnes i empiriske «beviser». Årsaken ligger i de verdiene vi velger å bygge samfunnet på. Med dette som utgangspunkt kan en ikke bare stille spørsmål om hva som *virker* i skolen, men også om hva som er det *gode*, forstått som det vi verdsetter og som er til elevenes beste.

## 3.0 Del 2: Metode og datainnsamling

Denne delen av avhandlingen tar for seg valg av metode og datainnsamlingen. Innhenting av det empiriske materialet er i tråd med retningslinjen til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH (2021). Siden jeg har valgt å bruke intervju som metode måtte prosjektet vurderes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette var blant annet for å sikre at prosjektet ivaretar sikker behandling av personopplysninger. NSD vurderte 09.12.21 (vedlegg 3) at prosjektet er i tråd med personvernlovgivningen.

### 3.1 Metodologi og metode

Metodologi viser til læren og teorier om hvordan undersøkelser skal gjennomføres for å gi oss kunnskap om fenomenet vi ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2011, s.44). Overordnet kan metodologi vise til mer filosofiske spørsmål om hvordan verden er, og hvordan vi kan skaffe oss kunnskap om den. Det handler da om spørsmål knyttet til ontologi (læren om det som er) og epistemologi (erkjennelsesteori). Når det gjelder forskning vil fremgangsmåten og svarene som knyttes til spørsmålene om ontologi og epistemologi deles i to hovedtyper; kvantitativ og kvalitativ forskning. (Krumsvik, 2014, s. 22-23).

Med utgangspunkt i ontologi og epistemologi og når det gjelder sosiale fenomener, ser jeg på kunnskap om «verden» som sosialt konstruert. Med det mener jeg at det ikke eksisterer én observerbar «sannhet». Dette er i tråd med Max Webers subjektivitetsprinsipp, der subjektets oppfatning og opplevelse står i fokus (Gilje, 2019, s. 124). Med dette inntar jeg en varsom holdning til hva vi kan erkjenne med samfunnsvitenskapelige metoder, og mener at «sannheter» vi velger gjennom vitenskapelige funn, kan bli forsterket eller utfordret og forkastet av ny kunnskap. Dette betyr ikke at jeg er relativist, men at jeg vektlegger et forsiktig møte med, og bruk av vitenskap som metode for å si noe *sant* om verden. Jeg mener at det ligger mye makt i de erkjennelsene vi velger, og er opptatt av hvordan mennesker kan undertrykkes av den rådende forståelse og diskurs. Det hviler et stort etisk ansvar når man forsker på mennesket. Jeg har ofte sett eksempler på at det ikke er forskningen i seg selv som er utfordrende, men heller hvordan forskning kan benyttes og utnyttes for å gagne ulike formål.

Forskningsspørsmålet mitt omhandler et sosialt konstruert fenomen, *spesialundervisning*, og jeg ønsket å undersøke læreres opplevelser, erfaringer og forståelse med dette. Dette innebar

at jeg var interessert i å belyse meningsdimensjonen, og metodologien pekte dermed retning mot kvalitativ forskning. (Johannessen et al., 2011, s. 362; Krumsvik, 2014, s. 23, 25, 26).

Et hovedskille i samfunnsvitenskapelig forskning er skillet mellom kvalitativt og kvantitativ *metode*. Begrepet metode kommer av det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot målet. I samfunnsvitenskapelig metode handler dette om hvordan vi skal få kunnskap om den sosiale virkeligheten, og hvordan dataene vi samler inn skal analyseres. (Johannessen et al., 2011, s. 29). Der kvalitativ metode går i dybden, går kvantitativ metode i bredden (Thagaard, 2013, s. 17). Jeg mener at dette ikke må sees på som dikotomier, men heller ulike måter å studere samme fenomen (Lund, 2005). Uansett om vi bruker kvalitativ eller kvantitativ metode, er analysen av dataen sentral. Siden jeg ønsket å gå i dybden og ville øke forståelsen for forholdet mellom intensjonen, prinsipper og føringer og læreres erfaringer med disse i praksis, valgte jeg å foreta datainnsamlingen ved hjelp av kvalitativ metode.

### **3.2 Kvalitativ metode - muligheter og begrensinger**

Det er forskningsspørsmålet som skal styre arbeidet med innsamlingen av data og valg av metode. (Hellevik, 1997, s. 35-48; Johannessen et al., 2011, s. 53-70; Larsen, 2007, s. 31). Jeg vurderer det slik at det er flere ulike metoder innenfor kvalitativ metodologi som kan brukes for å undersøke forskningsspørsmålet: *Hvilke forståelser og praksiserfaringer har lærere med intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning?*

En kan bruke spørreskjema (surveyundersøkelse), intervju, gruppeintervju og beretningsanalyse der lærerne skriver en tekst med utgangspunkt i forskningsspørsmålet (Johannessen et al., 2011, s. 10-11, 218; Krumsvik, 2014, s. 22). Felles for metodene er at en må «ut i felten» for å innhente data.

Kvalitativ metode er kontekstuell. Det betyr at det som blir undersøkt er knyttet til tid og rom. Konteksten er influert av flere ulike faktorer som kultur, samfunn, miljø og situasjon. Hvor konteksten begynner og slutter og hvordan konteksten påvirker forskningen, er umulig å svare på. På den ene siden kan dette legge begrensinger på metodens muligheter. Eksempler er begrensede muligheter til å finne kausalitet og til å generalisere på tvers av tid og rom. (Krumsvik, 2014, s. 153; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 114-116). I kvalitativ forskning vil det være mer nyttig å snakke om overførbarhet enn om generaliseringsmuligheter. På den andre siden gir kvalitativ undersøkelser mulighet til det Geertz betegner som «thick descriptions». Ved tykke beskrivelser gjengir en ikke bare faktainnhold, men forskeren bidrar også med sine

fortolkinger. (Thaagard, 2013, s. 24-25). Dette kan forstås som at ved kvalitative undersøkelser er forskeren et sentralt «instrument».

### 3.3 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk betyr fortolkning- og forståelselære og tilnærmingen har lange tradisjoner tilbake til antikken. At jeg velger å bruke betegnelsen hermeneutisk *tilnærming* viser til Georg Gadamer's standpunkt. Gadamer skiller mellom hermeneutikk og metode. Vi har sett at *metode* betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2011, s. 29). Dette medfører å bruke bestemte operasjoner, etter bestemte regler og i en bestemt rekkefølge. Gadamer har som utgangspunkt at *forståelsen* må legges til grunn for å kunne tilegne seg kunnskap om metode. Forståelsen er dypere, kommer før metoden og viser til grunntrekk ved mennesket. Gadamer mener at bruk av vitenskapelig metode ikke er en garanti for at vi oppnår innsikt, vi trenger også rett forståelse (Krogh, 2014, s. 43-47). Hermeneutikk er derfor mer et ståsted man inntar heller enn en metode forstått som bestemte prosedyrer.

Filosofen Hans Skjervheim mente at fordi samfunnsforskeren er en deltaker i samfunnet, kan han ikke bare være en tilskuer til det som studeres (Hans Skjervheim 1957/1976 gjengitt i Johannessen et al., 2011, s. 31). Synspunktet finner vi igjen i Gadamer's hermeneutikk, der forskerens forforståelse (innsikt eller fordommer) er sentral i de analytiske prosessene (Befring, 2015, s. 21; Gilje, 2019, s. 149-176). Begrepet fordommer kan gi negative konnotasjoner og oppfattes på linje med å være forutinntatt, men Gadamer fremstiller ikke fordommer slik. Fordommer er for Gadamer den forståelsen vi besitter i forkant, *forforståelsen*. På den måten bygger all ny forståelse på den forståelsen vi allerede besitter. Å ha som mål å kvitte seg med fordommen vil ifølge Gadamer være en umulig oppgave. (Gilje, 2019).

Forforståelsen er farget av kultur og historisk plassering (Krogh, 2014, s. 48-50). Dette er en påminnelse om at en i samfunnsvitenskapelige studier ikke kan innta en fullt ut objektiv posisjon, men ved at forskeren er åpen kan en få innsikt i forskerens forforståelse. I arbeidet med de offentlige dokumentene og intervjuene fant jeg det nyttig å reflektere over min egen forforståelse. Bakgrunnen min som lærer har gitt meg mange erfaringer og opplevelser rundt temaet spesialundervisning. Jeg sto ikke utenfor, men inne i temaet og undersøkte, med de fordeler og ulemper dette innebar.

I analysen og arbeidet med tekstene, både kunnskapsgrunnlaget og intervjutranskripsjonene, brukte jeg en hermeneutisk tilnærming der arbeidet beveger seg fra tekstenes deler til helheten

og tilbake til delene igjen. Med tekst mener jeg her både litteraturen som er valgt til kunnskapsgrunnlaget og transkripsjonene av intervjuene. Gadamer beskriver dette som den hermeneutiske sirkel som skaper en holistisk og koherent forståelse av teksten. (Gilje, 2019, s. 155-158). Gadamer uttrykker det slik: «Det til ein kvar tid rådande kriteriet for riktig forståing er at alle dei einskilde delane er samstemte med heilskapen. Mangelen på ei slik samstemtheit betyr at forståinga er misslukka.» (Gjengitt i Gilje, 2019, s. 156).

### 3.4 Intervjuene

Målet med prosjektet var å undersøke fenomenet spesialundervisning fra to ulike perspektiv: det normative og det deskriptive. Det normative viser til intensjonen, prinsippene og føringene i de offentlige dokumentene, mens det deskriptive viser til tidligere forskning og empirien jeg innhentet om lærernes erfaringer med spesialundervisning.

Jeg valgte kvalitativt intervju fordi jeg vurderte det som en god metode for å få et fyldig innblikk i lærere sine erfaringer. Arbeidet med å innhente informasjon fra et utvalg offentlige dokumenter og forskning, dannet grunnlaget for kategoriene til intervjuene med lærerne. Jeg ønsket også å undersøke forholdet mellom de offentlige dokumentene, forskning og lærernes erfaringer. I begge delene er arbeidet empirisk orientert. I første del søkte jeg etter ulike forståelser av hva spesialundervisning bør være, samt tidligere forskning, før jeg i andre del innhentet informasjon om læreres opplevelse og erfaringer med å kunne gjennomføre dem. I forkant av intervjuene leste jeg meg grundig opp på teori om kvalitativt intervju. Jeg reflekterte rundt hva som skulle være målet med intervjuene, og hvordan gjennomføringen av dem skulle kunne bidra til innhenting av informasjon for å belyse forskningsspørsmålet.

Kvale & Brinkmann (2019, s. 69-94) skisserer to ulike epistemologiske oppfatninger av intervju; intervju som *kunnskapsinnhenting* og intervju som *kunnskapskonstruksjon*. Ved kunnskapsinnhenting er utgangspunktet at intervjuer, uten å stille for mange ledende spørsmål, forsøker å få tak på intervjupersonens indre kunnskap, og slik forsøker å forholde seg mest mulig nøytral til intervjupersonen. Ved kunnskapskonstruksjon er utgangspunktet mer en samtale, der intervjuer og intervjupersonen sammen konstruerer en forståelse for fenomenet som undersøkes. Som tidligere nevnt støtter jeg meg på Max Webers subjektivitetsprinsipp som kan forstås som at det ikke bare eksisterer én sannhet, men mange sannheter. Med dette som utgangspunkt appellerte intervjuet som kunnskapskonstruksjon til meg i undersøkelsen av mitt forskningsspørsmål.

Jeg ønsket å være bevisst på hvordan mine forforståelser og mine egne erfaringer med spesialundervisning som lærer kunne påvirke kunnskapsinnhenting. På den ene siden kunne mine erfaringer være en fordel ved å gi informantene en opplevelse av en felles forståelse av fenomenet spesialundervisning, og gi meg muligheten til å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål. På den andre siden var det viktig at mine erfaringer var i bakgrunnen slik at informantene kunne komme med sine egne, personlige erfaringer, og jeg måtte være åpen for at disse kunne avvike fra mine egne. Jeg gjorde meg derfor refleksjoner i forkant om at jeg måtte være tålmodig under intervjuene og tåle pauser og stillhet uten at jeg «hoppet» på nye spørsmål eller kom med egne refleksjoner. I tillegg til mine egne erfaringer, var det også sentralt at jeg før intervjuene ble gjennomført hadde god innsikt i temaet, offentlige dokumenter og forskning slik at jeg kunne vise til dette når jeg stilte oppfølgingsspørsmål.

I forståelsen av hvilket kunnskapsgrunnlag som dannes ved intervjuene, tok jeg utgangspunkt i syv kjennetegn ved intervju beskrevet av Kvale & Brinkmann (2019, s. 76-78). Disse syv kjennetegnene viser til det unike ved hvert intervju. Utgangspunktet er at kunnskap er *produsert* i form av det oppstår i spillet mellom intervjupersonen og intervjuer og i bearbeiding og analysen av materialet i etterkant. Kunnskap er *relasjonell* der det skapes et bånd og en relasjon mellom intervjuer og intervjupersonen, og under intervjuet produseres kunnskapen i «mellomrommet» mellom dem. Kunnskap er *samtalebasert* med utgangspunkt i at samtaler gir tilgang til kunnskap. I tråd med en hermeneutisk forståelse, foregår intervjuet i en kontekst, en tidslinje, som berører både intervjuer og intervjupersonen. Dette betyr at intervjuer ikke nødvendigvis kan sammenlignes og kvantifiseres uavhengig av kontekster. Derfor er kunnskap *kontekstuell*. Intervjuer baseres på språket som verktøy for kunnskapsdanning og kunnskap er derfor *språklig*. Intervjuspråket beveger seg fra det muntlige under intervjuet til det skriftlige under transkribering. Overgangen er ikke uproblematisk, særlig siden transkripsjonene er basert på en annen uttrykksform enn skriftlig. Ved intervju kan vi få innblikk i intervjupersonens livsverden gjennom at han eller hun forteller om sine opplevelser. Dette kan knyttes til en fenomenologisk forståelse av kunnskap. Kunnskap er derfor *narrativ*. Til sist er også kunnskap *pragmatisk* der spørsmålet om en undersøkelse fører til «sann kunnskap» kan erstattes av spørsmålet om undersøkelsen fører til «nyttig kunnskap». Dette er å innta en pragmatisk posisjon der en søker etter kunnskap som gjør oss i stand til å bedre håndtere verden.

Med utgangspunkt i de syv punktene om kunnskap er hvert enkelt intervju enestående både i tid og rom, og de lar seg ikke gjenskape. Slik vil en ikke kunne statistisk generalisere kunnskapen. Dette betyr ikke at kunnskapen ikke er nyttig og den kan ha stor

overføringsverdi. (Johannessen et al., 2011, s. 241; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 114-116; Thagaard, 2013, s. 23).

### **3.4.1 Informantene og utvalget**

Jeg startet prosessen med å søke etter informanter i januar 2022. Planen var å gjennomføre intervjuene i løpet av marsmåned. Jeg kontaktet til sammen fem skoler. I tillegg sendte jeg mail til kollegaene mine med informasjon om prosjektet, for å høre om de kunne videreformidle til aktuelle kandidater. På grunn av usikkerhet og hyppige nedstenginger med årsak i koronapandemien, gjorde jeg meg tanker om at selv om jeg ønsket å treffe informantene ansikt til ansikt, var det sannsynlig at intervjuene måtte gjennomføres digitalt. Etter én uke hadde tre informanter meldt sin interesse. I slutten av februar hadde åtte potensielle informanter tatt kontakt, og dessverre måtte jeg avgrense oppgavens omfang, og takket nei til tre av dem. Jeg hadde nå fem informanter, med ulik bakgrunn, der alle hadde meldt sin interesse for å delta i prosjektet. Rekrutteringen av informantene baserte seg på et tilgjengelighetsutvalg, der de som ønsket å delta gjorde seg tilgjengelige for prosjektet ved å ta direkte kontakt med meg (Thagaard, 2013, s. 61).

I informasjonsskrivet søkte jeg etter lærere, som har eller har hatt erfaring med spesialundervisning, og jeg satte ingen kriterier for at de måtte ha formell kompetanse i spesialpedagogikk (vedlegg 1). Dette var fordi jeg i hovedsak ønsket lærere med erfaring for å kunne gi rike beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser, og fordi jeg antok at ikke alle lærere som har ansvaret for spesialundervisningen nødvendigvis har formell kompetanse. Dette støttes av omfattende studier som viser at lærere som har ansvaret for spesialundervisning i hovedsak ikke har spesialpedagogisk utdanning (Haug, 2021, s. 94-95). Utvalget utgjør dermed et strategisk utvalg der informantene har egenskaper og kvalifikasjoner som bidrar til å besvare forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013, s. 60).

Informantene kom fra ulike kommuner og hadde ulik erfaring, både som lærer i skolen og med spesialundervisning. Én hadde jobbet som lærer i over 30 år, én i rundt 20 år, én i 17 år, én i 12 år og én i 4 år. Dette innebærer at de også har ulik lærerutdanning i tillegg til at de har ulik arbeidserfaring i skolen og noen av dem har arbeidet under ulike lovverk og læreplanverk. Alle lærerne hadde erfaring med spesialundervisning, og tre av dem hadde videreutdanning i spesialpedagogikk. Alle informantene var kvinner og hadde i hovedsak arbeidet på barnetrinnet. Av personvern hensyn og fordi jeg ikke anser det som sentralt for forskningen, har jeg valgt å ikke ta med flere opplysninger enn nødvendig om informantene.

### **3.4.2 Utarbeiding av intervjuguiden**

Intervjuguiden bygger på et utvalg av intensjonen, prinsipper og føringer som er identifisert i gjennomgangen av sentrale dokumenter i den først delen av avhandlingen. Intensjonen, prinsippene og føringene utgjorde kategoriene i intervjuet.

Jeg valgte å utarbeide en intervjuguide til semistrukturert intervju (vedlegg 2). Dette innebærer at temaene i intervjuet er utarbeidet på forhånd. Jeg organiserte spørsmålene i intervjuguiden etter «traktprinsippet», der jeg startet med mer generelle spørsmål som for eksempel omhandlet bakgrunnsopplysninger, før spørsmålene ble mer spisset inn mot hovedtemaet og forskningsspørsmålet. I intervjuguiden formulerte jeg hovedspørsmålene. Hovedspørsmålene skulle besvare forskningsspørsmålet, og jeg ønsket å stille dem i samme rekkefølge i alle intervjuene fordi informasjonen bygget på hverandre.

Siden spørsmålene i hovedsak handlet om temaer knyttet til informantenes profesjonelle rolle, vurderte jeg at spørsmålene i mindre grad kunne berøre sensitive områder. Jeg gjorde meg likevel tanker om at noen kunne oppleve det som ubehagelig å for eksempel komme med negative erfaringer eller kritikk mot eget eller andres arbeid. Spørsmålene var formulert for å gi svar med utgangspunkt i informantenes opplevelser. Jeg vurderte at dette var viktig å presisere underveis, slik at informantene følte seg fri til å komme med sine erfaringer og ikke ble opptatt av å finne «fasit-svar» på spørsmålene. (Dalen, 2011, s. 26-28; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 166-167; Thagaard, 2013, s. 97-99). Etter hvert intervju så jeg på spørsmålene i intervjuguiden på nytt og gjorde meg erfaringer med dem, utførte justeringer eller noterte mulige oppfølgingsspørsmål til neste intervju.

### **3.4.3 Gjennomføringen av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført i løpet av mars 2022. I forkant hadde jeg gjennomført et prøveintervju. Dette er anbefalt for å teste seg selv som intervjuer, intervjuguiden og utstyret (Dalen, 2011, s. 30). Etter prøveintervjuet gjorde jeg justeringer ut ifra tilbakemeldingene jeg hadde fått. Tilbakemeldingene handlet både om spørsmålene og om meg som intervjuer.

To av intervjuene ble, etter ønske fra informantene, gjennomført digitalt. De tre andre ble gjennomført på skolene der informantene arbeider. Under intervjuet brukte jeg diktafon. Etter hvert intervju skrev jeg et intervjunotat med kommentarer fra intervjuene, til videre arbeid og til eventuelle justeringer til neste intervju. Jeg forsøkte å gjennomføre hvert intervju med «blanke ark», men jeg gjorde meg likevel noen tanker om forbedringer som jeg tok med i neste intervju. Alle intervjuene ble ulike og unike, til tross for at spørsmålene og temaene i all



hovedsak var de samme. Med unntak av de to siste intervjuene, som kom for tett på hverandre, rakk jeg å transkribere intervjuene før jeg gjennomførte et nytt.

Intervjuet startet med en kort presentasjon av prosjektets formål og rammer. Tidsrammen var satt til +/- 60 minutter, og jeg brukte lydopptaker og tok notater underveis. Retten til å trekke seg ble gjentatt, og informantene hadde i forkant skrevet under samtykke. Jeg åpnet opp for eventuelle spørsmål og informerte om at intervjuet kunne pauses ved behov. Under intervjuene var jeg bevisst på å være tålmodig. Jeg ville at informantene skulle snakke fritt. Jeg var opptatt av at situasjonen skulle oppleves som trygg for informantene, og jeg ville unngå å «kjøre på» med mange spørsmål.

Jeg ønsket at intervjuet skulle bære preg av dialog og samtale, samtidig som jeg var bevisst på ubalansen som ligger i intervjusituasjonen, der jeg som intervjuer har definert spørsmålene, temaet og intervjuets start og slutt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 260-261). Jeg brukte prober i form av nikk, små utsagn eller bekræftende lyder for å oppmuntre og vise at jeg var nysgjerrig på det informantene fortalte (Thagaard, 2013, s. 102). Noen ganger stilte jeg oppfølgingsspørsmål, eller omformulerte utsagn for å få bekreftet eller avkreftet om jeg hadde forstått dem riktig. Andre ganger viste jeg til, og gjentok, noe de tidligere hadde sagt for å undersøke om tidligere utsagn kunne passe sammen med nye temaer som ble diskutert, og for å vise at jeg lyttet aktivt. Slik varierte jeg spørsmålene. *Introduksjonsspørsmål* åpnet opp for rike beskrivelser fra informantene om et gitt fenomen. Ved *oppfølgingsspørsmål* gjentok jeg det informanten sa, eller inntok en lyttende kroppsholdning og brukte prober. Slik oppmuntret jeg informanten til å fortsette å fortelle. Med *inngående og spesifiserende spørsmål* tok jeg utgangspunkt i noe informantene hadde sagt, og ba dem utdype, eller stilte spørsmål for å klargjøre et utsagn. Jeg brukte *direkte og indirekte spørsmål* ved å la spørsmålene variere mellom en direkte innfallsvinkel eller en mer indirekte innfallsvinkel, der jeg brukte en proaktiv spørsmålsstilling ved å stille spørsmål i form av tredjeperson fremfor førsteperson. Ved *fortolkende spørsmål* tolket jeg det informantene hadde sagt inn i et nytt spørsmål. Slike spørsmål innledet jeg med utsagn av typen: «Har jeg forstått deg riktig...» I tillegg brukte jeg *strukturerte spørsmål* for å drive intervjuet videre i riktig retning. Jeg var bevisst på å ikke avbryte utsagn, men komme med utsagn av typen: «Dette var interessant, nå vil jeg gjerne at vi skal snakke om...». Jeg var bevisst på at *taushet* gav informantene den tiden de trengte til å reflektere over spørsmålene. (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 165-171).

Jeg opplevde at det var en forskjell under de digitale intervjuene og intervjuene med fysisk møte. Det var noen ganger vanskelig med turtaking under de digitale intervjuene og dette kunne føre til avbrytelser. I tillegg var det vanskelig å få med mindre nyanser i kroppsspråket

og dette gjorde at kommunikasjonen ble litt annerledes. Til tross for denne forskjellen, erfarte jeg alle intervjuene som gode.

Noen ganger kom informantene inn på temaer som jeg hadde planlagt spørsmål til senere i intervjuet. Jeg valgte likevel, som oftest, å stille de planlagte spørsmålene senere selv om dette kunne virke noe repetitivt. Dette var fordi jeg ønsket at informantene skulle være bevisste på når vi snakket om et konkret tema, ved at jeg definerte rammene, og fordi jeg ønsket at de skulle utdype det de allerede hadde vært inne på. Jeg passet da på å innlede med utsagn av typen «som du var inne på i sted...», eller «du har allerede sagt litt om det...» for å vise at jeg hadde lyttet til det de fortalte. Intervjuene varte mellom 50 og 60 minutter og ved alle hadde jeg en innledende samtale i forkant. I etterkant spurte jeg om hvordan de opplevde intervjuet og vi snakket litt om dette og løst og fast om andre ting. Jeg opplevde å få god kontakt med alle informantene og flere gav uttrykk for at det hadde vært en god opplevelse.

#### **3.4.4 Bearbeiding av datamaterialet**

Målet med å transkribere er å strukturere intervjuene, få bedre oversikt og forberede til analysen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Totalt ble ca. 4,5 timer med intervju transkribert. Det utgjorde til sammen 90 sider med transkripsjon og arbeidet tok rundt 25 timer. I transkripsjonene noterte jeg omtrent hvor hvert femte minutt var, for å lettere finne tilbake igjen dersom jeg fikk behov for å høre på deler av intervjuet på nytt. Underveis mens jeg transkriberte gjorde jeg notater og merknader til sekvenser som utmerket seg. Det at jeg transkriberte et intervju før jeg gjennomførte det neste, var til hjelp for å bli bevisst på effekten av hvordan spørsmålene ble oppfattet, og hvordan og når i intervjuet de ble stilt.

Etter transkriberingen leste jeg igjennom datamaterialet på nytt. Jeg brukte ulike fargekoder for å markere områder i teksten som omhandlet de ulike kategoriene. Samtidig noterte jeg i margin oppsummerende stikkord slik at det skulle bli lettere å orientere seg i teksten. Jeg noterte også ned utsagn som jeg merket meg. Kodene baserte seg på kategorier fra de offentlige dokumentene og slik brukte jeg en deduktiv metode for å identifisere kategoriene i datamaterialet. Underveis i analysen oppdaget jeg at noen kategorier tok mer eller mindre plass. Informantene snakket spesielt mye om samarbeid, kompetanse og organisering. Jeg gikk derfor igjennom kunnskapsgrunnlaget på nytt, og utvidet dette underveis, mens jeg arbeidet med datamaterialet. Jeg vurderte å innlemme organisering som en egen kategori, men vurderte at denne hadde blitt svært stor, og den ville favnet om flere av de andre kategoriene.

Å ta utgangspunkt i datamaterialet for å danne teorier eller kategorier, kan klassifiseres som induktiv metode. I og med jeg brukte både induktiv og deduktiv metode preges analysearbeidet mitt av en veksling, *en abduktiv tilnærming* til kunnskapsgrunnlaget og datamaterialet. (Anker, 2020. s. 60, 73-82). Kategoriene som jeg utledet fra kunnskapsgrunnlaget var: *likeverdig opplæring, inkludering, tilpasset opplæring, samarbeid, barnets beste, kompetanse, kvalitet og implementering*, og disse er gjort rede for i del en.

For å lette analysen, lagde jeg tabeller med oversikt over utsagn som passet til de ulike kategoriene, og hvilken informant som hadde sagt dem. Til sammen utgjorde dette 155 sider med tabeller. På den ene siden var dette arbeidet nyttig, både for å strukturere og sammenligne utsagnene. Det gav også innsikt i kvantitet og hvor mye plass hvert tema hadde tatt i hvert enkelt intervju. På den andre siden oppdaget jeg raskt at denne måten å strukturere på, gjorde datamaterialet fragmentert, og jeg fikk ikke den samme innsikten som da jeg leste intervjuene i sin helhet. Det var også til tider utfordrende å være så kategorisk med et materiale som går i dybden, og flere av kategoriene gikk inn i hverandre. Jeg så at enkelte utsagn kunne representere flere temaer samtidig.

Særlig gikk likeverdig opplæring, tilpasset opplæring og inkludering inn i hverandre. Her måtte jeg noen ganger ta et valg om hvilken kategori de ulike utsagnene skulle representere og plasseres i. Det hjalp på kodingen at intervjuene var strukturert på en slik måte at hovedspørsmålene kom i ganske lik rekkefølge i alle fem intervjuene. For å bedre forstå enkelte utsagn, måtte jeg tilbake til hele intervjuteksten for å undersøke nærmere konteksten de var sagt i. Noen ganger lyttet jeg til sekvenser i intervjuene på nytt. Her fikk jeg erfare hvordan arbeidet med den hermeneutiske sirkelen kan bidra til å skape en dypere forståelse, da jeg vekslet mellom enkeltutsagn og helheten i intervjuet. (Krogh, 2014, s. 24-25).

### **3.5 Forskningsetikk**

At forskning har god kvalitet, er knyttet til god forskningsetikk. En rekke normer styrer forskningen i riktig retning. Forskningsetikk er normer og regler som er utarbeidet og forankret i det internasjonale forskningsfellesskapet. Normene berører ulike områder ved forskningsarbeidet, som sannhetsnormen, metodologiske normer, institusjonelle normer og mer alminnelige normer som skal sikre forsvarlig og faglig bruk av vitenskapelige metoder. Normene omhandler dermed kriterier for redelighet, ærlighet, saklighet, etterrettelighet, etterprøvnbarhet, åpenhet, uavhengighet, forsvarlighet og respekt for menneskeverdet. (NESH, 2021, s. 6).

Som masterstudent, har jeg sammen med NLA et ansvar for å ivareta den etiske dimensjonen ved forskningen (NESH, 2021, s. 6). I forkant av prosjektet satt jeg meg grundig inn i de forskningsetiske retningslinjene som er formulert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Noen av retningslinjene er etiske mens andre, som personopplysningsloven, er regulert av det juridiske feltet (NESH, 2021, s. 44).

### **3.5.1 Personvern og lagring av datamaterialet**

Det er sentralt at forskning ivaretar god sikkerhet. Særlig gjelder dette oppbevaring av sensitive opplysninger, forskningsmaterialet, samtykke og bevaring av kildevern og taushetsplikt. (NESH, 2021, s. 16). Jeg gjorde en rekke tiltak for å beskytte datamaterialet og ivareta personvernet. Etter at jeg hadde kontaktet de ulike skolene, noterte jeg ned dato og hvilke skoler jeg kontaktet, i et dokument som jeg låste med kode, og jeg slettet mailkorrespondansen etter hvert. Etter intervjuene ble opptakene overført til datamaskinen min, før de ble slettet fra diktafonen. På datamaskinen ble opptakene samt transkripsjonene og samtykkeerklæringene som var levert digitalt, lagret i en mappe i OneDrive med tofaktor-autentiseringskode. I transkripsjonene er det brukt fiktive navn. Samtykkeerklæringene som jeg fikk på papir, ble oppbevart i et skrin med lås.

I forkant hadde jeg utarbeidet et informasjonsskriv og et samtykkeskjema (vedlegg 1). Der var det sentralt at det fremkom at deltakelse var frivillig, og at informantene når som helst, og uten å oppgi grunn, kunne trekke seg. Dette ble gjentatt ved intervjustart. At dette er dokumenterbart, både skriftlig og på lydopptakene, er i tråd med NESH (2021, s. 18) sine retningslinjer. Jeg har vurdert at forskningsprosjektet mitt ikke berører et særlig sensitivt tema og deltakerne tilhører ikke en sårbar gruppe (NESH, 2021, s. 29). Likevel berører temaet tredjepersoner, elever i skolen, som kan være sårbare. Det var derfor viktig at jeg i forkant av intervjuene minnet om taushetsplikten, og at dersom informantene skulle komme i skade for å bryte denne, så var det mitt ansvar som forsker å fortsatt bevare taushetsplikten.

### **3.5.3 Reliabilitet**

Ved kvantitativ forskning omhandler reliabilitet spesielt etterprøvbarehet og knyttes gjerne til muligheten for test-retest. Dette er for å sikre at verktøyet en har brukt, måler det som måles skal. Det gir liten mening å bruke samme kriterier for kvalitativ forskning, fordi å gjenskape det samme resultatet vil være umulig. Slik gjelder andre kriterier for reliabilitet innenfor kvalitativ metodologi. Ved kvalitative intervju kan vi vise til reliabilitet i spørsmålene som er

stilt, transkriberingen og analysen for å vurdere om en har målt det som er ønskelig.

(Johannessen et al., 2011, s. 229; Krumsvik, 2014, s. 158).

For å sikre høy reliabilitet vurderte jeg nøye i forkant hvilke spørsmål, og ikke minst hvordan jeg ville stille dem under intervjuene. Spørsmålene er ledende i den forstand at de viser til kategoriene som var mer eller mindre bestemt på forhånd. Det var dette jeg ønsket at informantene skulle snakke om, fremfor at spørsmålene var åpne og at kategoriene ble utledet på bakgrunn av informantenes mer frie svar. Likevel var spørsmålene ikke ledende, slik at informantene skulle gi forhåndsbestemte svar, men heller gi svar innenfor de ulike kategoriene. Intervjuguiden skiller seg fra slik intervjuene fremsto in situ, da jeg under intervjuene var i dialog med informantene, stilte oppfølgingsspørsmål og varierte spørsmålene etter hvordan intervjuet utviklet seg. I presentasjonen av forskningen min har jeg vært åpen om fremgangsmåte og valg, og dette styrker påliteligheten til arbeidet.

#### **3.5.4 Validitet**

Validitet viser til metoden og datamaterialets gyldighet. I hovedsak er begrepet knyttet til kvantitativ metodologi, og det drøftes om alternative begreper er mer dekkende for kvalitative studier. (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 275; Thagaard, 2013, s. 22-23). Vi kan snakke om ulike former for validitet som begrepsvaliditet, indre og ytre validitet. Validitet er ikke en absolutt størrelse, men kan være mer eller mindre oppfylt. (Johannessen et al., 2011, s. 69-71). Forenklet sagt så omhandler validitetsbegrepet i kvalitativ forskning om at en undersøker det en har til hensikt å undersøke. Det handler om at metoden en velger kan besvare forskningsspørsmålet. Det er sentralt at en validerer alle sider ved forskningen. Ved kvalitative intervju innebærer dette validering av metoden fra tematisering, til planlegging, gjennomføring og etterarbeidet med transkribering, analysering og rapportering. Slik sikrer en god kvalitet gjennom alle fasene i kunnskapsproduksjonen. (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 277-278; Krumsvik, 2014, s. 151).

Jeg har, som nevnt, valgt en metode der jeg som forsker er et «instrument» for det jeg undersøker (Johannessen et al., 2011, s. 229). Dette innebærer en viss fare for feilslutninger som kan påvirke validiteten. For å unngå dette, var det viktig at jeg hadde et kritisk blikk på prosessene i eget arbeid og resultatet. I presentasjonen av arbeidet har jeg forsøkt å være mest mulig transparent i valg, refleksjoner, og metode, det Silverman omtaler som «transparency» (gjengitt i Thagaard, 2013, s. 205). At jeg tar utgangspunkt i begreper som er nøye omtalt, både i de offentlige dokumentene og i tidligere forskning, styrker begrepsvaliditeten i arbeidet

mitt. Jeg har vært nøye med kildehenvisningen og har konsekvent brukt APA 7 i teksten og i litteraturlisten (APA 7th, 2022).

Gjennom intervjuene fikk jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og gå i dybden. Slik sikret jeg en grundig undersøkelse og forståelse av læreres opplevelse av fenomenet spesialundervisning. Der mine undersøkelser støttes av tidligere forskning, er den eksterne validiteten, også forstått som «overførbarheten», høy. (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 279; Thagaard, 2013, s. 194, 204-205). Til tross for dette, ligger det i metodens natur at min undersøkelse er unik og andre ikke ville kommet frem til et identisk resultat.

### **3.6 Drøfting av metoden og dataene**

I prosessen med litteraturgjennomgang og utvelgelsen av materialet til kunnskapsgrunnlaget, ble det raskt klart for meg at temaet spesialundervisning har et stort omfang både i offentlige dokumenter og i forskning. For å avgrense oppgaven, måtte jeg foreta et utvalg av kategorier som skulle studeres nærmere. Av det jeg har utelatt kunne særlig *tidlig innsats*, *opplæringsloven (1998) § 9 Elevene sitt skolemiljø, mestring, vurdering og organisering* vært med.

Når jeg så nærmere på datamaterialet, var det arbeidskrevende å vurdere og hente ut sentrale deler. Jeg opplevde det som vanskelig å lage kategorier av et så komplekst fenomen som spesialundervisning. Jeg så ofte at funnene «skled» over i hverandre, og var vanskelig å kategorisere. En utfordring var å ikke gjenta funnene under flere kategorier. Til tross for at kategoriseringen kan sees på som en svakhet ved materialet fordi de kan fremstås som «unaturlige», valgte jeg å gjøre det slik. Dette er fordi, som nevnt i innledningen, jeg mener det er sentralt at gjennomføringen av det normative gjenkjennes i praktiske situasjoner. Slik kan kategoriene illustrere hvordan gjennomføringen, eller mangelen på gjennomføring, av intensjonen, prinsipper og føringer erfares i praksis.

Innimellom reflekterte jeg om funnene bidro til ny kunnskap om fenomenet spesialundervisning. Ofte opplevde jeg at datamaterialet mitt samsvarte med allerede eksisterende forskning. Det var viktig for meg å bringe noen «nytt» på bordet. Det at lærernes opplevelser i flere tilfeller samsvarer med tidligere forskning kan sees på som «gammelt nytt», men også et «påbygg» til det vi allerede vet. Dermed vil mitt bidrag forsterke tidligere forskning. Jo bredere og dypere kunnskap vi har om et fenomen, jo mer legitimitet har vi for å foreslå endringer. Det var sentralt for min forskning å bringe lærernes stemme til bordet.

At jeg selv er lærer og har både kunnskap og erfaring om temaet, kan ha ført til at jeg har latt mine opplevelser, meninger og forforståelse «farge» intervjuene. På den andre siden kan det ha vært en styrke ved at jeg har vært på linje med informantene, ved å være «en av dem». Dette kan ha bidratt til informantene har opplevd at vi har en felles forståelse og at det var lettere for meg å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Målet mitt var å stille så åpne spørsmål som mulig slik at informantene fikk komme med sin egen opplevelse.

## 4.0 Intervjuene - funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra intervjuene med utgangspunkt i kategoriene som jeg utledet fra kunnskapsgrunnlaget. Kategoriene utgjorde kjerneområdene for intervjuene. Hver av kategoriene har fått ulik plass med bakgrunn i hvor mye informantene snakket om hver av dem, og fordi det i noen av kategorier var lettere å sammenfatte funnene enn i andre. Som nevnt var det utfordrende å være så kategorisk og mange av utsagnene kan representere flere kategorier. Jeg har da måtte velge hvilken kategori de skulle presenteres under. Denne delen av oppgaven besvarer i hovedsak forskningsspørsmålet:

*Hvilke forståelser og praksiserfaringer har lærere med intensjonen, prinsipper og føringer for spesialundervisning?*

### 4.1 En likeverdig opplæring for alle - intensjonen med spesialundervisning

Hovedspørsmålet for å finne ut av informantens oppfatning av hva som er intensjonen med spesialundervisning var: «Hva opplever du at er intensjonen med spesialundervisning? Hvorfor har vi spesialundervisning?».

Informantene trekker frem ulike grunner til at spesialundervisning som fenomen eksisterer. Flere nevner at spesialundervisning er til for å kunne nå målene for læreplanen Kompetanseløftet, men presiserer samtidig at elevene må få arbeide med egne mål som er formulert i den individuelle opplæringsplanen. En av informantene påpeker at man vil at elevene får spesialundervisningen i klasserommet, og at denne er tilpasset. Hun opplever at det er dette som er ønskelig, men at «vi ikke alltid når det i praksis». Andre sier at spesialundervisningen er for å få muligheten til tilpasset opplæring på lik linje med andre elever. Kun en av informantene bruker aktivt begrepet likeverdig opplæring. Hun formulerer seg slik:

*Det er fordi vi har en enhetsskoletanke i Norge. Alle har rett til en likeverdig undervisning. Det er menneskerettighetene våre som ligger til grunn, at vi har samme verdi som menneske, og vi skal få utnyttet vårt potensiale best mulig.*

Et annet spørsmål berører hvorvidt intensjonen med spesialundervisning blir oppfylt i praksis: «Med utgangspunkt i dine erfaringer, hvordan vurderer du at spesialundervisning gir et likeverdig tilbud?» En av informantene opplever at spesialundervisningen i mange sammenhenger gir et tilbud med bedre kvalitet fordi den er mer planlagt, tilrettelagt og justeres oftere for å tilpasse den enkelte elev sitt behov. Hun opplever at skolen hun arbeider



for, har tatt et aktivt valg om at spesialundervisningen skal skje i klasserommet, og det er bare unntaksvis at spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet. Videre presiserer informanten at dette krever god spesialpedagogisk kompetanse hos lærerne.

En annen informant opplever det ikke på samme måte. Hun trekker frem at elevene som får spesialundervisning tilbringer mange undervisningstimer i klasserommet, der den ordinære undervisningen ikke er tilpasset denne gruppen elever, med det resultat at de har manglende utbytte. En tredje informant trekker frem at holdninger hos den enkelte lærer er en utfordring når det gjelder å inkludere alle elevene. Slik er det opp til hver enkelt lærer hvor mye man tar ansvar for *alle* elevene i alle timer.

En informant trekker frem lave forventinger til elevene som årsak til manglende likeverdig opplæring: «[...] da er det ikke så nøye, og da kan vi bare spille spill [...], det er jo de som trenger det mest disse barna». Videre forteller hun at da hun var kontaktlærer, opplevde hun at kvaliteten på spesialundervisningen som ble tilbudt elevene ute av klasserommet, var så dårlig at hun heller valgte å ha elevene som hadde rett på spesialundervisning i klasserommet og undervise dem selv sammen med klassen.

På spørsmål om hvordan de opplever sine muligheter til å gjennomføre det som er intensjonen med spesialundervisning, svarer en informant at dette vil variere ut ifra ressurser. Hun trekker frem tid som den mest styrende ressursen, og forteller at ofte har man ansvaret for flere elever som har spesialundervisning med ulike behov. Dette krever mye møtevirksomhet og planlegging av ulike undervisningsopplegg. Videre sier hun at hun ser på det å tilpasse og gi et likeverdig tilbud til alle elevene som den største utfordringen når det gjelder spesialundervisning.

En annen informant synes hun har gode muligheter til å gjennomføre det som er intensjonen med spesialundervisning. Hun forteller at de har et godt samarbeid på trinnet, de er erfarne, har en del kompetanse og kan veilede og hjelpe hverandre. De ser gode resultater av arbeidet sitt. Hun forteller at det ofte handler om å være kreativ, fleksibel og å gi elevene «[...] en hverdag der de har forutsetninger for å fungere i, og at alle har det bra.»

En annen snakker om hver enkelt sine holdninger til spesialundervisning og elevene. Hun mener det handler om menneskeverd, likeverd og etikk, og hun påpeker at det er viktig å bli påminnet en del ting og «holde seg selv litt i nakken». Om spesialundervisning sier hun det slik: «Den er ikke likeverdig. Holdningene må vi sikkert jobbe en del med i forhold til likeverd, tenker jeg. Jeg må gå i meg selv også.»

## 4.2 Tilpasset opplæring

Et hovedspørsmål omhandlet tilpasset opplæring: «Med utgangspunkt i dine erfaringer, hvordan vurderer du at spesialundervisningen tilpasses elevens forutsetninger?»

Flere av informantene uttrykker at det er ekstra vanskelig å tilpasse undervisningen til elever med spesialundervisning. Dette begrunnes med organisatoriske forhold, ressurser i form av antall lærere og tid. I tillegg til å berøre tilpasninger i spesialundervisningen, trakk flere av informantene inn forholdet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisning.

Noen av informantene opplever at kontaktlæreren tar lite ansvar for å tilpasse i den ordinære undervisningen. Dette fører til at elevene som trenger ekstra støtte, ikke får den oppfølging de trenger i de timene de ikke er tildelt spesialundervisningstimer. Informantene sier at det er svært variert hvor mye kontaktlærerne tilpasser. Noen er «[...] utrolig flinke og de har egne planer og egne opplegg [...]». Videre understreker en av informantene at «det er vanskelig for én lærer med 28 elever». Hun forteller at «jeg har vært kontaktlærer for 28 elever selv, og det er vanskelig å tilrettelegge for alle, det er virkelig vanskelig».

En informant forteller at hun i år har ansvaret for én elev som er tildelt spesialundervisning. I fjor var denne eleven sammen med en annen elev som nå har flyttet. Dette gjør at hun har god tid til å tilpasse for eleven i den ordinære undervisningen også. Hun lager permer med ressurser som eleven kan arbeide med i klassen sammen med assistent, og dette fungerer veldig bra. Informanten forteller at hun ikke hadde klart å lage ressurspermer hvis hun hadde ansvaret for flere elever. Hun opplever at det ofte kan være utfordrende å finne undervisningsmateriell som er tilpasset og det fører til at en bruker mye tid på å lage dette selv. Hun trekker frem elever med autisme som eksempel: «For eksempel hvis jeg skal jobbe norsk med en autist, så er det ikke flust av norskverk som er tilpasset en autist som ikke kan lese mellom linjene. Det er mest vekt på selvstendig tenking [...], tekster som er mer konkret med spørsmål og svar finnes ikke lengre.»

At elevene ofte er på samme gruppe, til tross for at de har ulike behov, trekkes frem av en av informantene som et hinder for å tilpasse undervisningen. Hun forteller at de ofte har helt forskjellige mål som de skal arbeide etter. Dette gjør det vanskelig å drive fellesundervisning slik man noen ganger gjør i klasserommet. I den ordinære undervisningen opplever hun noen ganger at den eneste tilretteleggingen elevene får er redusert mengde. Hun mener at slike tilpasninger ikke er «bra nok».

En av informantene har første klasse og forteller at de er bevisste på å lære eleven at de arbeider med ulike tilpasninger. Hun forteller det slik:

*[...] det er jo viktig å ha fokus på at noen ting er vi gode på, noen ting er trenger vi hjelp til, noen ting er vi ulike på, vi trenger ulike ting. Så jobber vi mye med sånne typer oppgaver som kan være litt sånn «urettferdig» i starten. Du skal kjenne på det at alle ikke får helt det samme og da har de på en måte lært at noen for eksempel kan få en oppgave med bildestøtte mens andre ikke har bilder på.*

En annen informant mener at dersom man hadde praktisert tolærersystem i klasserommet, hadde behovet for spesialundervisning gått kraftig ned. Samtidig trekker hun frem at noen elever har diagnoser, som gjør at de har større behov for spesiallærer i sin undervisning.

### **4.3 Inkludering**

Hovedspørsmålet som omhandlet inkludering var: «Med utgangspunkt i dine erfaringer, hvordan opplever vurderer du at spesialundervisning inkluderer eleven?» Her var målet å få innblikk i informantenes opplevelse av om måten spesialundervisningen gjennomføres på inkluderer elevene i de tre dimensjonene; *Organisatorisk og fysisk, sosialt, og faglig og kulturelt.* (Nilsen, 2017b).

Når det gjelder organiseringen av hvordan spesialundervisningen blir gitt, har informantene ulik erfaring. Måten man organiserer på, trekkes av noen frem som en hindring eller mulighet til å tilpasse undervisningen faglig. Noen forteller at de varierer mellom en-til-en undervisning, undervisning i grupper, eller i klasserommet. Den ene informanten forteller at de ved skolen hun arbeider, har tatt et bevisst valg på å gjennomføre spesialundervisningen i klasserommet, med unntak av helt spesielle tilfeller. En annen forteller det slik: «Altså, ressursen er jo ofte fordelt på flere elever [...], som skal dele ressursene, og da settes de sammen elever som har helt forskjellige behov og trenger helt forskjellige ting.». Elevene settes da sammen kun på bakgrunn av at de har spesialundervisning og må dele på ressursen. Elevene kan ha helt ulike behov: «man har en som ikke kan sitte rolig, sant, som går helt «bananas», og så har du en annen som har lese- og skrivevansker og en annen med autisme. Og det er veldig vanskelig å få til.». Videre forteller hun at noen ganger fungerer undervisningen i gruppene slik at elevene arbeider med helt forskjellige ting.

En informant forteller at spesialundervisningen ikke blir prioritert. «La oss si at hvis jeg er syk som spesiallærer, så blir det jo nesten aldri satt inn vikar, og dette er noe jeg føler skjer veldig ofte.». Videre forteller hun at dersom kontaktlærer, eller andre lærere er syk så settes hun ofte til å være vikar for dem. «Da må jeg si til eleven at jeg kan ikke ha deg i dag, for jeg må være vikar i en annen klasse». Og videre sier hun at «alle spesiallærere som jeg har

snakket med, føler at de blir prioritert ned». Hun opplever også at det ikke er rom tilgjengelig med det resultat at hun har undervist elevene «[...] på helsesøster sitt kontor, på et loft eller i en trapp».

En forteller at hun opplever det kan være nyttig å bruke en-til-en veiledning med elever for å styrke den sosiale kompetansen, og at dette kan ha effekt på elevens samspill med de andre elevene i klassen. Hun forteller videre at læreren som har ansvar for elevens spesialundervisning, ofte er med eleven i friminuttet for så å arbeide videre med det som observeres der. En annen informant forteller at hun opplever at en noen av elevene ikke er en del av læringsfellesskapet, og med det ikke er inkludert. Hun ser at noen av disse elevene faller ut sosialt fordi de ikke er inne i klasserommet, og de forstår derfor ikke alltid hva andre elever snakker om i friminuttene. «Jeg sier: det er da du skaper sosial angst hos disse barna». En av de andre informantene forteller at de har stort fokus på at dersom de har grupper ute, så varierer det hvem som er med, men at de i hovedsak forsøker å ha alle elevene i klasserommet. Hun trekker frem at «det er jo sammen med andre de skal fungere senere, og ikke på et grupperom med den stigmatiseringen som mange kanskje opplever da».

En informant forteller at hun opplever at en del av elevene som har ekstra behov, ofte er sosialt utenfor og at det er en utfordring å inkludere disse elevene. Noen av elevene søker mot voksne, og hun tenker at det kanskje handler om at de føler seg annerledes og dumme. «De er jo svake, og de forstår jo at de er svake». Videre trekker hun frem at hun opplever at det er et ønske om at alle elevene skal få mest mulig ut av undervisningen inne i klasserommet, men at noen elever selv vil være alene eller i mindre grupper i undervisningen. Det er gjerne lettere å dekke de faglige behovene alene eller i mindre grupper, men med en slik organisering er det vanskelig å inkludere elevene sosialt. Hun understreker at hun ikke erfarer at dette gjelder alle elevene som får spesialundervisning. Noen av elevene opplever hun har det bra sosialt og har mange venner.

#### **4.4 Barnets beste og medvirkning**

To hovedspørsmål ble stilt for å belyse informantenes opplevelse av å ivareta barnets beste og medvirkning: «Med utgangspunkt i dine erfaringer, hvordan vurderer du at spesialundervisning:

- 1) organiseres med utgangspunkt i barnets beste<sup>17</sup>?».

---

<sup>17</sup> Her utdypet jeg spørsmålet ved å vise til at barnets beste handler om FNs barnekonvensjon.

2) tar utgangspunkt i et samarbeid med eleven og foreldrene?».

Informantene forteller at elevene medvirker i varierende grad. En informant sier at hun opplever at dette er de «gode på og at det gjøres aldri noe mot en elev uten at eleven vet hvorfor». Videre utdyper hun at de, spesielt på mellomtrinnet der hun arbeider, involverer elevene som får spesialundervisning ved at de får uttale seg om hvordan og hva de ønsker at det skal tilrettelegges for. «Så det er alltid et sterkt samarbeid med barnet. Det er ikke bare noe vi gjør *mot* barnet [...] etter min erfaring så er alltid eleven i fokus og får lov til å være med å bestemme. Det er viktig synes vi.» Når vi snakker om å samarbeide med eleven og foreldrene om spesialundervisningen, forteller hun at dette fungerer veldig godt på den skolen hun arbeider, og at ledelsen legger til rette for og noen ganger deltar i dette samarbeidet.

En annen av informantene sier at intensjonen om å ta utgangspunkt i barnets beste er der, men at det er det vanskelig å gjennomføre. «Jeg tror alle prøver: kontaktlærer, timelærer, foreldre, assistenter, jeg tror vi prøver, men jeg tror ikke vi klarer det». Videre trekker hun frem mangel på tid som en av årsaken til at hun ikke får snakket nok med elevene. En tredje opplever at ledelsen stadig snakker om barnets beste:

*[...] Veldig ofte så snakker ledelsen som om de vet hva som er barnets beste, men de har ikke kontakt med barnet sin undervisning og hverdag. Likevel vet de veldig godt hva som er barnets beste og bruker det som et argument. Mens vi som er med dem hele dagen gjennom timeplanen og vet hva som fungerer og ikke, vi kan ikke bruke det...Så ofte kommer jeg i situasjoner der jeg tenker: Jeg er uenig, dette er ikke barnets beste, fordi jeg vet, siden jeg står i det.*

Hun mener at man ofte lar andre sine behov gå foran og hun «tror at timeplanen er overstyrende barnets beste». «Oftest er det det som er enklest for den enkelte spesialpedagog, timelærer, eller kontaktlærer, mer enn behovet til eleven. Hva som er lettest å organisere, hva som er minst arbeid med.». Samtidig påpeker hun at det er mye logistikk med timeplanene og at de ofte skal passe sammen med assistenter og SFO-tid.

Ingen av informantene har erfaringer med å involvere eleven når de skriver den individuelle opplæringsplanen. De forteller også at foresatte i liten grad er med i utformingen av planen. Noen ganger drøfter skolen med foreldrene om eleven skal ha lekser eller ikke, men inntrykket ut ifra det informantene forteller, er at foresatte ikke er særlig involvert i innholdet og organiseringen av spesialundervisningen. En informant sier det slik: «jeg synes det er et godt samarbeid med eleven og foreldrene med de tiltakene vi setter i gang, men selve planen og utredningen, den bare liksom kommer i fanget».

## 4.5 Samarbeid

Flere hovedspørsmål ble stilt for å belyse ulike former for samarbeid knyttet til spesialundervisning. Spørsmålene går delvis inn i hverandre og ble under intervjuet ikke stilt like skjematisk som det fremstilles her. Samarbeid med eleven er presentert under overskriften 4.4 Barnets beste og medvirkning. I intervjuene stilte jeg følgende spørsmål:

- 1) «Kan du fortelle hva som er prosessen når lærere vurderer at en elev trenger spesialundervisning og hvordan du opplever dette?»
- 2) «Kan du fortelle litt om prosessen når en elev har fått rett til spesialundervisning og hvordan du opplever dette?»
- 3) «Hvordan opplever du assistenters arbeid med spesialundervisning?»
- 4) «Kan du fortelle litt om hvem som samarbeider i prosessen rundt spesialundervisning?»

- «Med utgangspunkt i dine erfaringer, hvordan vurderer du at spesialundervisning:

Tar utgangspunkt i et samarbeid med eleven og foreldrene.»

Vi har sett i presentasjonen av spesialundervisningens tiltakskjede under overskriften *Opplæringsloven* at prosessen rundt tildeling og gjennomføring av spesialundervisning krever samarbeid mellom ulike deltakere, fra lærere, til skoleledelsen, PPT (og andre sentrale instanser som BUP, HABU og fastlege), til foresatte og elev. I tillegg er det avgjørende at kontaktlærer, assistenter og spesiallærer samarbeider godt for å få til en helhetlig undervisning (Nilsen, 2017a, s. 55). Første steg når en lærer vurderer at en elev har behov for spesialundervisning, er å ta kontakt med foreldrene, før en drøfter med ledelsen og ofte med et spesialpedagogisk team (ressursteam). Kommunene er ikke pålagt å ha et slikt team, men det er nevnt i *Veilederen Spesialundervisning* som et aktuelt for å drøfte spesialpedagogiske behov. (Nilsen, 2012, s. 247-248; Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 36).

To av informantene forteller at de ikke har et spesialpedagogisk team på skolen der de arbeider. En av dem er litt usikker på hva som er prosedyren ved skolen, og hvem man skal henvende seg til når det ikke finnes et slikt team. Hun mener det nok er til avdelingsleder. Hun forklarer dette med at hun ikke er kontaktlærer og dermed ikke blir informert om disse rutinene. En annen informant forteller at de har et spesialpedagogisk team som har møter hver fredag. Her er det lett å komme til raskt, og teamet veileder lærerne på tiltak for tilrettelegging som kan prøves ut. Ved denne skolen sitter det fire lærere med spesialpedagogisk kompetanse, og noen ganger er logoped, ledelsen og PPT med.

En av informantene forteller at det tidligere har vært lærere med i teamet, men at det ikke er det i dag. Det har vært mye utskiftninger i det spesialpedagogiske teamet. Hun opplever at teamet har en veiledende funksjon, både i å gi tilpasninger til eleven og i kommunikasjonen med foreldrene. Hun forteller det slik: «[...] så kan vi ikke synse så veldig mye. Da må vi på en måte ha litt mer klarhet i hva vi sier, og det er veldig viktig hvordan vi uttaler oss. For å få tyngde på det, går vi igjennom teamet.» En annen informant har også sittet i det spesialpedagogiske teamet ved sin skole. Hun ser en utvikling der flere skoler går bort fra å ha lærere i teamet, og at det kun er ledelsen som sitter der. Hun uttrykker bekymring for at ledelsen ikke alltid har den oversikten som er nødvendig.

Neste steg i tiltakskjeden er en eventuell oppmelding til PPT (Nilsen, 2012, s. 243, 249-254). Informantene har litt ulik erfaring med tiden det tar før elevene blir utredet og får en sakkyndig vurdering. En informant forteller at i noen saker, der behovet er opplagt, kan det gå raskt. Flere forteller at de opplever at en vegrer seg for å sette diagnoser for tidlig. En annen forteller dette om ressurser: «Jeg tror at en holder litt igjen, nettopp på grunn av ressurser, det blir bare flere innenfor samme vedtak, og det er jo det som skjer.» Videre forteller hun at ressursene ikke nødvendigvis øker, dersom flere får vedtak om spesialundervisning, og dette øker presset på og arbeidsmengden til den læreren som har ansvaret for spesialundervisningen.

Flere av informantene trekker frem foreldrenes ressurser som en fordel eller en ulempe i møte med hjelpeapparatet. En forteller det slik: «i de sakene der foreldrene er på, og gjerne fastlegen har henvist til BUP, for eksempel, så går det gjerne fortere. Og så har vi noen foreldre der vi må jobbe med dem i mange år, fordi de ønsker ikke å se at barnet trenger ekstra støtte.» En annen informant opplever at elever som har ressurssterke foreldre noen ganger får fortrinn, uavhengig av problematikken rundt eleven. To av informantene trekker frem at foreldre med annen språkbakgrunn og kultur, kan ha vansker med å orientere seg i systemet. En av dem opplever det slik når det gjelder foreldrenes ressurser:

*Jeg merker at systemet kommer ikke og fanger deg opp, og roper på deg og kaller deg inn. Det er du som må ta initiativ. Hvis du ikke er veldig godt kjent med systemet, eller hvis du ikke kan orientere deg så godt, hvis du er innvandrer eller har et annet språk, så kan det være vanskelig å fange opp hvilke muligheter en har.*

Informantene har ulike erfaringer rundt hvem som skriver IOP. Noe forteller at det er spesiallæren som skriver den, andre forteller at det er kontaktlæreren sitt ansvar. En informant svarer slik på spørsmål om kontaktlærer har innsikt i målene som er formulert i IOP'en: «Nei,

det er vel ofte at de blir lest full fart igjennom og skrevet under, og at det er bare meg som har skrevet de målene som på en måte må følge dem.» Videre presiserer hun at det variere mye, men at hennes hovedinntrykk er at dette ofte blir gjort slik. Hun forteller også at hun selv har gjort det slik da hun var kontaktlærer. Hun opplever at samarbeidet har potensiale til forbedring.

#### **4.6 Kompetanse**

I tillegg til spørsmål om bakgrunnsopplysninger var det flere hovedspørsmål som berørte kategorien kompetanse:

- 1) «Hva er ditt inntrykk, når det gjelder den spesialpedagogiske kompetansen til lærerne som gjennomfører spesialundervisning?
- 2) «Vet du om noen ved skolen har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk gjennom UDIR eller andre støtteordninger fra kommunen?
- 3) «Hvordan vurderer du skolen (lærere, avdelingsledere og rektor) sin kompetanse rundt det juridiske feltet for spesialundervisning?

Informantene har ulik formell kompetanse som varierer fra førskolelærerutdanning til fireårig lærerutdanning, adjunkt og fordypning i musikk. To av informantene har videreutdanning og kurs i spesialpedagogikk. Samtlige forteller at de opplevde at det var lite fokus på spesialpedagogikk og spesialundervisning i grunnutdannelsen. En forteller at det i forbindelse med HVPU-reformen i 1991<sup>18</sup> kom et krav om å ha en modul med spesialpedagogikk i lærerutdanningen, men ellers var det lite. En annen informant opplevde at: «Vi hadde seminarer om det og pensum, men ikke sånn direkte opplæring. Når du var i praksis, fikk du observere spesialundervisning enten i klassen eller i små grupper». Ingen av informantene kjenner til at lærere har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk gjennom kompetanseløftet for kvalitet fra utdanningsdirektoratet. Flere forteller at det gjennom ordningen har vært satset på fagkompetanse i norsk, matematikk, engelsk og naturfag.

Nå det gjelder nyutdannede lærere og lærerstudenter, forteller informantene at de har inntrykk av at disse har for lite kompetanse på feltet spesialpedagogikk. To av informantene har vært praksisveileder og har hatt ansvaret for studenter. Den ene av de to, mener at alle som skal være kontaktlærere burde ha kompetanse i spesialpedagogikk selv om de ikke direkte har

---

<sup>18</sup> HVPU var en offentlig omsorgsordning som særlig gjaldt mennesker med utviklingshemning. Ordningen ble nedbygget i 1990-årene, og ansvaret for tjenesteytingen ble overlatt til hver enkelt kommune. Omleggingen omtales som HVPU-reformen. (Store norske leksikon, 2022).



ansvaret for undervisningen og videre sier hun at dette « er viktigere enn mange av de andre tingene de har inni utdanningen». Den andre sier at hun opplever at den spesialpedagogiske kompetansen ikke har endret seg i den retningen den burde, og mange av lærerstudentene er faglig dyktige og gode på å forberede undervisningen, men mangler kunnskap om hvordan en skal tilrettelegge for den enkelte elev innenfor de rammene som er. Dette fører til et gap mellom forventinger, og det som er mulig å få til.

Informantene forteller om variert praksis når det gjelder den spesialpedagogiske kompetansen til lærerne som gjennomfører spesialundervisningen. Noen lærere har spesialpedagogisk kompetanse, andre har ikke det. En informant sier dette om spesialundervisning: «Den største utfordringen er at det er for store variasjoner i kompetansen til lærerne på området». En annen forteller at det handler om å fylle inn timeplanen til den enkelte lærer og der det er «hull» så kan den læreren ha spesialundervisning, uavhengig av om læreren har kompetanse i spesialpedagogikk. En tredje forteller at noen lærere ikke «flagger» at de har spesialpedagogisk kompetanse hvis ikke de vil ha ansvaret for spesialundervisningen. Videre forteller hun at det ofte er lærere som arbeider redusert som har spesialundervisning, og at det sjelden er kontaktlærere som har spesialundervisning, til tross for at de har kompetanse til det. En fjerde informant har opplevd at lærere som ikke takler å ha store klasser blir satt til å ha spesialundervisning, og skolen tar lett på om en lærer har den nødvendige kompetansen eller ikke.

Flere av informantene opplever at ledelsen har god kompetanse når det gjelder det juridiske feltet for spesialundervisning, og at reglene følges. En av informantene sier at jussen er klar, men utfordringene ligger i hvordan man tolker eller legger til rette for gjennomføringen av de juridiske føringene. «Så selv om jussen er klar, så er jo praksis gjerne litt annerledes.». En annen opplever at kompetansen er «kjempedårlig». Hun forteller at ledelsen ofte tar bort spesialundervisningstidene til elever som har rett på spesialundervisning, og at disse elevene ofte får undervisning av personale uten kompetanse.

Informantene forteller at assistenter ofte blir satt til å gjennomføre undervisning med elever som har rett på spesialundervisning, uten at de har fått veiledning fra pedagog eller spesialpedagog. Det er lite samarbeid med assistentene, og det settes ikke alltid av tid til at lærere og assistenter kan snakke sammen om undervisningen. Informantene erfarer at assistentene sjelden blir invitert med i samarbeid med andre instanser ved for eksempel, utviklingssamtaler, ansvarsgruppemøter og liknende. Informantene trekker frem at til tross for at assistentenes arbeid med elevene er utfordrende, gjør veldig mange assistenter en god jobb. En av informantene sier det slik om en assistent hun har arbeidet tett med i flere år:

*Det er mange som sier: «ja, men hun er bare en assistent». Men hun er ikke bare en assistent, hun kan barna. Hvis du kan barna, kan du gjennomføre nesten hva som helst.*

#### **4.7 Implementering**

Fordi implementering handler om hvorvidt lovverket og føringene er gjennomført i praksis, berører denne kategorien flere av spørsmålene og svarene som allerede er presentert, og fremstillingen her blir derfor litt kort. Først når likeverdig opplæring, tilpasset opplæring, inkludering og barnets beste er implementert er de realisert, og vi kan si vi har et tilnærmet gjensidig forhold mellom *er* og *bør*.

I læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 18) står det presisert at «Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen». Dette er en del av skolens profesjonsfellesskap. Alle informantene har avsatt fast tid, fra 1,5 til 2 timer i uken til dette arbeidet. Fordi jeg anser denne tiden som en mulighet til i profesjonsfellesskapet å implementere lovverket og føringene, stilte jeg følgende spørsmål: «Hvor ofte har dere spesialundervisning i utviklingstiden?»

En av informantene forteller at de har om spesialundervisning i utviklingstiden minst en gang i halvåret. De andre informantene forteller at det er sjelden at utviklingstiden blir brukt til å snakke om, og arbeide med, spesialundervisning. To av informantene sier at når de har om temaet i utviklingstiden er det stort sett for å dele informasjon om enkeltelever. En av informantene forteller det slik:

*Ja, da er det om enkeltelever. At alle blir informert om det hvis det er noe som vi må ta hensyn til eller noe som skjer. Altså det er ofte noe med enkeltelever. Det er gjerne lærer eller kontaktlærer som sier den og den eleven trenger det. Det er mer sånne ting. Der de tar opp enkeltsaker, enkeltelever.*

En annen informant opplever at utviklingstiden ofte er unyttig: «Snakk om sløsing av midler med å sette 30 lærere i to timer, uten at det skjer noen ting, og det er misbruk av tid som vi kunne brukt til noe viktig opp mot barna.»

## 5.0 Drøfting av funn

Videre tar jeg nå utgangspunkt i funnene fra del en - kunnskapsgrunnlaget og kategoriene, og del to - intervjuene med lærerne. I det følgende vil jeg i hovedsak se nærmere på det tredje underspørsmålet:

- 3) *Hvordan samsvarer lærernes forståelse og praksiserfaringer med intensjonen, prinsippene og føringene for spesialundervisning?*

Til tross for at vi kan forvente at det er forskjell mellom *bør* og *er*, er det sentralt å identifisere samsvar, eller mangel på samsvar, for å kunne foreslå adekvate tiltak. Til sist i oppgaven vil jeg foreslå slike tiltak.

### 5.1 En likeverdig opplæring for alle - intensjonen med spesialundervisning

Vi har sett at informantene forklarer litt ulikt hva som er intensjonen ved spesialundervisning, fra å kunne nå målene i læreplanen, til å kunne arbeide med egne mål formulert i den individuelle opplæringsplanen og gi tilpasset opplæring. Flere trekker frem «på lik linje med andre elever», og er da i kjernen av det som er intensjonen ved spesialundervisning - en likeverdig opplæring for alle.

Informantene har ulike opplevelser knyttet til om elevene som mottar spesialundervisning, får en likeverdig opplæring. En likeverdig opplæring kan sidestilles med å være faglig inkludert. Det noen av informantene forteller om manglende utbytte i den ordinære undervisningen, samsvarer ikke med intensjonen om at alle elever skal få et likeverdig tilbud. Informantene trekker frem organisering, samarbeid, organisasjonskultur, holdninger, kvalitet, planlegging, lave forventninger og kompetanse som både utfordringer, men også som muligheter til å gi elevene et likeverdig tilbud.

En av informantene trekker frem mulighetene som ligger i spesialundervisning. Hun opplever at spesialundervisningen gir rom for bedre planlegging, tilrettelegging og tilpasning, men understreker at dette krever god spesialpedagogisk kompetanse. Dette samsvarer med observasjonsstudier som tyder på at potensialet for læring er større i spesialundervisningen, enn i den ordinære undervisningen (Haug, 2014, 2015; Reit & Haug, 2019, gjengitt i Haug 2021, s. 89). Peder Haug (2021, s. 104) minner om at det er gjennomsnittresultatene for effekten av spesialundervisning som er svake, og at dette betyr at det også er elever som har svært god nytte av tilpasningene som blir gitt i spesialundervisningen. Utfordringen ligger i å utnytte potensialet som ligger i spesialundervisning.

Flere av informantenes opplevelser samsvarer med elevene som er intervjuet i Barneombudets fagrapport (2017), der de fleste elevene opplever å *ikke* få et likeverdig tilbud. Elevene beskriver manglende kompetanse hos lærerne, å måtte forholde seg til mange ulike lærere, lave forventinger og organisering som årsaker til manglende utbytte. Elevene gir uttrykk for at de verken får utbytte av den ordinære undervisningen eller av spesialundervisningen. (Barneombudet, 2017, s. 29). Haug (2016) hevder at det er et alvorlig problem at skolen ikke har klart å gi et likeverdig tilbud til alle elever, med den konsekvens at skolen ikke er for alle.

## **5.2 Tilpasset opplæring**

Flere av informantene trakk frem forholdet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen som utfordrende. Noen opplever at kontaktlærer tar for lite ansvar for alle elevene i den ordinære undervisningen. Det informantene forteller om mangel på tilpasninger i den ordinære undervisningen, kan fremstå som en gråsoner. Undervisningen skal tilpasses alle elevene innenfor den ordinære undervisningen. Dersom elevene ikke har utbytte, skal tilpasningen «forsterkes» med rett til spesialundervisning.

Det er sjelden at elever som mottar spesialundervisning, har full dekning med ekstra voksen (Grunnskolen informasjonssystem, 2022). Dette innebærer at de i flere timer i skoleuken deltar i den ordinære undervisningen, og der «[...] har ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging.» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Det er den sakkyndige vurderingen som avgjør elevens omfang av behov for særlig tilrettelegging utover det ordinære tilbudet (oppl. § 5-3). Spørsmålet her blir om læreren som har ansvaret for den ordinære undervisningen, også skal tilpasse for elever som har behov for tilpasninger utover det ordinære tilbudet. Hvis så, er dette uttalt og satt av ressurser til?

Det kan tenkes at elever opplever to ulike former for undervisning, en i den ordinære undervisningen og en i spesialundervisningen. Resultatet kan da bli at opplæringen blir fragmentert og lite sammenhengende. (Festøy & Haug, 2017, s. 52). Jeg opplever at forholdet mellom spesialundervisning og den ordinære undervisningen fremstår som uklart i lovverket og føringene. I følge flere av informantene, har elevene som mottar spesialundervisning ofte behov for tilpasninger utover de timene som er tildelt til spesialundervisning. Videre forteller de at det varierer hvor mye lærerne tilpasser i den ordinære undervisningen. I ytterste konsekvens kan det bety at disse elevene lærer lite i den ordinære undervisningen.

Informantenes opplevelse av mangel på koherens mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, underbygges av Festøy & Haug (2017, s. 62, 67) sin studie, der

datamaterialet viser lite sammenheng i skolehverdagen til elever med spesialundervisning. Eleven fikk gjerne undervisning ute av klasserommet i andre fag enn resten av klassen. Det var mangel på samarbeid mellom lærerne i planleggingsfasen, noe som gav manglende innsikt i hverandres undervisning. Dette gir dårlige forutsetninger for læring. Disse funnene samsvarer med Gillespie sine funn, som viser at mangel på samarbeid mellom lærerne peker seg særlig ut som en årsaksfaktor til at elevene kan oppleve to adskilte undervisninger i samme fag (gjengitt i Festøy & Haug, 2017, s. 67; Røldal & Vartun, 2016).

En informant som arbeider i første klasse, fortalte at de er bevisst på at elevene sammen blir vant til at de har ulike oppgaver. Jeg forstår det slik at hun arbeider ut ifra en tanke om at elevene trenger å erfare og akseptere at man er forskjellige, og at dette kan gjøre det enklere å få til gode tilpasninger. Inntrykket er at informanten opplever at denne måten å arbeide med eleven på helt fra starten av, gjør det lettere å tilpasse undervisningen videre i skoleløpet. Slik arbeider hun med hele elevgruppen på en slik måte at elevene blir vant med at de har ulike behov.

På bakgrunn av intervjuene med elever uttrykker Barneombudet (2017) bekymring for skolens manglende tilpasninger til elever. Å få til gode tilpasninger er en forutsetning for å oppleve mestring (Nilsen, 2008, s. 132). Organisasjoner og foreldre forteller blant annet om mangel på tilpasset opplæring, når «alle» elevene som har vedtak om spesialundervisning samles på en gruppe, uavhengig av behovene. Vi har sett at flere av informantene deler denne bekymringen, og de har erfaringer med at dette er utfordrende og kan være til hinder for tilpasset opplæring.

Flere vil hevde at å tilpasse opplæringen til alle elever, er en utopi som ikke lar seg gjennomføre. Vi kommer likevel ikke utenom tilpasset opplæring, i kraft av at dette er et sentralt prinsipp i opplæringsloven (1998) og i læreplanverket. (Ekeberg & Buli Holmberg, 2004, s. 21). Slik er det sentralt at skolen arbeider etter dette prinsippet i all undervisning og for alle elever. (Haug, 2021, s. 76; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19).

### **5.3 Inkludering**

Hvor inkluderende spesialundervisningen er oppleves ulikt av informantene. De trekker frem ulike utfordringer. Det kan virke som at måten spesialundervisningen organiseres på, kan inkludere eller ekskludere eleven. I noen tilfeller ønsker elevene å få undervisning i liten gruppe eller en-til-en, og dette kan tolkes som at de har en subjektiv opplevelse av ikke være faglig eller sosialt inkludert i klasserommet. Slik kan vi ikke sette likhetstegn mellom det å

være fysisk i klasserommet og å være inkludert. (Nilsen, 2017b, s. 24). Likevel vil det å tilbringe mye tid ute av klasserommet ikke samsvare med opplæringsloven (1998) § 8-2 der det står at elevene skal være deltaker i en klasse og at «til vanlig skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå [...]».

En informant fortalte at læreren med ansvar for spesialundervisning, ofte var med eleven i friminuttene og tok utgangspunkt i hendelser og opplevelser der. Dette tolker jeg som et ønske om å ta utgangspunkt i autentiske situasjoner for å hjelpe eleven med å utvikle bedre samspillsferdigheter. Det kan fungere som et eksempel på at noen elever har behov for støtte og læring utover de målene som er formulert som kompetansemål i læreplanen.

Vi har sett at flere av informantene beskriver at de opplever det som ønskelig at spesialundervisningen skal skje i klassen. En forteller at hele skolen har tatt et bevisst valg om dette. Tall fra forskning viser en økning i at elevene får spesialundervisningen i klasserommet. I 2019-2020 var fordelingen slik: 46 prosent av elevene som mottok spesialundervisning fikk dette i klassen, 41 prosent i mindre grupper og 13 prosent en-til-en sammen med lærer. Til sammenligning viser tall fra 2009-2010 at kun 25 prosent av elevene fikk spesialundervisning i klassen, mens 15 prosent fikk undervisningen en-til-en. Vi ser at omfanget av spesialundervisning gitt en-til-en er relativt stabilt, mens det er en betydelig økning i spesialundervisning gitt i klasserommet. (Haug, 2021, s. 120-121).

Til tross for en økning i spesialundervisning gitt i klasserommet, viser rapporten til Barneombudet at flere av elevene har opplevd å få undervisning ute på gangen eller på et eget rom. Rapporten viser også eksempler på elever som ikke har faste rom til undervisningen og derfor må lete etter rom å være i. Dette samsvarer med informanten som opplevde å måtte undervise elevene på helsesøster sitt kontor, i trappen eller på loftet. En slik praksis vitner om mangelen på prioritering av denne gruppen elever som på lik linje med andre har behov for struktur, tilhørighet og forutsigbarhet.

Et annet eksempel på manglende prioritering og sidestilling av denne gruppen elever sin undervisning med den undervisningen andre elever får, er når det ikke settes inn vikar dersom læreren med ansvaret for spesialundervisningen er syk. Vi har sett at en av informantene har erfart at det ikke blir satt inn vikar, eller at hun ikke kunne gi eleven spesialundervisning fordi hun selv ble satt til å være vikar. Dette ble undersøkt i evalueringen av den forrige læreplanen Kunnskapsløftet 2006, og man fant en diskrepans mellom det skoleeierne rapporterer og det lærerne rapporterer. Der 10 prosent av skoleeierne svarer at det sjelden blir satt inn vikar, svarer 35 prosent av lærerne at det sjelden blir satt inn vikar. (Nordahl & Hausstätter, 2009,

gjengitt i Haug, 2021, s. 90). At tallene varier slik, kan tyde på en manglende oversikt over spesialundervisningen.

Inkludering omhandler alle elevene i skolen. Som en av informantene trekker frem, er «det sammen med andre de skal fungere.». Den røde varsellampen her er hvordan elevene får det som ungdommer og voksne når de i skolelivet ikke opplever mangfold eller tilhørighet. Slik vi har sett at inkluderingstanken favner om, gjelder dette alle elevene i skolen og ikke bare elever som mottar spesialundervisning. Med dette som perspektiv, understrekes tydelig det samfunnsmessige utbyttet av inkludering (Nilsen, 2017b, s. 26).

#### **5.4 Barnets beste og medvirkning**

Det den ene informanten forteller om at ledelsen stadig gir uttrykk for at de vet hva som er barnets beste, kan tolkes som en paternalistisk holdning, der andre en barnet selv antar at de vet hva som er best for barnet (Sandberg, 2016, s. 51). Hun får heller ikke bruke sine erfaringer med eleven til å ytre seg om hva hun opplever som barnets beste. Bruken av begrepet fremstilles som at det blir brukt uten å oppfylle meningsinnholdet. Dette er ikke i tråd med det Sandberg (2016), som har vært leder i FNs barnekomité (2013-2015), fremmer. Hun sier at « i skolesammenheng bør lærer, rektor og eventuelt andre voksne som er involvert, snakke med barnet selv.» (Sandberg, 2016, s. 46).

Videre har ingen av informantene erfaringer med å involvere elevene, når de skriver den individuelle opplæringsplanen. En av dem forteller at de ellers har et «sterkt samarbeid» med eleven. Dette er eksempler på i hvilken grad elevene medvirker til de beslutninger som berører dem (Sandberg, 2016, s. 40-53). Mangel på samarbeid i utformingen av den individuelle opplæringsplanen samsvarer med funnene i *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) der en fant lite samarbeid med eleven og foreldrene om IOP og spesialundervisning. Resultatet ble, i noen tilfeller, manglende samsvar mellom det foreldrene opplever som behovet, og det skolen uttrykker at behovet er. (s. 58-59). Å ikke samarbeide med eleven og foreldrene kan føre til at deres syn ikke kommer frem. Dette vil ikke være i tråd med § 5-4 i opplæringsloven (1998), som vektlegger at eleven og foreldrene skal involveres i alle fasene i prosessen rundt spesialundervisning. Til tross for dette, finner vi lite føringer på hvordan dette samarbeidet skal gjennomføres når det gjelder den individuelle opplæringsplanen. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 22, 37, 69-73).

Ut ifra det flertallet av informantene forteller, medvirker elevene i varierende og til dels liten grad i utformingen av spesialundervisning. Det kan virke som en snakker lite med elevene om

dette. Sven Nilsen (2017b, s. 27) trekker frem at for å oppnå inkludering « [...] bør en høre direkte med elevene om hvordan de selv opplever tilhørighet, samhold og deltakelse i skolen, klassen eller gruppen» og videre om eleven opplever å være en del av det faglige felleskapet (s. 28). Slik vil den subjektive opplevelse legges til grunn (s. 30). Det er avgjørende at en må være i dialog med eleven for å få informasjon om dette, og «barnets rett til å bli hørt og delta i beslutninger er sentralt i fastleggingen av hva som er til barnets beste [...]» (Sandberg, 2016, s. 41). Dette er et eksempel på hvordan inkludering, medvirkning og barnets beste henger sammen.

En av informantene opplever at intensjonen om å ivareta barnets beste er der, og hun trekker frem at mangel på tid til å snakke med elevene gjør dette vanskelig. En annen opplever at timeplanen og organiseringen veide tyngre enn barnets beste. Vi har også sett eksempler på mangel på koherens mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, og mangel på prioritering av spesialundervisning i planlegging. Det kan stilles spørsmål ved om dette er i tråd med prinsippet om barnets beste.

## **5.5 Samarbeid**

Som vi har sett, er samarbeid omfattende og innebærer samhandling fra ulike aktører på ulike nivåer, fra skoleledelse til lærere, andre etater og foresatte og elev. Vi har også sett at samarbeid er en forutsetning for å skape sammenheng i undervisningen til elever som får spesialundervisning (Nilsen, 2017a, s. 55).

Et eksempel på samarbeid er hvordan prosessen med å sikre at elevene får utbytte av undervisningen eller bør meldes opp til PPT er. Ved noen skoler har en opprettet et spesialpedagogisk team, der lærerne kan drøfte om elevene kan få utbytte av den ordinære undervisningen. En av informantene forteller at de ikke har et spesialpedagogisk team på skolen, men hun virker usikker på hvem som har ansvaret og hva som er rutine når det ikke finnes et slikt team. Hun antar at avdelingslederen har ansvaret for dette, men hun er ikke informert siden hun ikke er kontaktlærer. Dette kan tolkes som at man ved denne skolen i mindre grad arbeider inn mot systemnivå når det gjelder det spesialpedagogiske arbeidet. Det virker som den ansvarlige avdelingslederen, i større grad, har en funksjon med å «lose» lærerne videre i systemet for å vurdere den enkelte elev, fremfor å bistå lærerne som har spesialundervisning og de elevene som allerede mottar dette.

Den ene informanten har en opplevelse av at en «holder litt igjen» på PPT, og at det handler om ressurser. Tallene fra Grunnskolens informasjonssystem viser at omfanget av



spesialundervisning øker med klassetrinn. Det fremkommer ikke hva som er årsaken, om det er fordi en venter med å sette inn spesialundervisning, eller fordi elevene får større behov for tilpasninger gjennom spesialundervisning når de kommer opp i høyere trinn. Hun forteller også at ressursene ikke øker dersom flere elever får vedtak om spesialundervisning. Dette er ikke i tråd med opplæringsloven (1998) § 13-10 som påpeker kommunens ansvar for å ha nok ressurser til å oppfylle kravene i loven. Vi har også sett under *2.3.1 Opplæringsloven* at rettigheter ikke kan prioriteres bort med årsak i mangel på ressurser, eller fordi andre har de samme rettighetene (Nordrum, 2019, s. 91).

Med utgangspunkt i det informantene forteller om ressurssterke foreldres fortrinn, kan en i ytterste konsekvens stå i fare for å tildele rettigheter til elever basert på foreldrenes ressurser fremfor elevens behov. Videre kan dette føre til at elevene ikke får spesialundervisning, til tross for at de er rettssubjekter til denne delen av opplæringsloven. På den andre siden har vi sett at det å motta spesialundervisning er en rett, men ikke en plikt. Likevel er det en sentral del av lovverket at skolen vurderer elevens utbytte av den ordinære undervisningen, før det er aktuelt for eleven og foreldrene å ta et valg om å eventuelt ikke benytte seg av denne rettigheten. (Jakhelln & Møller, 2016; oppl. Kap. 5)

Når skolen har fattet enkeltvedtak, skal skolen skrive en individuell opplæringsplan (IOP), gjennomføre undervisningen og evaluere den (Nilsen, 2012, s. 243, 255-258). En av informantene vurderer at samarbeidet mellom kontaktlærer og spesiallærer har rom for forbedring fordi de ikke samarbeider nok, hverken om å skrive den individuelle opplæringsplanen eller arbeide etter målene i den. Jeg tolker at dette gir økt sannsynlighet for at den individuelle opplæringsplanen blir en fragmentert plan, som ikke samsvarer med resten av klassens planer. Forskning viser at det er en utfordring å få til koordinering mellom den individuelle planen og det klassen arbeider etter. Årsaken til dette er blant annet manglende samarbeid mellom lærerne. (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 240). I *Veilederen Spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 75) er det presisert at «[...] å utarbeide mål i en IOP krever tett samarbeid med læreren i ordinær opplæring», og videre anbefales det at «[...] de som arbeider med eleven lager IOP sammen» (s. 73), uten at det presiseres her hvem «de» er. En bred forståelse av dette vil inkludere alle lærere og assistenter som arbeider med eleven. Som vi har sett, skal arbeidet med den individuelle opplæringsplanen også involvere foreldrene (jfr. oppl. § 5-4).

## 5.6 Kompetanse

Flere av informantene sier at de opplever kompetansen til ledelsen rundt det juridiske feltet for spesialundervisning som god. Likevel forteller de om eksempler på en praksis som ikke samsvarer med lovverkets intensjon. Dette kan tolkes som at ledelsens kunnskap rundt jussen i større grad dreier seg om lovtekstens innhold og formell dokumentasjon, mer enn hvordan lovverket skal implementeres og gjennomføres i praksis. Slik er forståelsen av lovverket mer instrumentell, og den handler da om timetall og timeplaner mer en utførelse og kvalitet. (Haug, 2021, s. 78). Forskning viser at det er mangel på system for å holde ansatte i skolen oppdatert på gjeldende regelverk. En finner også indikasjoner på at lærere er usikre på hvordan reglene skal tolkes og gjennomføres. Mangel på kunnskap utgjør en trussel for elevenes rettsikkerhet. (Herlofsen & Lie, 2022, s. 57).

Informantene forteller om lite fokus på spesialpedagogikk og spesialundervisning i lærerutdannelsen sin. Flere har inntrykk av at dette gjelder for nyutdannede lærere og lærerstudenter. Ut ifra det informantene forteller, opplever jeg at dette også gjelder jussen rundt spesialundervisning. Denne opplevelsen støttes av forskning som blant annet viser at det er sjelden at det juridiske lovverket for skolen er tema i lærerutdanningen (Møller & Sivesind, 2016, s. 177). Rektorundersøkelsen fra 2016 viser at rektorer er minst fornøyde med nyutdannede lærere sin kunnskap om spesialundervisning og det juridiske feltet for utdanning (Nordrum, 2019, s. 104). Herlofsen & Lie (2022, s. 57) viser til at forskning gir indikasjoner på at ansatte i skolen har lite kunnskap om regelverket .

Ifølge informantene varierer det hvor mye spesialpedagogisk kompetanse lærerne som gjennomfører spesialundervisning har. Enkelte viser til at en del lærere har kompetanse, men at denne ikke alltid blir brukt inn mot spesialundervisningen. SPEED-prosjektet bekrefter dette og viser at bare omtrent halvparten av elevene som mottar spesialundervisning, får det av en «spesialpedagog»<sup>19</sup>. (Haug, 2021, s. 94). Med dette som utgangspunkt vil det ikke være nok å telle antall lærere med spesialpedagogisk kompetanse, en må også se på hvordan og om denne kompetansen blir brukt inn mot spesialundervisning.

Informantene forteller om lite samarbeid med assistenter, og at disse ofte blir satt til å gjennomføre undervisning uten veiledning fra pedagog. Barneombudet (2017, s. 63) fant i sin undersøkelse at assistenter i stor grad står for spesialundervisningen. Dette er ikke i tråd med lovverket som fremmer at assistentenes rolle skal være som medhjelper og ikke som ansvarlig for opplæringen. Tendensene nasjonalt viser en økning i bruken av assistenter (Nordahl, 2018,

---

<sup>19</sup> Her er spesialpedagog definert som en som har minst 30 studiepoeng i spesialpedagogikk.

gjengitt i Haug, 2021, s. 94). Fra 2010-2013 og videre frem mot 2016 kunne en se en økning i bruk av assistenter med 70 prosent. I NOU 2016: 17 kom det frem at 2/3 av elevene med funksjonshemming undervises av assistenter (gjengitt i Barneombudet, 2017, s. 68). Den økte bruken av assistenter i undervisningen av elever med særskilte behov for tilrettelegging gir grunn til bekymring (Barneombudet, 2017, s. 69).

## 5.7 Implementering

Som eksempel på implementeringsarbeid spurte jeg informantene om hvor ofte de i profesjonsfellesskapet brukte den ukentlige kvalitetsutviklingstiden til spesialundervisning.

Med unntak av en informant som forteller at de har om spesialundervisning minst en gang i halvåret, opplever de andre informantene at utviklingstiden sjelden omhandler spesialundervisning. To av informantene forteller at når de har om spesialundervisning i utviklingstiden, er det for å utveksle informasjon om enkeltelever. Tema er da knyttet til individer og ikke til utvikling av skolen på systemnivå.

I læreplanens overordnede del (s. 18) er det presisert at profesjonsfellesskapet «[...] må sammen sørge for at skolens praksis er i tråd med hele læreplanverket». Under overskriften *2.4.2 tilpasset opplæring* i første del av denne avhandlingen, så vi at spesialundervisning er svært lite omtalt i læreplanverket og kun er nevnt to ganger som en presisering av tilpasset opplæring. Når det er sentralt at skolen arbeider med å implementere læreplanverket i praksis, er det underlig at spesialundervisning er så lite nevnt. Ut ifra omtalen i læreplanen fremstår spesialundervisning som lite prioritert. Det kan stilles spørsmål ved om dette er en medvirkende årsak til at det settes av lite tid i utviklingstiden til å drøfte og implementere prinsipper og føringer knyttet til spesialundervisning.

Vi har sett at informanten opplever at en del av prinsippene og føringene ikke gjennomføres godt nok. En tolkning kan være at implementeringsarbeidet er vanskelig å få til på grunn av lite støtte i systemene, og dette fører til manglende gjennomføring. En slik svikt kan være mangel på ressurser for å gjennomføre regelverkets intensjoner. Dette vil da være et brudd på opplæringsloven (1998) § 13-10 som, tidligere nevnt, fremmer at kommunene og fylkeskommunene skal «stille til disposisjon dei ressursane som er nødvendig for at krava skal kunne oppfyllest.».

En annen tolkning kan være mangel på det Røvik (2014b) omtaler som translatørkompetanse. Translatørkompetanse innebærer å «oversette» reformideer til skolefeltet. Røvik presiserer at det handler om kunnskap om selve prosessen med å tolke og iverksette. Lærere mottar også til

dels motstridende styringssignaler (Bliksvær et.al, 2017, s. 32). Dette kan gjøre det vanskelig å gjøre prioriteringer og vite hva som er forventet.

## 6.0 Avsluttende refleksjoner

Jeg har argumentert for at hovedintensjonen med spesialundervisning er å gi en likeverdig opplæring til alle barn i skolepliktig alder i Norge. Jeg har også vist gjennom eksempler fra sentrale offentlige dokumenter, at en rekke prinsipper og føringer må oppfylles for å kunne gjennomføre en likeverdig skole for alle. Jeg foretok et utvalg av disse og så nærmere på *tilpasset opplæring, inkludering, barnets beste og medvirkning, samarbeid, kompetanse og implementering*. Områdene utgjorde kategorier som jeg undersøkte nærmere i intervju med fem lærere på barnetrinnet. Lærerne hadde ulik erfaring og kompetanse. Videre har jeg drøftet funnene fra intervjuene opp mot prinsippene, føringene og forskning på området. Jeg har påpekt at kategoriene var utfordrende å arbeide med fordi de «går over» i hverandre. Dette kan illustrere hvor komplekst bildet er i virkeligheten. Der vi oppnår tilpasset opplæring, kan vi også oppnå inkludering og motsatt. Tar vi beslutninger med utgangspunkt i barnets beste, vil vi samarbeide om å inkludere og tilpasse til elevene. Slik er kategoriene tett knyttet sammen. Videre vil jeg nå komme med noen avsluttende refleksjoner, før jeg foreslår mulige kvalitetsforbedringer for spesialundervisningen og forslag til videre forskning.

At det ikke er fullt ut samsvar mellom intensjonen, prinsipper og føringer i de offentlige dokumentene og lærernes opplevelser og praksiserfaringer, er ikke overraskende. Vi har sett at jussen er kompleks, og at dette sannsynligvis fører til at en ikke får et én til én forhold mellom intensjonene og praksis (Andenæs & Møller, 2016a, s. 15-23). Det må likevel kunne hevdes at målet, spesielt for de juridiske intensjonene, må være at disse skal realiseres. En kan vanskelig argumentere for at vi skal ha et lovverk, prinsipper og føringer som ikke i stor grad gjennomføres. Rettigheter som ikke blir oppfylt har liten verdi. Når gapet mellom det som er ønsket og det vi får til er stort, er det betimelig å spørre: Hva skal endres: Lovverket, prinsippene og føringene? Eller praksis?

Vi har sett at en rekke, til dels tungtveiende, dokumenter som nasjonalt og internasjonalt lovverk, NOUer, meldinger til stortinget, dokumenter med forskriftstatus og førende dokumenter, preger bilde av hvorfor vi har spesialundervisning og hvordan denne skal utføres. Etter å ha arbeidet med dette over tid, vil jeg påstå at det fremstår som en «jungel» av til dels uklare begreper, særlig når det gjelder å omsette disse til praksis. Uten innhold blir begreper bare ord. Begrepene som er brukt har høy konsensus og er vanskelig å argumentere mot. En kan likevel stille spørsmål ved om konsensusen er like høy når det gjelder å realisere dem.

Welstad (2016, s. 91) trekker frem tilpasset opplæring som et slikt uklart begrep og sier at: «Slik begrepet om tilpasset opplæring står i dag, oppleves det som -dessverre- å kunne plasseres i kategorien av flotte ord og faneparagrafer hvis praktiske gjennomførbarhet ikke står i stil med de beste intensjoner.». Vi har sett at forskning også støtter dette argumentet, der en gjennom mange år kan vise til mangel på gjennomføring av spesialundervisning på en slik måte at de sentrale prinsippene og føringene er ivaretatt, og en likeverdig skole for alle er oppnådd. Dette finner jeg også eksempler på i min forskning. Slik vet man godt hvor skoen trykker. Det er bekymringsfullt at det foreligger så mye dokumentasjon på avvik, uten at man har klart å få til en optimal undervisning for denne gruppen elever. Dette tyder på manglende prioriteringer og implementering.

I tillegg til at begrepene fremstår som utydelig, finner vi eksempler på mangel på samsvar mellom dem. På den ene siden skal denne gruppen med elever få tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning, og målene som elevene skal arbeide etter er uttrykt i elevens individuelle opplæringsplan. Resten av tiden følger elevene den ordinære undervisningen med utgangspunkt i den gjeldende læreplan. Når i overkant av 49 000 elever i grunnskolen får spesialundervisning og en lovverket legger flere føringer for gjennomføringen, kan en spørre seg hvorfor spesialundervisning ikke er nevnt i større omfang i læreplanen.

På den andre siden skal alle elevene, uavhengig av om de får spesialundervisning, nå kompetansemålene i læreplanen. Slik er målet med opplæringen forhåndsgitt. Med mindre elevene er fritatt fra deler eller hele læreplanverket, så preger de samme kompetansemålene som vi finner i den ordinære læreplanen, målene i den individuelle opplæringsplanen. Det samme gjelder for vurdering. (Nilsen, 2017a, s. 46-53). Og her kommer et eksempel på mangel på samsvar: *Opplæringen skal være tilpasset den enkelte elev, men sluttvurderingen skal være lik for alle*. Skolen har et gjennomgående prinsipp om tilpasset opplæring basert på elevens forutsetninger, men disse forutsetningene trekkes ikke inn i vurderingen. Vurderingen baserer seg på felles standarder formulert som kompetansemål i læreplanen. (Nilsen, 2017a, s. 46-47).

«Det er med andre ord slik at i en skole som tar sikte på å inkludere alle, har vi en nasjonal læreplan som ikke passer for alle.» (Nilsen, 2017a, s. 52). Forskning viser at det under Kunnskapsløftet 2006, var en markant økning i antall elever som gikk ut av ungdomsskolen uten karakterer i mer enn halvparten av fagene. Konsekvensen av det er at de ikke fikk grunnskolepoeng og karaktergrunnlag for å søke på videregående opplæring (Bakken & Elstad, gjengitt i Nilsen, 2017a, s. 55). Vi kan spørre oss i hvilken grad skolen er tilpasset elevene med et slikt utgangspunkt, og om opplæringen er likeverdig og inkluderende med en

slik praksis. Vi har sett at en av Mitchells (2014) sine 5T'er for å oppnå en inkluderende opplæring, nettopp er tilpasset vurdering. Hans analyse er at «special educational needs are created when a curriculum is not accessible to all learners.» (Mitchells, 2014, gjengitt i Nilsen, 2017a, s. 52). Dette kan vi forstå som at en «smal» læreplan med kompetansemål som er vanskelig å oppnå for mange elever, vil føre til en økning i antallet elever med behov for spesialundervisning.

Med bakgrunn i det informantene forteller og det forskning viser, kan det se ut som at vi tillater en rekke forhold for elever med spesialundervisning, som vi kan stille spørsmål ved om vi ville tillatt for flertallet av elevene. Ville vi tillatt at hele klasser gjennom flere år, i stor grad, fikk undervisningen sin av assistenter uten mulighet til å planlegge undervisningen, samarbeide med andre, eller delta på møter og utviklingssamtaler om elevene? Hva med å la hele klasser få undervisning på loftet, der vi ellers plasserer ting vi lar støve ned? Eller at dersom læreren er syk så utgår undervisningen til klassen?

Barn utgjør en særlig sårbar gruppe når det gjelder rettssikkerhet, og de er avhengig av voksne for å få realisert sine rettigheter (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 138-139). Vi har sett at elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen, er rettssubjekter til § 5-1 i opplæringsloven (1998), og dette innebærer handlingsplikt i skolen (Møller & Sivesind, 2016, s. 163). Spørsmålet her blir om det er nok å realisere rettigheten i form av en individuell opplæringsplan og timer avsatt på timeplanen, eller om systemet skal sikre at spesialundervisningen gir særlige tilpasninger som sikrer et optimalt utbytte av undervisningen for elevene (Haug, 2021, s. 76). Det handler om å sikre at kvaliteten på spesialundervisningen er god, og at vi ikke lar oss blende av fine ord eller tall, men vurderer kvaliteten i ut ifra de handlingene vi gjør.

Vi har sett at det å gå på skolen er en rettighet og en plikt for alle barn i Norge (oppl. § 2-1). Det står ingen steder, i noen av de offentlige dokumentene, at denne rettigheten opphører dersom eleven ikke har forhåndsbestemte ferdigheter eller ikke kan følge opplæringen. Tvert imot, det er prinsippet om tilpasset opplæring (oppl. § 1-3, § 5-1) som skal sørge for at opplæringen tar utgangspunkt i *elevenes* forutsetninger. Likevel kan det se ut som at en del elever i den norske skolen mottar en undervisning som svikter når det gjelder å ivareta elevene faglig, sosialt og som menneske.

Det kan stilles spørsmål ved hvor *spesiell* spesialundervisningen skal være. Kavale og Forness (1999, gjengitt i Hausstätter, 2012, s. 13) skisserer to ulike tilnæringer til spesialundervisning. Et perspektiv er at spesialundervisning kan forstås som

*spesialundervisning*, der en tar utgangspunkt i det spesielle gjennom å fokusere på vansker og egne former for undervisning knyttet dette. Ved et annet perspektiv, *spesialundervisning*, er fokuset på at spesialundervisningen er en del av den ordinære undervisningen, gjennom tilpasset opplæring. Hausstätter (2012, s. 13- 24) mener at en slik fremstilling vil være problematisk dersom det fører til en antakelse om at det finnes to ulike typer grupper elever: spesialundervisnings elever og elever i den ordinære undervisningen. (Hausstätter, 2012, s. 13).

Jeg mener at begge perspektivene er nyttig. En for stor antakelse om at det meste kan løses innenfor den ordinære undervisningen, uten spesialisert kompetanse, vil ikke være å ta en del elever og deres utfordringer på alvor. I noen tilfeller vil det være helt avgjørende for eleven at læreren har spesialpedagogisk kompetanse (Haug, 2021, s. 97). Slik kan man ikke være kategorisk i hvordan spesialundervisningen skal gjennomføres, og et helt sentralt perspektiv er at alle elever er ulike. Elever som mottar spesialundervisning, er ikke en homogen gruppe. Slik er det den enkeltes behov som skal være avgjørende for hvordan undervisningen skal tilpasses og gjennomføres for å være i tråd med elevens beste.

Som svar på spørsmålet om hvor spesiell spesialundervisningen skal være, vil jeg ta til orde for at den som fenomen ikke skal være spesiell. Forutsetningene for kvalitet i spesialundervisning er de samme som i all undervisning. Det er avgjørende med gode systemer og ressurser i form av materiell, rom, tid, kompetanse og samarbeid. Med utgangspunkt i det informantene har fortalt, og det forskningen jeg har gjennomgått har vist, fremstår det som at selve spesialundervisning som fenomen ikke er inkludert på en god måte i skolens virksomhet. Det at man ikke sikrer at undervisningen i større grad utøves av lærere med spesialpedagogisk kompetanse, og at det virker som man i liten grad har sørget for kompetanseheving i spesialpedagogikk gjennom «kompetanse for kvalitet<sup>20</sup>», vitner om manglende satsing på spesialundervisning. Når spesialundervisningen ikke er godt nok inkludert i skolen, vil det være vanskelig å inkludere elevene som mottar denne undervisningen.

Til tross for at jeg nå har pekt på manglende samsvar mellom intensjonen, prinsippene og føringene og praksis, er heldigvis bildet mer nyansert. Gjennom å snakke med de fem lærerne har jeg fått innblikk i engasjement, refleksjon, kreativitet, kompetanse, vilje og ikke minst

---

<sup>20</sup> Jeg må ta et lite forbehold når det gjelder satsingen på spesialpedagogikk gjennom «kompetanse for kvalitet», siden jeg ikke fikk svar på dette da jeg tok kontakt med UDIR og en av kommunene som flere av informantene arbeider i. Jeg baserer utsagnet på det informanten har erfart når det gjelder ordningen med utvidet kompetansekrav.



omsorg når det gjelder opplæringen til elever med rett på spesialundervisning. En del av disse egenskapene finner vi igjen i beskrivelsen av lærerens oppgaver i læreplanens overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6-21). Informantene har vist eksempler på hvordan de arbeider for å på best mulig måte inkludere, tilpasse og ivareta elever med rett til spesialundervisning. Vi har sett eksempler på arbeid inn mot hele elevgruppen for å bedre kunne inkludere og tilpasse. Vi har fått skissert hvordan det spesialpedagogiske teamet og ledelsen kan bistå lærere i arbeidet med spesialundervisning. Vi har også sett eksempler på hvordan samarbeid, mellom lærere og med assistenter, kan fungere bra.

Som nevnt under *5.1 En likeverdig opplæring for alle – intensjonen med spesialundervisning*, minner Peder Haug om at det er gjennomsnittresultatene som viser at spesialundervisning ikke samsvarer med intensjonen. Vi finner eksempler på elever som har et godt utbytte av spesialundervisning. Dette har vi sett at Gjessing konkluderte med i 1972 under *1.1 Prosjektets utgangspunkt og hensikt*. Det kan stilles spørsmål ved om forskning på spesialundervisning, får frem alle nyansene i bildet. (Haug, 2021, s. 104-108). Uten disse nyansene kan en komme til å foreslå tiltak som ikke nødvendigvis er til det beste for elevene. Jeg mener et eksempel på et slikt tiltak, er forslaget om å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning (jfr. Nordahl-rapporten, 2018). Forskningsarbeidet mitt har vist at ulike faktorer, her presentert som kategorier, er helt nødvendige for å realisere spesialundervisning. Det er ikke spesialundervisningen som fenomen som gir dårlig utbytte, men det faktum at den i for stor grad ikke blir praktisert i henhold til intensjonen, prinsippene og føringene.

Da jeg arbeidet frem kategoriene, var det en felles overordnet kategori som pekte seg ut. Den berørte svært mye av det informantene fortalte om sine erfaringer og opplevelser. Vi kan tenke på denne kategorien som en paraply, der de andre kategoriene passer inn under denne. Denne kategorien er *organisering*. Organisering handler om hvordan vi *gjør*, hvordan vi *tilrettelegger for* og hvordan vi setter ting i *system*. Måten vi organiserer delene på, har betydning for helheten (Haug, 2021, s. 153). Slik jeg ser det, er organisering, sammen med *implementering*, nøkkelfaktorer for å realisere intensjonen, prinsippene og føringene for spesialundervisning. Det handler om å legge forholdene til rette for at lærerne kan gjøre den jobben som kreves, og for å skape den skolen vi ønsker: En skole som er tilpasset, inkluderende og som tar utgangspunkt i elevenes beste. En likeverdig opplæring for alle.

## 6.1 Mulige kvalitetsforbedringer knyttet til spesialundervisning basert på forskningsfunnene

Med bakgrunn i det jeg har funnet i de offentlige dokumentene, forskning og gjennom intervjuene med lærerne, tillater jeg meg å komme med punktvis forslag til forbedringer knyttet til spesialundervisning:

- De ansvarlige etater, på alle nivå, må ta på alvor de juridiske føringene som ligger for skolen. Vi kan ikke tillate oss å ha «sovende» formuleringer som ikke er satt ut i livet. Mitchell viser til visjoner, ledelse og ressurser som nøkkelfaktorer for å oppnå inkludering (Mitchell, 2014, s. 302-307). Disse faktorene mener jeg bør være til stede i all realisering av det vi ønsker å oppnå i skolen. Dersom det er slik at skolen skal være tilpasset, inkluderende og til barnets beste, må vi se på hele skolesystemet. Vi må våge å stille spørsmål ved om måten skolen *er* på, bidrar til å oppfylle disse prinsippene for alle elevene. Først da kan vi realisere en likeverdig skole for alle. Visjonene må tydeliggjøres, og det må presiseres hvordan disse gjennomføres og gjenkjennes i praksis. Vi må være åpne for at noen visjoner kan være på kollisjonskurs med andre. Det er krevende, men helt nødvendig å gjøre prioriteringer når det oppstår spenninger mellom de ulike kravene og forventningene i skolen. (Haug, 2021, s. 57). Dette må være tydelig. Det er gjennom handling vi virkeliggjør våre visjoner. Vi har mye å tjene, både på individ og samfunnsnivå, på å gjøre den ordinære undervisningen mer tilpasset og slik endre behovet for spesialundervisning.
- På lik linje med at tilpasset opplæring er et prinsipp, bør prinsippet om *tilpasset vurdering* innføres. Det kan stilles spørsmål ved om tilpasset opplæring er realisert, eller mulig å realisere, når utgangspunktet er at alle elevene skal nå de samme målene i læreplanen. Elevene bør vurderes ut ifra det de har fått undervisning i. Når denne undervisningen tilpasses gjennom spesialundervisning og egne mål i en IOP, må vurderingen gjøres ut ifra dette. (Jfr. Gillespies forskning, gjengitt av Røldal & Vartun, 2016; Nilsen 2017b, s. 46-51)
- Vi må sikre at alle elever blir hørt og får mulighet til å medvirke. Alle elever som får spesialundervisning, må få uttale seg om hva de opplever er det beste for dem. Det bør innføres å regelmessig gjennomføre elevsamtaler om dette. Elevene og foreldrene må i større grad få delta i utformingen av den individuelle opplæringsplanen.
- Å redusere behovet for spesialundervisning betyr ikke å redusere den spesialpedagogiske kompetansen. Tvert om, det må mer spesialpedagogisk kompetanse inn i den ordinære undervisningen. Vi har sett at elever med

spesialundervisning, i noen tilfeller, får store deler av opplæringen sin med assistenter. Det fremstår som underlig at de minst formelt kvalifiserte som arbeider i skolen, skal ha et så stort ansvar for å undervise elevene som strever mest med læring (Haug, 2021, s. 96). Jeg vil påstå at dagens system, der de med høyest spesialpedagogisk kompetanse noen ganger arbeider i PPT og ikke direkte med elevene, ikke er godt nok. Det er et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse hos lærere som arbeider i skolen.

- Lærerutdanningen trenger et løft. Det må mer spesialpedagogikk inn i utdanningen, og det er sentralt at dette gir fremtidige lærere verktøy som ikke bare handler om formaliteter, men også om hvordan disse elevene kan ivaretas i all undervisning. Fokuset må være på å gi lærerstudentene en pedagogisk forståelse av inkludering og tilpasset opplæring. På lik linje med at det er satset på videreutdanning i basisfagene, bør lærere få mulighet til videreutdanning i spesialpedagogikk.
- Hver enkelt skole må ta i bruk den spesialpedagogiske kompetanse som allerede finnes. Dette gjelder også den uformelle kompetansen som ligger i den enkeltes erfaring.
- Alle som er deltakere i elevenes opplæring, må være en naturlig del av et samarbeid, også assistenter. Et slikt samarbeid må anerkjennes, forventes og prioriteres, ved at ledelsen ved den enkelte skole legger til rette for dette.
- Alle skoler må systematisk arbeide med å implementere prinsippene og føringene for spesialundervisning. Dette er i tråd med overordnet del i læreplanen (utdanningsdirektoratet, 2019, s. 20-21). Arbeidet må være en naturlig del av skolens kvalitetsutvikling, og det må settes av tidsressurser til dette. Gjennomarbeidingen må være kontinuerlig, og det må inn i skolens årshjul.

## 6.2 Forslag til videre forskning

Med bakgrunn i funn fra de offentlige dokumentene, forskning og egen empiri, vil jeg forslå noen områder for videre forskning. Det kan være nyttig å undersøke læreres opplevelser og erfaringer med de andre kategoriene som jeg identifiserte i de offentlige dokumentene, men som jeg på grunn av oppgavens omfang måtte utelate. Disse kategoriene var: *tidlig innsats, opplæringsloven § 9 Elevene sitt skolemiljø, mestring, vurdering og organisering*. Det kan også være nyttig å undersøke elever, foreldre, assistenter, lærere uten erfaring med spesialundervisning, ledelse og rektorer sine erfaringer og opplevelser, med de samme kategoriene som er gjennomgått i denne masteravhandlingen. Et annet forslag til videre forskning er å identifisere og undersøke «suksessfaktorer» i spesialundervisning. Videre forskning vil kunne utvide perspektivet på spesialundervisning som fenomen.

## 7.0 Referanseliste<sup>21</sup>

Andenæs, K. & Møller, J. (2016a). Forord, innledning, bokas tema. I K, Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 13-23). Universitetsforlaget.

Andenæs, K. & Møller, J. (red.). (2016b). *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

APA 7th. (2022). Hentet fra kildekompasset.no: [download \(unit.no\)](#)

Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming. *Høgskulen i Volda og Møreforskning i Volda, Notat 2/16*. [Notat\\_02-2016\\_Haug\\_m\\_fl\\_HVO\\_.pdf \(hivolda.no\)](#)

Barneombudet (2017). *Barneombudets fagrapport 2017. Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. [Uten-mal-og-mening.pdf \(barneombudet.no\)](#)

Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-57). Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.

Biesta, G.J.J (2010). Why «What Works» Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in philosophy and education* 09/10, 491-503. DOI: 10.1007/s11217-010-9191-x. [\(PDF\) Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education \(researchgate.net\)](#)

Biesta, G.J.J (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.

---

<sup>21</sup> Kommentarer til referanselisten:

1) En del av artiklene har ikke sidetall, og det er derfor ikke referert til sidetall i teksten. Dette gjelder: Befring, 2015, Haug, 2015, Haug, 2016, Jelstad & Holterman, 2013, Kvernebekk, 2018, Røldal & Vartun, 2016; Uthus, et al. 2018.

2) En del av litteraturen er ikke skrevet alfabetisk i de opprinnelige verken. Jeg har oppgitt kildene slik de står originalt. Dette gjelder for eksempel Kvale & Brinkmann (2019), Røvik & Pettersen (2014) og Uthus, et al. (2018).

4) Jeg har valgt å ikke referere til lovverkets fulle tittel i teksten for å gjøre det lettere å lese. I referanselisten står lovverket oppført slik det står i teksten, under Forvaltningsloven, Grunnloven og Opplæringsloven.

- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H.I. & Nilsen, S. (2018). Tanker om fremtidens spesialpedagogikk - et tilsvaer til Nordahl-rapporten. *Utdanningsnytt 10/18*. [Tanker om fremtidens spesialpedagogikk - et tilsvaer til Nordahl-rapporten \(utdanningsnytt.no\)](https://www.uto.no/nytt/2018/10/18/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk-et-tilsvar-til-nordahl-rapporten)
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.C. & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelse av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning - Universitetsforlaget*, 20 (1-2017), 27-44. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>. [Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning - Nr 01 - 2017 - Tidsskrift for velferdsforskning - Idunn](https://www.uto.no/nytt/2017/01/02/lareres-forstaelser-av-arsaker-til-en-hoy-forekomst-av-spesialundervisning)
- Blom- Komiteen. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Kirke og utdanningsdepartementet. [Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v - Nasjonalbiblioteket \(nb.no\)](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:nb:ctb-2017-01-02)
- Briseid, L.G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Høyskoleforlaget.
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitativ and Qualitativ research*. (4. utg.). Pearson.
- Dale, E.L. (2009). Læreplan i et forskningsperspektiv. I E.L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 11-22). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ekeberg, R.T. & Holmberg B.J. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle - en innføring*. Universitetsforlaget.
- Festøy, A.R.F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I Peder Haug (Red.), *Spesialundervisning - innhald og funksjon* (s.52-73). Samlaget.
- FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. [FNs verdenserklæring om menneskerettigheter](https://www.unhcr.org/refugees/article/54680623.html)

- Forskrift om tilskudd til inkludering av barn og unge (2021). Lovdata. [Forskrift om tilskudd til inkludering av barn og unge - Lovdata](#)
- Forvaltningsloven. Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. [Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker \(forvaltningsloven\) - Lovdata](#)
- Ghosh, A. (2018). Spesialundervisning: Enige om problemet, uenige om tiltak. *Utdanningsforbundet*, 30.05.18. [Spesialundervisning: Enige om problemet, uenige om tiltak \(utdanningsforbundet.no\)](#)
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode - ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Grunnloven. Lov 17.mai 1814 Kongeriket Norges Grunnlov. [Grunnloven \(lovdata.no\)](#)
- Grunnskolen informasjonssystem (GSI) (2022). [GSI - Grunnskolen Informasjonssystem \(udir.no\)](#)
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. (I.C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2015). Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole*, 3/2014. [Kompetanse for spesialundervisning \(utdanningsforskning.no\)](#)
- Haug, P (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol.2/2016. [Ein likeverdig skule i framtida? \(utdanningsforskning.no\)](#)
- Haug, P. (red.) (2017a). *Spesialundervisning - innhald og funksjon*. Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning - innhald og funksjon* (s. 386- 411). Samlaget.
- Haug, P. (2017c). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning - innhald og funksjon* (s. 9-30). Samlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning - ei innføring*. Samlaget.
- Hausstätter, R.S. (red). (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S. & Thuen, H. (2014). Special Education Today in Norway. *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volum28)*. Hentet fra kompendium i P263, NLA høghskolen, 2017.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Hellevik, O. (1997). *Sosiologisk metode*. Universitetsforlaget.
- Herlofsen, C. & Lie, H. J. (2022). Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis. *Spesialpedagogikk*, 0122, 47-61.  
[Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis \(utdanningsforskning.no\)](#)
- Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K, Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138-158). Universitetsforlaget.
- Holck, G. & Opdal, L.R. (2002). Som fibrene i et rep. *Spesialpedagogikk*, 0108, 45-60.  
[artikkel-holck-og-opdal.pdf \(uio.no\)](#)
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Jakhelln, H. & Møller, J. (2016). Retten i skolen - styring og sikring. I K, Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 27-38). Universitetsforlaget.
- Jelstad, J. & Holterman S. (2013 oppdatert 2019). Spesialskolene som forsvant fra statistikken. *Utdanningsnytt*, 21.02.13. [Spesialskolene som forsvant fra statistikken \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Jenssen, E.S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3 (1), (Art. 13, 15 sider).  
<https://doi.org/10.5617/adno.1040>. [Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis | Acta Didactica Norge \(uio.no\)](#)
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, B.H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. Befring, K.A.B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 107-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E.L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 21-61). Universitetsforlaget.



- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var - en innføring i historiefaget*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.A. (2005). *Språkets mønstre - grammatiske begreper og metoder*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021) Høring - forslag til ny opplæringslov. [Høring Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskolelova - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/utdanningsloven/2021/horing-til-ny-opplæringslov)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (T.M. Andersen & J. Rygge, Overs.). (3. utg.). Gyldendal.
- Kvelling, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. Personer og systemer i gjensidig påvirkning. I K. Ragnheidur & I. H. Lysø (red.) *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 239-233). Fagbokforlaget.
- Kvernebekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol. 4/2018. [Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no/utgaver/2018/4)
- Köhler-Olsen, J. (2019). Rettigheter + skole = sant. Barnets rett til utdanning. I E. Kipperberg, J. Köhler-Olsen & E. Pedersen (mfl.). *Barnekonvensjonen i praksis. Fra barnets behov til barnets rettigheter* (s. 201-221). Fagbokforlaget.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode - veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 49(2), 115-132. EBSCO. Lastet ned fra Canvas, P303, Høgskolen NLA, september 2020.
- Melby-Lærvåg, M. & Wie, B.O. (2018). Glemte dere forskningen, Nordahl? *Morgenbladet*, 27.04.18. [Glemte dere forskningen, Nordahl? – Morgenbladet](https://www.morgenbladet.no/nyheter/27-04-18-glemte-dere-forskningen-nordahl-20180427)
- Meld. St.18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 18 \(2010–2011\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/meld-st-18-2010-2011)
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/meld-st-6-2019-2020)

- Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education - using evidence-based teaching strategies*. (2. utg.). Routledge.
- Møller, J., Sivesind, K. (2016). Rektors blikk på opplæringslovens rettslige regulering. I K, Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s.161-181).Universitetsforlaget.
- NESH. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf](https://forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf) ([forskningsetikk.no](https://forskningsetikk.no))
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 240-262). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2014). Spesialundervisning i nasjonale læreplaner; utelatt, uteglemt eller "integreert vekk"? En analyse av nasjonale læreplaner fra og med 1974. *Psykologi i kommunen*, (5), 47-62. [Sven-Nilsen-5-2014.pdf](https://www.fpkf.no/medlemsomr%20for%20medlemmer/medlemsomr%20for%20medlemmer/Sven-Nilsen-5-2014.pdf) ([fpkf.no](https://www.fpkf.no))
- Nilsen, S. (2017a). «Kom som du er, og bli som oss?». I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-64). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 218-250). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.  
[INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE.indb](https://www.regjeringen.no/no/tema/inkluderende-fellesskap-for-barn-og-unge/id2811111) ([regjeringen.no](https://www.regjeringen.no))
- Nordrum, J.C.F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K.A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 91-107). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2019: 23 (2019) *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2019: 23 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/tema/ny-opplæringslov/id2811111)

- Nygård, S.R. & Røvik, K.A: (2014). Hit, men ikke lenger. Når lean skal løftes inn i klasserommet. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu, (red.), *Reformideer i norsk skole* (s.307- 333). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven/oppl..Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (1998). [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)
- Regjeringen. (2022a). *Meldingar til Stortinget*. [Meldingar til Stortinget - regjeringen.no](#)
- Regjeringen. (2022b). *Utdanningsdirektoratet*. [Utdanningsdirektoratet - regjeringen.no](#)
- Røldal, A. & Vartun, M. (2016). Elever med spesialundervisning får et dårligere tilbud. *Universitetet i Oslo, 17.11.16*. [Elever med behov for spesialundervisning får et dårligere tilbud \(forskning.no\)](#)
- Røvik, K.A. (2014a) Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu, (red.), *Reformideer i norsk skole* (13-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K.A. (2014b) Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu, (red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 403-417). Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K.A & Pettersen, H.M (2014). Masterideer. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu, (red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 53-86). Cappelen Damm Akademisk.
- Sandberg, K. (2016). Barnets beste i skolen. I K, Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 40-53).Universitetsforlaget.
- Schei, A. (2022). Overrasket over hvor lite forskningsbasert skolepolitikken er. *Khrono, 19.08.22*. [Overrasket over hvor lite forskningsbasert skolepolitikken er \(khrono.no\)](#)
- Sivesind, K. (2018-2023). Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison. *Universitet i Oslo, 25.03.19*. [Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison - Institutt for pedagogikk \(uio.no\)](#)
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M. (red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 196-225).Cappelen Damm Akademisk.

- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-146). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs and Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7-10 June 1994*. UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*.  
[Veilederen Spesialundervisning \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-15*.  
[Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.  
[Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. [Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Om UDIR - Våre oppgaver*. [Våre oppgaver \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Tilsetting og kompetansekrav*.  
[Tilsetting og kompetansekrav \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. [Tilpasset opplæring \(udir.no\)](#)
- Uthus, M., Moen, T., Sæteren, A-L. & Kirkevold, L. (2018) *Spesialundervisning mot ny mål og mening*. NTNU, 06.06.18.  
[Spesialundervisning mot nye mål og ny mening \(utdanningsforskning.no\)](#)
- Welstad, T. (2016). *Tilpasset opplæring som rettslig begrep og prinsipp*. I: K, Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 75-96). Universitetsforlaget.
- Øvregård, M. O. (2016). *Hva er implementering*. *Læringsmiljøsentret - Universitetet i Stavanger*. 01.11.16. [Hva er implementering? \(utdanningsforskning.no\)](#)

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Spesialundervisning- intensjoner, føringer og praksis»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke intensjoner, føringer og praksis knyttet til spesialundervisning. For å undersøke dette, ønsker jeg å snakke med **lærere som har erfaring med spesialundervisning.**

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

#### Formål.

Mitt navn er Bente Ducrocq. I tillegg til å arbeide som lærer ved en barneskole, arbeider jeg for tiden med en masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA høghskolen i Bergen. Temaet i avhandlingen er spesialundervisning, og jeg ønsker å se nærmere på intensjoner og føringer i offentlige dokumenter og læreres erfaring med spesialundervisning i praksis. Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål: «**Hvilke erfaringer har lærere med intensjoner og føringer for spesialundervisning?**»

Til prosjektet trenger jeg informasjon fra lærere, og beskrivelser av deres erfaringer med spesialundervisning. Jeg søker etter lærere som har eller har hatt erfaring med spesialundervisning. Det er **ikke nødvendig at lærerne har formell kompetanse i spesialpedagogikk.** Jeg ønsker å intervju 3-5 lærere i grunnskolen. Dataene og opplysningene som jeg innhenter, skal kun brukes til selve masteravhandlingen. Målet er å ferdigstille avhandlingen høsten 2022.

NLA Høghskolen er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får denne henvendelsen via din leder, fordi du muligens fyller kriteriene for å delta i prosjektet. Henvendelsen fra meg er sendt på e-post til ledelsen ved tilfeldig utvalgte skoler i Bergen Kommune. Kontaktinformasjonen har jeg funnet på skolenes hjemmesider.

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

Dersom du ønsker å delta, innebærer det et en-til-en intervju med varighet på omtrent én time. Under intervjuet kommer jeg til å bruke lydopptaker og notere underveis. Den praktiske gjennomføringen av intervjuet blir vi enige om; Jeg kan komme til arbeidsstedet ditt, vi kan møtes et annet sted, eller vi kan gjennomføre intervjuet digitalt. Spørsmålene vil handle om dine synspunkter og erfaringer knyttet til spesialundervisning. Du vil få tilsendt noen stikkord fra intervjuguiden slik at du er forberedt på hva jeg skal spørre om. Etter intervjuet vil jeg transkribere samtalen (gjøre lydopptaket om til tekst), men uten å ta med navn og identifiserbare opplysninger.

#### Det er frivillig å delta.

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

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger.**

Jeg vil bare bruke opplysningene som du gir, slik det er beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personvernet ditt blir ivaretatt ved at lydfilene umiddelbart etter intervjuet overføres til datamaskinen min og slettes fra opptakerenheten. Identifiserende elementer, som navn og e-post og lydfilene, lagres passordbeskyttet hver for seg. Det er bare jeg som skal lytte til intervjuet.

I avhandlingen vil du være anonymisert. Dette innebærer at den ikke vil inneholde opplysninger som kan bidra til å gjenkjenne deg og de andre som blir intervjuet.

Hvis du ønsker å delta, tar du direkte kontakt med meg, enten på e-post eller på telefon, og det er opp til deg om du vil fortelle andre at du deltar i prosjektet.

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

Alle opplysninger anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, som etter planen er høsten 2022. Alle personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Masterstudent: Bente Ducrocq, tlf: 41516061, e-post: [benteducrocq@hotmail.com](mailto:benteducrocq@hotmail.com)
- Veileder og prosjektansvarlig ved NLA Høgskolen: Marit Mjøs, e-post: [marit.mjos@nla.no](mailto:marit.mjos@nla.no)
- NLA sitt personvernombud: Rolf Halse: [rolf.halse@nla.no](mailto:rolf.halse@nla.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(veileder)

Marit Mjøs

Masterstudent

Bente Ducrocq

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Spesialundervisning - intensjoner, føringer og praksis og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til (sett kryss):

- å delta i individuelt intervju
- at intervjuet tas opp på lydfil

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, høsten 2022

Navn med blokkbokstaver:

-----

-----

(Dato og signatur fra av prosjektdeltaker)





## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Orientering om prosjektet og deltakelsen

- Kort presentasjon om prosjektet og prosjektets formål. Understreke at målet med intervjuet er å få innblikk i den enkeltes *erfaringer*.
- Presisere at det er viktig at informanten overholder sin taushetsplikt, men at det også er mitt ansvar å passe på dette under intervjuet.
- Orientering om rammene rundt intervjuet (tid, lydopptak, notater og behov for pauser).
- Gjenta informantens rett til å trekke seg, og forsikre om at han eller hun er godt informert. Eventuelle spørsmål.
- Underskriving av samtykke.

#### Bakgrunnsopplysninger

- Hvilken formell utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke arbeidsoppgaver har du hatt som lærer? (Har du hatt noen arbeidsoppgaver som ikke er direkte knyttet til undervisning?)
- Tenk tilbake på lærerutdanningen din; fikk du opplæring i spesialpedagogikk og spesialundervisning?

#### Spesialpedagogisk kompetanse og utvikling

- Hva er ditt inntrykk når det gjelder den spesialpedagogiske kompetansen til lærerne som gjennomfører spesialundervisning?
  - Vet du om noen ved skolen har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk gjennom UDIR eller andre støtteordninger fra kommunen?
- 3) Hvor ofte har dere spesialundervisning som tema i utviklingstiden?
  - 4) Hvordan vurderer du skolen (lærere, avdelingsledere og rektor) sin kompetanse rundt lovverket og retningslinjer knyttet til spesialundervisning?

#### Vurdering av prosessen rundt spesialundervisning

- 5) Kan du fortelle hva som er prosessen når lærere vurderer at en elev trenger spesialundervisning, og hvordan du opplever dette?
- 6) Kan du fortelle litt om prosessen når en elev har fått rett til spesialundervisning, og hvordan du opplever dette?

- 7) Hvordan opplever du assistenters arbeid med spesialundervisning?
- 8) Kan du fortelle litt om hvem som samarbeider i prosessen rundt spesialundervisning?

### **Vurdering av intensjonen og føringer**

- 9) Hva opplever du at intensjonen med spesialundervisning er?
- 10) Hvordan opplever du dine muligheter til å gjennomføre intensjonen med spesialundervisning?
- 11) Hvordan opplever du at intensjonen med spesialundervisning samsvarer med praksis?
- 12) Med utgangspunkt i dine erfaringer, hvordan vurderer du at spesialundervisning: (fortell gjerne utdypende)
  - Bygger på konkrete mål som er formulert i den enkeltes individuelle opplæringsplan.
  - Tar utgangspunkt i et samarbeid med eleven og foreldrene.
  - Organiseres med utgangspunkt i barnets beste.
  - Inkluderer eleven.
  - Gir et likeverdig tilbud.
  - Tilpasses elevenes forutsetninger.

### **Kvalitet**

- 13) Hvordan vurderer du kvaliteten på spesialundervisning sammenlignet med den ordinære undervisningen?
- 14) Eventuelt hva tenker du at kan føre til en forbedring av kvaliteten på undervisningen til elever som har rett på spesialundervisning?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



### Vurdering

**Referansenummer**

681211

**Prosjekttittel**

Spesialundervisning- intensjoner, føringer og praksis

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NLA Høgskolen AS

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

Marit Mjøs, Marit.Mjos@NLA.no, tlf: 55540725

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Bente Ducrocq, benteducrocq@hotmail.com, tlf: 41516061

**Prosjektperiode**

03.01.2022 - 01.03.2023

**Vurdering (1)**

---

**09.12.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.03.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art.

6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!