

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Marianne F. Ingvaldsen

Spesialpedagogens diffuse rolle i den norske inkluderingskole

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 68

Sammendrag

I dette kvalitative studiet har jeg løftet fram spesialpedagogers eget syn på sin rolle i den norske inkluderingskolen. Formålet med undersøkelsen er å få en forståelse for spesialpedagogers beskrivelser av sin rolle i skolen, og hvordan spesialpedagoger tar stilling til inkluderingsprinsippet i sin undervisning. De tre forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studiet, er:

- 1: Hvilke rammer må spesialpedagoger ta hensyn til?
- 2: Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle?
- 3: Hvordan kommer inkluderingsprinsippet til uttrykk i spesialundervisning?

Studiet bygger på en sosialkonstruktivistisk teori, hvor spesialpedagogers tanker og refleksjoner er i fokus i datainnsamling. Datainnsamlingen har bestått av en kvalitativ tilnærming, og det er gjennomført fire halvstrukturerte intervju. De fire informantene arbeider alle som kun spesialpedagog. Intervjuene har blitt transkribert, og deretter analysert ved hjelp av en abduktiv analysetilnærming, hvor analysen bygger på både empiri og teori.

Resultatene viser at spesialpedagogens rolle er diffus, og at hver enkelt spesialpedagogs rolle blir definert ut fra hva hver enkelt leder legger som føringer. Det er også kommet tydelig fram at rollen til spesialpedagoger i stor grad styres av den enkelte elevs behov og problematikk, gjennom elevens enkeltvedtak som setter rammer for spesialundervisningen. Videre vises det til at rollen består av samarbeid med andre, men at samarbeid er utfordrende fordi tidsrammen til spesialpedagoger og lærere er stram. Samarbeidet kommer ofte til uttrykk gjennom veiledning, og å veilede andre voksne rundt eleven er nødvendig, men tidkrevende. Funnene avdekker at spesialpedagogens rolle er stor og uklar, og at det er behov for tydeligere retningslinjer som forteller hva rollen som spesialpedagog skal innebære.

Abstract

In this qualitative study I have examined special educators' own views on their role in the Norwegian school, where inclusion play a significant part. The purpose of the study is to get an overview of what the role of special educators entails, and how special educators involve the principle of inclusion in their teaching. The three research questions that underlie in this study are:

- 1: What framework must special educators take into account?
- 2: How do special educators describe their role?
- 3: How is the inclusion principle expressed in special education?

The study is based on a social constructivist theory, where the thoughts and reflections of special educators are emphasized in the data collection. The data collection consists of a qualitative approach, and four semi-structured interviews have been conducted. The four informants all work as special educators only. The interviews have been transcribed, and then analyzed using an abductive analysis approach, where the analysis is based on both empiricism and theory.

The results show that the role of the special education teacher is diffuse, and that the role of each special education teacher is defined based on what each individual headmaster places as guidelines. It has also been made clear that the role of special education teachers is to a great extent governed by the individual pupil's needs and problems, through the student's individual decisions that set the framework for the special education. Furthermore, it appears that the role consists of a great deal of collaboration with others, but that cooperation is challenging because the time schedule for special educators and teachers is tight. The collaboration is often expressed through consultation, and to supervise other adults around the pupil is necessary, but time-consuming. The findings reveal that the role of the special education teacher is large, and that there is a need for clearer guidelines that define what the role of a special education teacher should contain.

Forord

Våren 2020 har vært spesiell på mange måter. En masteroppgave skulle skrives, og midt i prosessen kom en pandemi og satte litt kjepper i hjulene. Biblioteket ble stengt, og arbeidet med innspurten på masteroppgaven måtte foregå parallelt med hjemmekontoret jeg fikk i forbindelse med skolestengingen. Det ble lange dager, hvor skillet mellom arbeid og fritid forsvant. Det som da ble viktig, var å ha en veileder som hadde en sterk tro på meg og mitt forskningsstudie. Jeg må rette en stor takk til veileder Christel Sundqvist, som har hjulpet meg hele veien med konstruktive tilbakemeldinger og gode veiledninger. Uten denne støtten, ville jeg ikke i dag stilt med et ferdig masterstudie.

Videre er det også flere som må rettes en stor takk. Min venninne Margrethe B. Kristiansen har vært tålmodig og svært hjelpsom med korrekturlesning og gode råd. Min samboer har tatt hensyn og til tider trippet rundt på tærne, og stadig krysset fingre for at dette snart måtte være over, og nå kan både han og jeg endelig puste ut. Ikke minst må jeg rette en stor takk til mine informanter, som sa seg villig til å stille til intervju for å belyse rollen som spesialpedagog. Uten deres deltakelse, ville ikke dette studiet kunne blitt noe av.

Nå er jeg godt forberedt til å gå ut i skolene og gjøre en jobb som spesialpedagog, for nå har jeg en innsikt i hva spesialpedagogers rolle innebærer.

Fauske, 15. mai 2020

Marianne F. Ingvaldsen

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Relevante begreper i mitt studie	3
2. Teori	4
2.1 Inkluderingsprinsippet.....	4
2.1.1 Inkludering som grunnmur.....	4
2.1.2 Tilpasset opplæring og sosiokulturell teori	5
2.1.3 Hva må være til stede for at en skal lykkes med inkludering?.....	6
2.2 Spesialpedagogens rolle i den inkluderende skole	7
2.2.1 Spesialpedagogens rolle i Norge	7
2.2.2 Veiledning som samarbeidsmetode gjennom internasjonal forskning.....	9
2.2.3 Samundervisning som samarbeidsmetode.....	10
3. Metode.....	13
3.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner.....	13
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	14
3.3 Forskningsmetode og -design.....	15
3.3.1 Kvalitativt intervju som metode	15
3.4 Gjennomføringen – fra innhenting av empiri til ferdige resultater	16
3.4.1 Utvalg gjort til studiet	16
3.4.2 Gjennomføring av intervju	17
3.4.3 Bearbeiding og analyse	18
3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	19
3.6 Forskningsetiske overveielser	20
3.6.1 Forskerens rolle	21
4. Resultater.....	22
4.1 Beskrivelse av informantene	22
4.2 Erfaringer om rammer rundt spesialundervisning.....	22
4.2.1 Arbeidsavtaler og tidsklemmen som organisatoriske rammer	22
4.2.2 Elevenes behov og enkeltvedtak	23
4.2.3 Samarbeid rundt spesialundervisning.....	24
4.3 Beskrivelser av spesialpedagogens rolle	26
4.3.1 Spesialpedagogers rolle er stor og varierende.....	26
4.3.2 Spesialpedagoger sitter på ei egen øy.....	27
4.3.3 Veiledning utgjør en stor plass i rollen, og er vanskelig.....	28
4.3.4 Undervisningsrollen til spesialpedagoger er ulik	30
4.4 Inkluderende spesialundervisning	31
4.4.1 Inkludering er tilhørighet.....	31
4.4.2 Det er utfordrende å inkludere til enhver tid	32

4.4.3 Tilpasset opplæring øker inkluderingen	34
4.5 Sammenfatning av resultater	35
5. Drøfting	36
5.1 Rollen som spesialpedagog er kompleks, men også diffus	36
5.1.1 Samarbeidsformer i rollen som spesialpedagog	37
5.1.2 Tolærersystemet og samundervisning	39
5.1.3 Spesialpedagoger arbeider forebyggende	40
5.2 Elevens enkeltvedtak og behov styrer arbeidet til spesialpedagoger	41
5.3 Spesialpedagogens særegne kompetanse	42
5.5 Inkluderingsprinsippet er vanskelig å overholde i spesialundervisningen	43
5.5.1 Det er ikke samsvar mellom teori og praksis	44
5.5.2 Det er ikke lett å inkludere elever med særlige behov	45
5.5.3 Endring er nødvendig for at inkluderingen i spesialundervisning skal øke	46
5.6 Metodediskusjon	47
6. Avslutning og konklusjon	48
Litteraturliste	49
Vedlegg 1 Godkjenning fra NDS	54
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring	57
Vedlegg 3 Informasjonsskriv	58
Vedlegg 4 Intervjuguide	61

1. Innledning

I dette masterstudiet forekommer det en undersøkelse på spesialpedagogens rolle i den norske inkluderingskole. Teamet vil bli belyst, drøftet og avsluttet gjennom 5 kapitler; teori, metode, resultater, drøfting og avslutning. I dette kapitlet, *innledning*, vil jeg vise til bakgrunnen for valg av tema, problemstilling, og sentrale begreper i problemstillingen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for dette masterstudiet er spesialpedagogens rolle i en inkluderende skole. Det hevdes at spesialpedagogens overordnede mål er å fremme gode utviklings-, lærings- og livsvilkår for barn og unge (Befring, Næss & Tangen, 2019). Et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk, og et sentralt mål i det internasjonale utdannings samarbeidet, er inkludering (Nordahl et. al., 2019). Dette innvirker både på allmennlæreres og spesialpedagogers roller (Haug, 2016).

I mitt masterprosjekt skal jeg forske på spesialpedagogers rolle i norsk skole, og også se hvordan spesialpedagoger arbeider ut fra inkluderingsprinsippet. I Norge er spesialpedagogens rolle svært diffus, og det er store lokale forskjeller på hvordan en spesialpedagogs rolle er. Det kommer fram i Stortingsmelding nr. 18 at det er utydelig hva som er spesialpedagogisk teori (Meld. St. 18, 2010-2011), og derav ble det etablert ei ekspertgruppe i 2017 som skulle ha fokus på blant annet spesialpedagogisk forskning (Nordahl et. al, 2019).

Spesialpedagogen i norsk skole har ingen klare retningslinjer, utenom det hver enkelt skoleleder bestemmer. Spesialpedagogen har heller ingen beskyttet tittel, og i Norge har vi ingen styringsdokumenter som beskriver bestemte arbeidsoppgaver en spesialpedagog skal ha (Groven, 2009). Det forekommer mye kritikk til norsk spesialundervisning, da det i enkeltvedtak kan variere hvem som skal utøve spesialundervisning elever har krav på, og derav kan kvaliteten på spesialundervisningen variere. Videre er det tydelig mangel på nyere forskning på norsk spesialundervisning og spesialpedagogens rolle, selv om det vises til spesialpedagogens rolle i nyere forskning om spesialpedagogikken (Nordahl et. al., 2019).

Behovet for forskning på spesialpedagogens rolle baserer seg på at spesialpedagogiske utfordringer kan avgjøre elevers læringsutbytte og sosiale ferdigheter, og da elevers evne til å delta i samfunnet. Det kommer fram i Stortingsmelding nr. 6 at det er behov for mer forskning på det spesialpedagogiske felt for at elever skal være inkludert i stor nok grad

(Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg er det ei historisk utvikling på spesialpedagogikk som tilsier at det er nødvendig med dagsaktuell forskning; vi har gått fra spesialskoler og allmennskoler, til ei Salamanca-erklæring som gjør at vi i dag har ei enhetsskole for alle (Jarning, 2019), og tilpasset opplæring skal i dag skje innenfor rammen av fellesskapet. Alle elever skal inkluderes, og har krav på tilpasset opplæring, og denne opplæringen skal være likeverdig (Opplæringslova, 1998). Stortingsmeldinger legger føringer for blant annet tilpasset opplæring, spesialundervisning, inkludering og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Erfaringsmessig er det store forskjeller på hvilken rolle spesialpedagoger i norsk skole har, og i forhold til inkluderingsprinsippet avhenger inkluderingen av hvilket samarbeid voksne rundt elever med rett til spesialundervisning, har. Det er et tydelig skille på de politiske føringer som gis, og den praksis som er gjeldende innen spesialpedagogikk (Hausstätter, 2019). Formålet med min master er å bidra med forskningsbasert kunnskap om spesialpedagogens rolle i den norske skolen, gjennom å synliggjøre spesialpedagogers syn på egen rolle i inkluderingskolen.

1.2 Problemstilling

I min masteroppgave vil jeg se på følgende problemstilling:

Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle i den norske inkluderingskolen?

Ut fra problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- 1: Hvilke rammer må spesialpedagoger ta hensyn til?
- 2: Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle?
- 3: Hvordan kommer inkluderingsprinsippet til uttrykk i spesialundervisning?

Problemstillingen i studiet blir konkretisert og gjennomførbar ved å bruke et avgrenset antall spesialpedagoger som informanter. De deler sine refleksjoner og beskrivelser av spesialpedagogens rolle. Videre er det gjort avgrensninger i forhold til antall begreper i problemstillingen, slik at den skulle bli tilspisset og tilpasset studiet. Forskningsspørsmålene er bestemt ut fra hvordan problemstillingen skal kunne bli besvart med tanke på hva i spesialpedagogens rolle som må beskrives for å kunne dra en konklusjon, og også hvordan inkludering som grunnleggende prinsipp spiller inn på rollen.

1.3 Relevante begreper i mitt studie

De tre mest sentrale begrepene i min oppgave, er *spesialpedagog*, *spesialundervisning* og *inkludering*. En *spesialpedagog* i skolen arbeider tradisjonelt sett med å gi støtte til elever med enkeltvedtak, enten gjennom én til én-undervisning, smågruppeundervisning, eller gjennom å gi støtte i klasserommet (Nordahl et. al., 2019). *Spesialundervisning* er det spesialpedagoger, fagarbeidere og/eller assistenter gir til de elever som ikke får godt nok utbytte av ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). *Inkludering* er et vidt begrep. Blant annet sees det på at inkludering omhandler at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og til fellesskapet på skolen, uansett læringsutbytte av ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Begrepene vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2.2.

2. Teori

Jeg vil her vise til teori som ligger til grunn for min forståelse av valgt tema. Følgende teori er kategorisert ut fra emne i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, og skal være til hjelp for å forstå inkluderingsprinsippet og spesialpedagogens rolle i den norske skolen. Dette kapittelet viser til min forforståelse av mitt forskningstema.

2.1 Inkluderingsprinsippet

Jeg vil innledningsvis i teorien fordype tematikken inkludering siden det er et prinsipp som ligger til grunn for all spesialundervisning, og dermed også innvirker på spesialpedagogens rolle.

2.1.1 Inkludering som grunnmur

Inkludering er et vidt begrep. Blant annet sees det på at inkludering gjelder at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og til fellesskapet på skolen, uansett læringsutbytte av ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Inkludering er et grunnleggende prinsipp for all opplæring (Hannås & Strømsvik, 2017), og alle elever skal høre til et fellesskap uansett forutsetning og funksjonsnivå (Holmberg, 2017).

Videre er det to syn på inkludering; et smalt og et bredt. Den *smale* definisjonen handler kun om spesialundervisning, og grunnen til dette er begrepet integrering som regjerte spesialundervisningen på 60-tallet. Integrering ble til inkludering, men fortsatt kun innen spesialundervisning. Inkludering vil her si at alle elever med rett til spesialundervisning er fysisk til stede i klasserommet, og spesialundervisningen er at undervisningen blir tilpasset elevens evner og forutsetninger innenfor klasserommets vegger. Allikevel kan en se hvor eleven lærer best, og dersom det er på enerom, så vil poenget med best læring overgå poenget med inkludering. I det *brede* synet gjelder inkludering for alle elever, ikke bare de med særskilte behov. Dette synet er i samsvar med Salamanca-erklæringa. Alle elever skal være inkludert, uansett forutsetninger, og dette synet er mest utbredt. Noen teoretikere hevdes å ha vært kritisk til det brede synet, fordi de med særskilte behov kan komme i andre rekke for andre elevgrupper (Haug, 2016).

Det kommer fram i Salamanca-erklæringen at det er skolen som organ som må stå til ansvar for at alle elever er inkludert. Salamanca-erklæringen ble jobbet frem og signert i Spania av nærmest alle land i Vesten, hvor det å signere erklæringen binder disse landene til å alltid jobbe mot et inkluderende fellesskap i skolen (UNESCO, 1994). Norge signerte denne

erklæringa, som ble realitet i 1994. Alle elever har rett til å bli inkludert, opplæringen skal være likeverdig, og ingen skal bli diskriminert (Opplæringslova, 1998).

Inkluderende opplæring baseres også på retten til alle elever når det gjelder en kvalitetsopplæring som skal ivareta læringsbehov og forhindre diskriminering og sosial utjevning (Kiuppis & Hausstätter, 2017). Psykisk, sosial og faglig inkludering er målet; elevens egen opplevelse av hvor inkludert hen er, samspill og relasjoner, og det faglige fellesskap skal føre til at alle er inkludert (Statped, 2019). Inkluderingsprinsippet inneholder nettopp disse definisjonene på inkludering, og når inkluderingsprinsippet nevnes, er det tenkt med dette innhold. Det kan også senere benevnes med kun inkludering, men med samme meningsinnhold.

Stortingsmelding nr. 6 tar for seg hvordan den norske skole skal utvikle seg som inkluderende skole fram i tid, og vil blant annet få i gang et forskningssenter for spesialpedagogikk og inkludering i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Regjeringen mener tydelig at det trengs mer forskning innenfor det spesialpedagogiske feltet, blant annet etter rapporten som kom fra Nordahl-utvalget, som sier at spesialpedagogisk støtte slik den er i dag, ikke fungerer tilfredsstillende. Dette fordi elever gir uttrykk for at de får mindre utbytte av spesialundervisning enn ordinær undervisning, og at de blir ekskludert fra fellesskapet. De i ekspertgruppen ser at en årsak til dette kan være at det varierer hvem som utøver spesialundervisningen; enten er det ansatte med kompetanse, eller så er det ufaglærte og assistenter (Nordahl et. al., 2019).

Når inkludering er et grunnleggende prinsipp for all opplæring (Hannås & Strømsvik, 2017), og spesialundervisning skjer utenfor fellesskapet i klasserommet, vil ikke kravet om inkludering kunne begrunnes som opprettholdt til enhver tid. Alle elever skal høre til et fellesskap uansett forutsetning og funksjonsnivå (Holmberg, 2017), og dette fellesskapet skal også finne sted i klasserommet og i undervisningssituasjon. Den faglige delen av inkluderingsperspektivet må overholdes, og den foregår i klasserommet. Når elever da blir innlosjert på et annet rom, vil ikke den faglige inkluderingen være til stede (Overland, 2015).

2.1.2 Tilpasset opplæring og sosiokulturell teori

Tilpasset opplæring er å sikre at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen gjennom ulike tiltak, her også gjennom hvordan en organiserer opplæringen. Spesialpedagogisk hjelp skal gis på en måte som ikke ekskluderer eller segregerer elever (Meld. St. 18, 2010-2011), så

det vil være viktig å finne undervisningsmetoder som inkluderer alle. For å drive tilpasset opplæring, bør det handle om den enkelte elevs nærmeste utviklingssone, og å ta den som utgangspunkt når en ytrer forventninger til eleven (Skarpenes, 2015). Eleven skal sammen med læreren veiledes videre til neste utviklingssone, da den proksimale utviklingssone omhandler hva eleven kan klare alene, og hva eleven kan gjennom fellesskap med andre elever eller lærer/spesialpedagog (Slemmen, 2010; Imsen, 2014).

I Stortingsmelding nr. 18 hevdes det at læring må skje i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). For å drive tilpasset opplæring, bør det handle om den enkelte elevs nærmeste utviklingssone, og å ta den som utgangspunkt når en ytrer forventninger til eleven (Skarpenes, 2015). Ved tilpassede oppgaver og elever som ligger i sin proksimale utviklingssone, vil den spesialpedagogiske støtten kunne gjennomføres i fellesskapet. Sosialkonstruktivisme omhandler hvordan menneskers læring, tanker og handlinger foregår i sosiale sammenhenger (Sjøvoll, 2006), og det spiller inn på fellesskapet og undervisningsrammer for elever med rett til spesialpedagogisk støtte.

Overland hevder at tilpasset opplæring er nødvendig for at inkludering skal finne sted, og da er individperspektiv og systemperspektiv sentrale begreper. Individperspektivet dreier seg om elevs behov og forutsetninger, og systemperspektivet er undervisning innenfor det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen (Overland, 2015). Lærere gir uttrykk for at det er utfordrende å tilpasse opplæring til elever med særlige behov, grunnet ressurser og kompetanse (Nordahl et al., 2019).

2.1.3 Hva må være til stede for at en skal lykkes med inkludering?

Det er avgjørende at et godt læringsmiljø er til stede for at inkludering skal skje. For å få et godt læringsmiljø i gruppa, er relasjonen mellom lærer og elever særs viktig (Haug, 2017). En trygg og god relasjon mellom lærer og elev oppstår når eleven føler seg forstått og anerkjent (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016). Videre hevdes det at kollegaer må finne felles metoder for økt inkludering, og at det da ikke nytter på jobbe alene for at elevene skal bli mer inkludert i fellesskapet. Det ligger organisatoriske faktorer bak å få økt inkludering, hvorpå lik praksis er en av disse faktorene. For å jobbe frem en lik praksis, kan en organisasjon, her skolen, ha aktiviteter som fører til en felles guide over hvordan en skal inkludere mest mulig. Det er også viktig med et felles språk i kollegiet, som omhandler hvordan en snakker om elever og inkludering. Hvis dette skal gå, må det være et tydelig lederskap av rektor, høyde

for involvering fra ansatte, felles planleggingstid, og felles forpliktelse (Ainscow & Sandill, 2010).

Det er forsøkt finne en modell som kan vise til om et klasserom er inkluderende eller ikke, og det kom fram at blant annet undervisningsmetode er avgjørende for om et klasserom er inkluderende eller ikke. Undervisningsmetoden avgjør om alle elever kan følge undervisningen, og dersom denne tilpasses, vil det være mulig i stor grad. Blant annet gruppearbeid fremheves. Det er også avgjørende om en har støttelærer eller spesialpedagog inne i klassen, som kan fungere som en støtte mellom elever med særskilte behov, og undervisningsopplegget. Det presiseres også at det er elevenes egne oppfattelse som kan avgjøre inkluderingsstemplet (Nilholm & Alm, 2010). Elevenes oppfattelse kan være en annen enn lærerens, og lærere uttaler at det er nødvendig med et godt samarbeid mellom lærer og spesialpedagog for at elever skal kunne uttale at de føler seg inkludert (Nilsen, 2018). Svært viktig er det også at lærere har troa på at de kan undervise alle elever, og at veien dit krever utvikling og ny kunnskap om undervisning (Haug, 2016). Lærere og spesialpedagoger kan støtte seg til og søke informasjon hos European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE), hvor Norge har vært medlem siden 1996 (European Agency, 2017).

2.2 Spesialpedagogens rolle i den inkluderende skole

I dette delkapitlet vil det forekomme norsk og internasjonal teori om spesialpedagogens rolle; i Norge, gjennom veiledning, og gjennom samundervisning.

2.2.1 Spesialpedagogens rolle i Norge

Det kommer fram at utviklingen til spesialpedagogen som profesjonsutøver har vært stor i Norge (Groven, 2013), og at spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig for å gi elever med særskilte behov et tilfredsstillende læringsutbytte (Nilsen, 2011). Det er sett på om veien til å bli spesialpedagog legger føringer for hvordan forståelse en får for profesjonen, og det vises da til at det i Norge er forskjellige veier en kan gå for å bli spesialpedagog. Hva en spesialpedagog er, er ikke konkretisert i Norge, og derav er rollen som spesialpedagog diffus. Grunnen til dette er at spesialpedagogikk sees på som praktisk, og ikke teoretisk kunnskap (Cameron & Jortveit, 2014).

Det er uklart hva en spesialpedagogs rolle er, men det vises til at å hjelpe andre med forståelsen av hva som kan være særskilte behov og hva som ikke er det, er viktig i rollen (Cummings et. al., 2008). Det er også forsket på forskjellen på for eksempel norsk og svensk utdannelsesløp for å bli spesialpedagog, og sett på likheter og skiller mellom Norge og

Sverige når det gjelder spesialundervisning. Resultater viser at disse to landene har mange likheter når det gjelder historikk og dagens situasjon, men Sverige har nasjonale føringer på spesialpedagogers utdanningsløp, noe Norge ikke har. I Sverige er det egen lov for hva utdanning innen spesialpedagogikk skal gi av kvalifikasjoner, og det er tydelig hva rollen til spesialpedagogen skal være etter endt utdanning. I Norge er det ingen retningslinjer, og det er opp til hvert enkelt studiested å legge føringer for utdannelsen (Cameron & Lindqvist, 2013; Cameron et. al., 2018).

Spesialpedagoger opplever at de har påvirkningskraft på ledelsen i forhold til ressursfordeling og spesialundervisning, men at politikere har enda større innvirkning. Dette gjelder både i Norge og i Sverige (Groven, 2009). Tradisjonelt sett arbeider spesialpedagoger med å gi støtte til elever med enkeltvedtak, enten gjennom én til én-undervisning, smågruppeundervisning, eller gjennom å gi støtte i klasserommet (Nordahl et. al., 2019). Spesialpedagoger opplever også at når de arbeider i team og har lederroller innen for eksempel veiledning, så har de mindre én til én-undervisning med elever med særskilte behov, men mer påvirkningskraft i forhold til ressursfordelinger (Groven, 2009).

Groven (2013) tar for seg en historisk utvikling av spesialpedagogens rolle ut fra hvordan skoleløpet har endret seg i Norge de siste tiårene. Denne utviklingen kommer også fram hos Jarning (2019), hvor det kommer fram hvordan de spesialpedagogiske oppgavene har endret seg i takt med hvordan det har blitt sett på differensiering og inkludering i norsk skole. Salamanca-erklæringen er relevant for den historiske utvikling, da Norge i 1994 signerte for inkludering for alle. Det spesialpedagogiske støttesystem har også hatt ei utvikling, men det drøftes om den har stagnert. Det tas høyde for at vi ennå er i utvikling når det gjelder spesialpedagogikk og spesialundervisning i Norge, da spesielt sett på at det nevnes i flere ledd at det trengs mer forskning og bedre praksis innen feltet (Nordahl et. al., 2019).

Spesialundervisning er det spesialpedagoger, fagarbeidere og/eller assistenter gir til de elever som ikke får godt nok utbytte av ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Saksgangen for å få et *enkeltvedtak* har ulik start fra skole til skole, men primært blir det kort forklart meldt til rektor, deretter til pedagogisk-psykologiske tjeneste, som gjør ei sakkyndig vurdering, hvorpå rektor skriver et enkeltvedtak ut fra denne vurderingen. Deretter skriver spesialpedagogen/kontaktlæreren en individuell opplæringsplan, som skal vise til hvordan det skal arbeides med opplæring (Opplæringslova, 1998, §5-3). Foreldrene skal samtykke før vedtak fattes (Opplæringslova, 1998, kapittel 5). Begrepet *enkeltvedtak* vil være gjengående i

dette studiet. I forhold til spesialundervisning er ordet samarbeid også brukt synonymt med inkludering og samundervisning, og det viser til at samarbeid er nødvendig for at inkludering skal finne sted, og at samundervisning mellom lærer og spesialpedagog er en form for samarbeid som fører til inkludering i spesialundervisningen (Cook & Friend, 2010).

I Norge i dag vektlegges også tidlig innsats og intensiv opplæring. Disse går ikke innen spesialundervisning, men er noe enhver elev har krav på. Dette er tiltak som settes i gang så tidlig som mulig i utdanningsløpet for elever som strever, og dette skal forebygge at elever får behov for spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2016). Forskere anser at det per i dag er for mange elever som mottar spesialundervisning, og noe av grunnen til dette kan være at spesialundervisning har fått en differensierende funksjon som gjør at allmennlærere ikke forstår eller analyserer elevens utfordringer, fordi de rangerer det som spesialpedagogisk område. Det er derfor blitt viktig at den spesialpedagogiske rollen virker forebyggende, og er komplementær til allmennpedagogikken (Nordahl et. al., 2019).

Groven (2009) har forsket på elever som er i gråsonen mellom tilpasset og spesiell undervisning. Det hevdes i forskningen at enetimer benyttes i like stor grad nå som før, men at gruppeundervisning har gått over til tolærersystem. Tolærersystemet i Norge defineres ved at det er to pedagoger til stede i klasserommet, som skal legge opplæringen til rette for tilpasning og tilfredsstillende utbytte for barn med særlige behov. Det er ikke nødvendigvis en spesialpedagog og en allmennpedagog (Hannås & Strømsvik, 2017). Groven (2009) hevder også at dette avhenger av rektorer på ulike skoler; hvilket fokus de har på spesialundervisning og spesialpedagogens rolle. Mjøs (2016) har, ut fra politisk hold, sett at det er nødvendig med spesialpedagogisk kompetanse for inkludering og undervisning. Det er imidlertid flere ulike sider hvor den spesialpedagogiske kompetansen kommer til nytte, og dette gjør rollen som spesialpedagog veldig vid. Viktigheten av at spesialkompetanse og allmennkompetanse er i noenlunde samsvar, er stor og avgjørende i framtiden.

2.2.2 Veiledning som samarbeidsmetode gjennom internasjonal forskning

Det er gjort forskning på spesialpedagogens rolle også utenfor Norge, og en form for samarbeid som løftes fram i internasjonal forskning, er veiledning og konsultasjon.

Spesialpedagoger veileder lærere, som gjør at elever får indirekte støtte av spesialpedagog. Sundqvist & Ström (2015) viser til at spesialpedagoger i Finland benytter seg en av uformell veiledning i pauser, enten daglig eller ukentlig, og at det ikke ofte planlegges tid for veiledning. Forskerne hevder videre at årsakene til dette er manglende kunnskap, manglende

støtte fra ledelsen, og manglende tid til gjennomføring av veiledning. Videre er det vist resultater for hvilken veiledningsmetode som gir best utbytte, og der fokuset er endring hos lærer og ikke elev, endres mest for eleven.

I for eksempel Sverige skal elever være inkludert i et fellesskap, og det løses blant annet ved at spesialpedagogen veileder lærere når det måtte trenge, spesialpedagog eller assistent veileder eleven i ordinær klasse og støtter i undervisningen, og eleven deltar i ei tilpasset gruppe for korte eller lengre perioder. Det er også et støttesystem utenfor skolen (Berhanu, 2014). I Spania ble Salamanca-konferansen holdt, og spanjolene har lenge vært i teten når det gjelder inkludering. For å unngå unødvendig stigmatisering, så har lærerne et tett samarbeid med skolens rådgiver/veileder, og de endrer sin klasseledelse ut fra hva elevene måtte trenge (Rao et. al., 2014).

Forskere hevder at retningsgivende prinsipper, som flerfaglig samarbeid og samarbeid med foreldre, gjør at spesialpedagogens rolle trenger å være mer kompleks enn å bare gi spesialpedagogisk støtte til den aktuelle elev. En må også samarbeide, gi rådgivende støtte til, og samundervise med kollegaer. Den rådgivningen er delt inn i to perspektiver, hvor rådgiveren enten har et ekspertperspektiv, eller et deltakerperspektiv (Sundqvist & Ström, 2015).

I Sverige viser forskeren Nisser (2014) til hvordan ulike forståelser av en spesialpedagogs rolle gjør at det blir konsekvenser for organisering av spesialpedagogiske ressurser, og også pedagogiske konsekvenser. Videre hevdes det at dersom spesialpedagogikk tar utgangspunkt i et kommunikasjonsteoretisk perspektiv, gjennom samhandling og samarbeid, så vil det dannes muligheter og forutsetninger for inkludering av elever. Den rollen en spesialpedagog da har, er samtalepartner og -leder, observatør, og en organisasjons- og læringsmiljøutvikler.

2.2.3 Samundervisning som samarbeidsmetode

Samarbeid er et begrep som i dagens skole kan skape forvirring, fordi det ofte etterspørres samarbeid på flere områder, for eksempel gjennom samarbeid om metoder, undervisningsopplegg, i kollegiet, og med og rundt elever. En er avhengig av samarbeid mellom alle som arbeider med en elev for at opplæringen skal bli tilstrekkelig tilpasset. Det er viktig at alle har felles forståelse og syn på hva eleven og opplæringssituasjoner preges av, slik at en ser hva som må tilpasses. Disse faktorene er avgjørende for inkludering. Dersom dette samarbeidet ikke er på plass, vil det gå ut over elevens utbytte av spesialundervisningen (Nilsen, 2011). Foreldresamarbeid er også svært viktig (Rao et. al, 2014). Det er ulike

metoder for samarbeid en spesialpedagog og en faglærer/kontaktlærer kan bruke, og forskning viser til samarbeid i undervisningssituasjoner, og samarbeid gjennom at spesialpedagogen fungerer som en veileder for andre voksne rundt eleven (Sundqvist et. al., 2014). I Storbritannia sees elever med særskilte behov på som «noen andres problem» enn allmennlæreren, men de beveger seg mot en undervisningsmodell lik co-teaching hvor spesialpedagogen går inn som tolærer i klasserommet kontra en som henter ut og har undervisning én til én (Smith et. al., 2014).

En metode for samarbeid i undervisningssituasjoner, er co-teaching, et internasjonalt begrep. I Norge er det vanlig å bruke begrepet tolærersystem, men her er det to pedagoger som underviser sammen hvor den ene nødvendigvis ikke har spesialpedagogisk kompetanse (Hannås & Strømsvik, 2017). Det nordiske begrepet er samundervisning, og dette vil bli brukt videre. Samundervisning er når to pedagoger, en allmennpedagog og en spesialpedagog, er enige om å få til minst ett undervisningsmål sammen, noe som krever god planlegging. De må også se hverandres unike og nødvendige kunnskap. Lærerne må finne ut om de vil være likestilte i klasserommet under samundervisning, og det vil også være nødvendig å avklare roller. Til slutt vil fem elementer i samarbeidsprosessen avgjøre utfallet av kvaliteten; felles planlegging, positivitet, tillit, overblikk over elevenes læring, og ansvarlighet for fremdrift (Villa et. al., 2013). Samundervisning er plankekjøring for å vite at elever med spesielle behov får utbytte, og blir inkludert (Friend et al., 2010). Inkludering gir økt læringsutbytte for elever (Meld. St. 18, 2010-2011), og er beskrevet i forskrifter, lover, stortingsmeldinger og læreplaner (Holmberg, 2017). Det hevdes også at det internasjonale samarbeidet har inkludering som en sentral målsetning, og at det jobbes med et felles syn på inkludering på internasjonalt nivå.

Sundqvist & Lönnqvist (2016) mener at den viktigste årsaken til å løfte fram samundervisning, er visjonen om inkluderende undervisning. Ved at inkludering står sentralt, vil det være naturlig å se på samundervisning som alternativ undervisningsmetode for å kunne øke klasserommets inkludering. Når tradisjonell undervisning viser til at spesiallærer tar med seg elever med spesielle behov ut av klasserommet, noe som kan føre til segregering, vil samundervisning kunne gjøre at dette kan unngås. Dette kan også sees ved at alle elever har rett til å bli inkludert, og at det burde ligge til grunn for all (spesial)undervisning (Meld. St. 21, 2016-2017).

Forskerne mener at samundervisning kan være en undervisningsform som fører til et økt inkluderende samarbeid, fordi dette gjør at spesiallærer ikke tar elever med spesielle behov fysisk ut av klasserommet, men heller underviser sammen med allmennlærer i klasserommet og ivaretar alle behov der (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Her vil da den faglige inkluderingen være til stede, og når forskerne fant økt sosial trivsel ved samundervisning, vil også den sosiale inkluderingen finne sted. Mer og bedre interaksjon mellom spesial- og normalelever var også en faktor, og lærertettheten gjorde at elevene ikke kunne komme unna med atferd som ikke var grei, og dette vil da kunne føre til psykisk inkludering.

3. Metode

I følgende kapittel vil jeg vise til hvilke metodevalg som ligger til grunn for å besvare problemstillingen; Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle i den norske inkluderingskolen? Dette gjennom følgende forskningsspørsmål: Hvilke rammer må spesialpedagoger ta hensyn til? Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle? Hvordan kommer inkluderingsprinsippet til uttrykk i spesialundervisning? Vitenskapsmetode vil bli presentert først. Deretter kommer presentasjon av forskningsmetode og -design, hvor det vises til at dette studiet er gjennomført med den kvalitative metoden intervju. Følgende blir utvalg i studiet presentert, etterfulgt av analyse av resultatkapittelet. Etter analyse kommer reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, og til sist forskningsetiske overveielser.

3.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Vitenskapen inneholder teorier som sier noe om samfunnet. Den tradisjonelle inndelingen av vitenskapsområder, er naturvitenskap, humanvitenskap og samfunnsvitenskap (Anker, 2020). Innenfor disse områdene er det ulike metodologier, og aktuelt for mitt studie, som er innen samfunnsvitenskap, er fenomenologi og hermeneutikk aktuelt. Jeg undersøker den sosiale virkelighet gjennom innhenting av empiri. I moderne vitenskap finnes det få skiller mellom de ulike vitenskapelige metodene (Rønning, 2019). Vitenskapsteori kan defineres som noe som skiller forskning fra annen kunnskap, og er en del av filosofi gjennom sin disiplin.

Vitenskapsteori kan deles inn i normativ og deskriptiv vitenskapsteori, hvor normativ vitenskapsteori er basert på kunnskapen i seg selv, men også det sosiale aspekt og prosessen rundt kunnskap. Deskriptiv vitenskapsteori har derimot fokus på vitenskapenes utvikling og hvordan vitenskap bli utført (Nyeng, 2018). Det er normativ vitenskapsteori som ligger til grunn i dette studiet, i og med at forskningen baserer seg på sosiale aspekter og prosessen rundt kunnskap.

De to hovedområdene innen metode er kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Den kvalitative tilnærming brukes for å se på sosiale fenomener, og gir forskeren ord som skal analyseres. Ved kvantitativ tilnærming ser en på tallmaterialer om sosiale forhold, og det er tall som skal analyseres (Nyeng, 2019). Kvalitativ metode vil være den aktuelle metoden for dette studiet, da spesialpedagogens rolle er et fenomen som jeg går i dybden på. Mitt syn på hvordan kunnskap blir til har også betydning for mitt forskningsarbeid (Dalland, 2017), grunnet at problemstilling og prosessen blir til ut fra min forkunnskaper. Synet som ligger til grunn for dette studiet er sosialkonstruktivistisk læringsteori, som omhandler hvordan menneskers læring, tanker og handlinger foregår i sosiale sammenhenger (Sjøvoll, 2006).

I de kommende kapitler vil jeg presentere det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for mitt studie; fenomenologisk hermeneutikk. Fenomenologi og hermeneutikk vil bli presentert hver for seg, etterfulgt av et sammendrag.

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi er en filosofi innenfor humanvitenskap, men også en kvalitativ metodisk tilnærming. Ved en fenomenologisk tilnærming er en forsker ute etter å forstå og få innsikt i menneskers virkelighet (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2019). Mitt tema for masterstudiet er spesialpedagogers egen oppfatning av sin rolle, og dette sees på som et fenomen. Fenomenologi kan bety å påvise eller avdekke, og tar for seg hvordan mennesket selv ser på sin tilværelse. Det er menneskets tanker og refleksjoner som er i fokus, og det handler om å finne det kvalitative. Fenomenologisk vitenskapsmetode fanger indirekte strukturer som er nedfelt i bevisstheten, og viser bakgrunnen til rutiner og vaner i menneskets tenkning (Nyeng, 2018). Masterstudiet mitt er innenfor samfunnsvitenskap, og samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om veien fram til informasjon om den sosiale virkeligheten, analyse av den, og hva virkeligheten forteller om samfunnsmessige prosesser og forhold (Johannesen et. al., 2019). I studiet skal jeg avdekke spesialpedagogers egen beskrivelse av sin rolle, og dette gjør informantene ut fra egne tanker og refleksjoner. Jeg skal få innsikt i, og forstå, spesialpedagogers virkelighet, og finne essensen i deres refleksjoner rundt rollen. Disse refleksjonene kommer fra informantenes bevissthet, og hvordan de ser på sin egen tilværelse i rollen som spesialpedagog.

En hermeneutisk tilnærming er når empiri skal tolkes og forstås gjentatte ganger. Dette kalles også den hermeneutiske spiral, fordi en tolker og analyserer det samme flere ganger (Rusk, 2019). Forskerens tolkning vil være preget av personlig virkelighetsforståelse, og dette vil påvirke innhenting av empirisk kunnskap (Nyeng, 2018). Forhåndskunnskaper om spesialpedagogens rolle og inkluderingsprinsippet vil kunne forme min innhenting av empiri. Ved hermeneutisk tilnærming, er forskningsobjektet menneskers erfaringer og opplevelser, og ikke mennesket i seg selv. Forskerens tilnærming er vurdering, innlevelse og subjektivitet, og forskeren er en del av virkeligheten som studeres. Dette formidles gjennom språk og livsuttrykk (Rusk, 2019).

Den hermeneutiske tilnærmingen er aktuell i mitt studie når empiri skal tolkes og analyseres. Empiri er innsamlet informasjon basert på erfaringer og kunnskaper som intervjupersoner innehar. Empiri vil også kunne benevnes som resultater og funn. Hermeneutisk metode innenfor humanvitenskapen skal hjelpe forskeren til å forstå seg selv og andre (Dalland,

2017), og det vil være en styrke ved mitt studie at jeg avklarer denne forståelsen på forhånd. Forkunnskaper, som vist til i innledning og teorikapittelet, og andres teorier blir brukt når det skal tilegnes ny kunnskap, og dette gjør at studiet er innen humanvitenskapen. I tillegg skal disse forkunnskapene fortolkes, og oppfattes av sansene, derav fenomenologi.

Det vitenskapsteoretiske perspektivet som står til grunn i dette studiet, er fenomenologisk hermeneutikk. Spesialpedagogens rolle er et fenomen som skal bli besvart gjennom en hermeneutisk analysemetode. I fasen hvor jeg hentet inn empiri, var fenomenologi det vitenskapsteoretiske perspektiv fordi jeg gjorde mitt ytterste for å ikke la min førforståelse av temaet påvirke informantene, men heller la informantene gi en upåvirket beskrivelse av egne refleksjoner. Da analysefasen startet, var teoriperspektivet hermeneutikk, fordi jeg gjentolket funn og resultater. Dette viser til at vitenskapsteoretisk ståsted er fenomenologisk hermeneutikk.

3.3 Forskningsmetode og -design

Metodevalg avhenger av problemstilling, ressurser, og tidsramme (Johannesen et.al., 2019).

Mitt studie har en kvalitativ tilnærming, og metodevalget er basert på tema for studiet, problemstilling og tidsramme. Ressurser har ikke hatt noen innvirkning på metodevalg, da de andre aspektene var avgjørende.

3.3.1 Kvalitativt intervju som metode

Empiri må avspeile hva som skal undersøkes. For å oppnå dette, må det brukes en metode som kan gi nettopp slik data. En kvalitativ metode gir fyldig og detaljert beskrivelse av det en forsker på (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2019), og det å studere meninger, erfaringer og holdninger til spesialpedagogers rolle og inkluderingsprinsippet, fikk jeg gjort gjennom å bruke en kvalitativ metode. Mitt studie er rettet mot spesialpedagogers egen oppfatning av sin rolle og inkluderingsprinsippet, og det er et sosialt fenomen med ordanalyse som ble gjennomført.

Etter å ha sett på ulike kvalitative metoder, kom jeg fram til at det som på best mulig måte vil kunne gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål, var ved å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer med spesialpedagoger. Dette ville kunne hjelpe meg til å besvare problemstillingen, og også gi best mulig svar til min undersøkelse (Dalland, 2017).

Halvstrukturerte intervju er en metode som er åpen og generell, og intervjupersonene forteller fritt ut fra gitte spørsmål (Postholm og Jacobsen, 2011). Det er en intervjuguide som er det overordnede utgangspunkt, og informanten får fritt uttale seg ut fra intervjuguiden.

Spørsmålene er åpne, og alle informanter får samme spørsmål. Ut over det er det informanten

som bestemmer hva som fortelles. De samme spørsmål til hver informant gjør det lett med standardisering, men de åpne spørsmål og det frie talerom kan gjøre det vanskelig å dra paralleller utenom spørsmålene i intervjuguiden.

Et strukturert intervju vil kunne begrense informasjonen fordi spesialpedagogene ikke vil kunne fortelle fritt ut fra egne refleksjoner, men heller bli styrt ut fra satte spørsmål rundt tema (Johannesen et. al., 2019). Når en skal forske på menneskers egne opplevelser og oppfatninger, vil ikke et strukturert intervju med svaralternativer gi nok innblikk til studiet.

Metodevalget er tatt ut fra at empiri skal kunne besvare problemstillingen gjennom et systematisk utvalg og nøyaktig bruk. Observasjon ble vurdert som supplement, men grunnet ressurser og tidsramme er ikke dette ideelt. En studerer det mennesker gjør, og det farges av det en på forhånd vet. En slik metode vil i forhold til problemstillingen kunne vært aktuell, men kun dersom en skulle sett på rollen i forhold til hva informantene utøver i sin arbeidshverdag. Det studiet vil vise til, er hvordan informantene selv opplever sin rolle, og derav kan intervju alene gi tilstrekkelig empiri.

I følge Dalland (2017) er det ikke en svakhet i forhold til problemstillingen at observasjon ikke er gjennomførbart, i og med at intervju som metode kan være tilstrekkelig alene for å besvare problemstillingen. Resultater skal være i samsvar med virkeligheten, og være kontrollerbare, noe de gjennom tydelig metodevalg vil kunne være. Forforståelse vil være tydelig gjennom intervjuguide, noe som er avgjørende.

En metode regnes som en fremgangsmåte til å finne svar, og til å danne ny kunnskap. Den kvalitative metoden fanger opp meninger og erfaringer som ikke lar seg måle (Dalland, 2017), og det er en slik kunnskap jeg ønsker å løfte fram. Intervju ga meg den muligheten.

3.4 Gjennomføringen – fra innhenting av empiri til ferdige resultater

Her vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført innhenting av empiri til mitt studie, gjennom delkapitlene utvalg gjort til studiet, intervjuguide, gjennomføring av intervjuer, transkribering og analyse.

3.4.1 Utvalg gjort til studiet

Et strategisk utvalg er avgjørende innenfor kvalitative metoder, fordi en er avhengig av å ha informanter som har erfaring innenfor fenomenet en forsker på. Forskeren gjør et utvalg ut fra et definert mål (Johannesen et. al., 2019). Jeg startet utvelgelsesprosessen med å skape en oversikt over spesialpedagoger i nærområdet, og når det var gjort, lagde jeg et informasjonsskriv som jeg delte ut til spesialpedagoger da ansatte fra flere skoler var samlet

for planleggingsdag. Her fikk jeg møtt og snakket med aktuelle informanter, og jeg fikk bakgrunnsinformasjon som stilling, arbeidsplass og klassetrinn, som ble avgjørende når utvalget skulle tas. Det mest avgjørende ble at spesialpedagogene ikke skulle være kontaktlærer i tillegg, så da ble utvalget av informanter snevret inn til de som har deltatt i studiet. Informanter er også blitt kontaktet utenfor denne planleggingsdagen, og da gjennom bekjentskap fra praksisskoler tidligere i studieløpet mitt.

Til dette studiet er det altså gjort et utvalg ut fra kriterier om skolestørrelse og samarbeidsteam, men også lokalisering. En viktig faktor er at alle i utvalget jobber som spesialpedagoger, og kun det; de er ikke kontaktlærere eller faglærere som utøver spesialundervisning, men har kun rolle som spesialpedagog i sitt arbeid. Dette for å komme nærmest mulig hvordan en spesialpedagogs rolle er. En kvalitativ metode gjør studiet snevert fordi det kun er noen få informanter som uttaler seg, og utvalg av informanter kan avgjøre gyldigheten i en studie (Dalland, 2017). I dette studiet deltar fire informanter fra ulike skoler, både kvinner og menn.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Det ble utformet en intervjuguide til studiet, se vedlegg 4. En intervjuguide er et dokument som opplyser informanter om tema og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannesen et. al., 2019). Intervjuguiden er utviklet for å kunne gi svar på studiets forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen, og spørsmålene er satt for å gi gode svar på hvordan spesialpedagogens rolle kommer til utspill i den norske skolen. Bakgrunnen for utarbeidelse av spørsmål er nasjonale styringsdokumenter, lovverk, empirisk forskning og egne erfaringer og forkunnskaper. Denne intervjuguiden fikk informantene tilsendt og utdelt på forhånd av intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført med en og en spesialpedagog. Den enkelte spesialpedagog fant et egnet rom på sin arbeidsplass for at vi kunne gjennomføre intervjuet uforstyrret. Vi avtalte tidspunkt for intervjuet i god tid, slik at det skulle være mulig å gjøre endringer ut fra hvilke behov den enkelte informant kunne ha. Alle fire intervjuer ble gjennomført uten forstyrrelser, og dette hjalp informantene til å kunne fortelle fritt og engasjert om temaet. Jeg hadde kun satt en ramme rundt intervjuet gjennom å bruke en halvstrukturert intervjuguide, så dersom informantene kom inn på noe som kunne være relevant, så hadde jeg mulighet til å spørre mer om det. Når informantene stod fritt til valg av dato og tid for gjennomføring av intervju, gjorde det at intervjuet ikke ble rammet av tidspress. Det var ingen av informantene som

måtte haste videre etter endt intervju, og også dette gjorde at alle fire intervjuene ble av god kvalitet, på 45-60 minutter.

I og med at jeg ikke måtte skrive notater underveis, ble det fin flyt i intervjuene, og fokuset kunne være på samtalen og eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne gi god bredde i svarene til informantene. Informantene var gjennom intervjuguide informert om lydopptak, og der var ingen som kviet seg for dette. Det bidro til en avslappet stemning. Et annet faktum var at alle fire informantene er bekvem i sin rolle, og de har erfaringer fra tidligere intervju og egne utdannelser, så de hadde en forforståelse for hva det innebar å delta i mitt masterstudie.

3.4.3 Bearbeiding og analyse

Intervjuene ble tatt opp på lydopptak, slik at informasjonen som kom fram kunne gjennomgå flere ganger i etterkant av intervjurunden. Dette gjorde funnene mer presise, og siteringen ordrett. Etter transkribering kunne informantene få lese i gjennom sitt intervju ved ønske, og dette var det en informant som gjorde. Transkribering er transformasjon av en form til en ny form, der talespråket på lydopptaket blir til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkriberingen er gjort ved å notere direkte sitat, og sitatene er kategorisert ut fra tema og forskningsspørsmål. Dette er den tidlige fasen av min analyse. Under transkriberingen begynte det vitenskapsteoretiske ståsted å være hermeneutikk, fordi funn ble analysert gjentatte ganger. Analysen gir meningsinnhold til datamaterialet, og deler materialet opp i flere biter (Thagaard, 2013). Etterhvert som intervjuene var gjennomført, ble de umiddelbart transkribert. Dette gjorde at jeg også fikk notert ned tanker rundt intervjuene.

Transkriberingen ble gjort ved at lydopptakene ble omgjort til skriftspråk. Deretter ble sitat kategorisert ut fra tema og forskningsspørsmål, og dette gjorde videre kategorisering oversiktlig. Det ble tydelig hvilke kategorier som gikk igjen innenfor hvert tema og forskningsspørsmål, og underkategorier til forskningsspørsmålene ble dannet. Det som var utfordrende ved valgt analysemetode, var at samme sitat kunne passe innenfor flere kategorier. Gjennom hermeneutiske metode skal kategoriene sees som en helhetlig tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015), så at flere sitater kunne passet innen flere kategorier, bidrar til å gi studiet en helhetlig analyse. Det som avgjorde hvilken kategori de havnet innen, var hvilket intervju spørsmål som ga sitatet. Intervju spørsmålene ble altså avgjørende for kategoriens sitater.

I analysen er det benyttet en abduktiv tilnærming, hvilket er en kombinasjon av empiri- og teoridrevet analyse. Analysen er utført ut fra at teoretiske perspektiver har vært til hjelp for å

tolke resultater. Den abduktive tilnærmingen kommer fra en kombinasjon av induktiv og deduktiv analyse. Induktiv forskning er empiribasert, og deduktiv forskning er teoribasert (Anker, 2020). Ved at teori og empiri gjensidig utvider forståelsen av en analyse, blir forskningsprosessen sett på som kreativ meningsskapning (Swedberg, 2014, ref. i Anker, 2020). Det teoretiske grunnlaget har bidratt til en forkunnskap om temaet, og disse teoriene i det teoretiske grunnlaget har vært bakgrunnen for min analyse. Sitater er satt opp mot teori innen samme tema, og det er deretter foretatt en analyse av hvert enkelt sitat, som utgjorde at det forekom kategorier innenfor hvert forskningsspørsmål.

3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet og validitet omhandler pålitelighet og gyldighet (Dalland, 2017). Generalisering er det vitenskapelige teorier dreier seg om, ved å generalisere allmenne fenomener og gjøre den komplekse virkelighet mer forståelig (Johannesen et. al., 2019). Disse tre begrepene vil her bli gjort rede for.

Reliabilitet, eller pålitelighet, avhenger av hvordan data samles inn og benyttes av forskeren (Johannesen et. al, 2019). Når en skal teste reliabilitet, går det ut på at enten en annen forsker skal kunne komme frem til samme resultater gjennom å anvende samme metoder, eller at samme undersøkelse gjøres to ganger på samme gruppe. En siste testmetode innen reliabilitet er gjennom å beskrive og grunnngi studiet godt (Thagaard, 2013). Jeg strever mot å forsøke å beskrive førforståelse og gjennomføring av datainnsamling så nøye som mulig, slik at studiet skal være pålitelig og gyldig.

Validitet, eller gyldighet, skal vise hvor godt data representerer et fenomen, og en kan gjøre validitetstester for å undersøke dette. Validitet kan en teste ved å bruke sunn fornuft. En kan også gjøre et utvalg som blir bestående av to heterogene grupper, slik at en kan sammenligne svar fra tester gjort på gruppene (Johannesen et. al., 2019). Ved halvstrukturerte intervju, som er gjennomført med lydopptak, vil lydopptakene kunne bidra til at koding, sortering og tolkning av meningsinnhold ikke avviker stort fra de faktiske uttalelser. Det kan bli lagt noe annen mening bak uttalelser enn det informanten selv tenkte, blant annet grunnet at tolkningen kan bli farget av mine forkunnskaper som nevnt tidligere. Det vil forekomme i nesten all forskning at det blir lagt annen mening i informasjon enn det informanter selv tenkte (Dalland, 2012). Siden jeg begrunner hvorfor jeg har valgt å undersøke dette, og også hvordan jeg vil komme frem til resultater, så vil forskningen være troverdig og valid (Dalland, 2017). Jeg har brukt rikelig med sitater, noe som også gjør studiet troverdig.

En annen faktor som gjør studien valid, er utvalget av informanter, samt intervjuguiden. Utvalget er nøye gjennomtenkt, og intervjuguiden viser til hva informantene har blitt spurt om. Gyldighet av resultat kan da sees opp mot intervjuguiden. Allikevel er det, som når det gjelder reliabilitet, slik at spesialpedagogers roller varierer for hver enkelt, så de heterogene gruppene en eventuelt samler, må bestå av spesialpedagoger med tilnærmet like roller og elevgrupper som de i dette studiet har. Hvis ikke vil det vises til andre resultater enn det dette studiet viser til. Det er en viktig faktor å bruke sunn fornuft ved validitetstesting av dette studiet.

Når det gjelder generalisering av resultat fra kvalitative studier, kan man løfte frem perspektiver som kan være nyttig å ta med seg inn i videre diskusjoner om fenomenet (Dalland, 2017). Som nevnt tidligere under reliabilitet og validitet, vil den diffuse rollen som spesialpedagog spille inne på etterprøvbareheten og representasjon, og det kan den også gjøre når det gjelder generaliserbarhet. En forsker kan finne perspektiver i mitt studie som er interessant å se videre på, men dersom denne forskeren møter informanter med andre situasjoner enn de jeg har møtt, vil det avgjøre generaliserbarheten. Det er usikkert om det er noe generelt ved spesialpedagogers rolle, annet enn at de har den ubeskyttete tittelen som spesialpedagog. Jo, de gjennomfører spesialundervisning, men kanskje har de ikke mer til felles i rammene sine enn det.

Dette kunne skapt en svakhet i mitt studie dersom min forståelse av fenomenet *spesialpedagogers rolle* påvirket mine analyser, men dette er i størst mulig grad forhindret gjennom bevissthet i intervju- og analyseprosessen, og nøytrale spørsmål som ikke farger mine meninger over på intervjuobjektet eller datamaterialet.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Etikk handler kort og godt om rette og gale handlinger. Innenfor forskningsetikk er det klare regler og retningslinjer som skal følges av forskere, og alt som får konsekvenser for andre, skal bedømmes etter etikken. Retningslinjene innenfor forskningsetikk sier at informanten skal ha selvbestemmelse i form av at deltakelse skal være frivillig, samtykket skal være skriftlig, og det skal være tydelig at informanten ved enhver anledning kan trekke seg. Informert samtykke er gjeldende ved kvalitative studier. Videre skal forskeren respektere informantens privatliv ved å ta i mot og bruke informasjon med omhu. Det er forskerens ansvar å unngå skade, ved for eksempel sensitiv informasjon. Det stilles også krav til anonymitet og taushetsplikt, noe som vil si at de som deltar i studiet ikke skal kunne gjenkjennes (Johannesen et. al., 2019).

Det er tatt forskningsetiske hensyn blant annet når utvalget av informanter er spredt kontra å være lokalisert i nærhet av hverandre, da det gjør det lettere å anonymisere informanter. Videre er all informasjon fra informanter oppbevart på eksterne lagringsplasser, og også opptak av intervju og signerte samtykker har blitt oppbevart på eksterne lagring. Lydopptak av intervju ble slettet rett etter transkribering. Alle informanter har gitt skriftlig samtykke til deltakelse i studiet før intervjuet startet.

Individuelle opplæringsplaner (IOP) er ikke offentlige dokument, og er som regel lagret i hver enkelt skoles arkiv. Disse dokumentene inneholder sensitiv informasjon, og det vil kreve flere samtykker enn kun spesialpedagogens dersom det skulle vært innsyn i disse. Det er et bevisst valg å styre unna IOP'er i dette studiet, og også et bevisst valg å kun ha et voksenperspektiv, og ikke involvere elever, altså er det et bevisst utvalg av informanter. Ved å skulle involvere elever med rett til spesialundervisning, ville samtykkekrav og tidsaspektet blitt annerledes. Det vises til elevers enkeltvedtak, men dette er ikke kongruent med individuelle opplæringsplaner. Jeg har ikke hatt innsyn i enkeltvedtak, det er kun informantenes uttalelser som viser hvordan enkeltvedtak avgjør rollebeskrivelsen.

Studiet er søkt inn og godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD). Informasjonsskrivet informantene fikk før intervjuene, inneholder informantenes rettigheter, og gir all informasjon om forskningsetikk og studiet generelt.

3.6.1 Forskerens rolle

Under intervjuene var det viktig at jeg som forsker satte min forforståelse til siden, og lyttet godt på det spesialpedagogene sa. Det var også viktig at jeg gjorde informantene komfortable i situasjonen. Det var engasjerte informanter i utvalget som hadde mye å bidra med, og det var viktig at jeg som forsker ikke deltok med egne innspill utenom det som var tenkt ut fra intervjuguiden. Det ble presisert innledningsvis i dialog med informantene at det ikke skulle testes kunnskap, men kun deres egne oppfatninger og erfaringer, noe som bidro til lave skuldre. Informantene hadde gjennom informasjonsskrivet sett hva deres bidrag skulle brukes til, og at alle data slettes etter gjennomført studie.

Metodevalget ved halvstrukturert intervju gjorde det åpent for informantene til å kunne prate fritt innen gitte spørsmål, og ved åpne spørsmål helt fra start, fikk jeg verdifull informasjon med en gang. Det kunne forekomme at informantene besvarte flere spørsmål allerede ved første spørsmål, men da fikk de anledning til utdypelse, eller at jeg kunne spørre om andre interessante emner som dukket opp. Dette styrket empirien gjennom dype svar.

4. Resultater

Jeg har bearbejdet data fra intervju, og kategorisert funn ut fra forskningsspørsmålene. Først kommer en beskrivelse av deltakerne i studiet, og deretter kommer resultater. Resultatene vil omhandle forskningsspørsmålene, og er delt inn i kategorier innen hvert forskningsspørsmål. Resultatene handler om erfaringer om rammer rundt spesialpedagogens rolle, deretter kommer beskrivelser av rollen som spesialpedagog, og til sist kommer erfaringer rundt den inkluderende spesialundervisning.

4.1 Beskrivelse av informantene

Mine fire informanter er alle spesialpedagoger, og har kun den rollen i sin arbeidshverdag. Navnene på spesialpedagogene er fiktive.

Spesialpedagog 1: Ellinor, jobber som rådgivende (spesial)pedagog på en stor skole, og har jobbet to år med kun spesialpedagogikk. Hun er en del av skolens ledelse, og har innsikt i alle dokumenter som omhandler spesialundervisning og gråsoner. Hun valgte spesialpedagogikk som fordypning da hun tok lærerutdanningen.

Spesialpedagog 2: Inga, jobber som spesialpedagog og språk- og leseveileder, og har også utdanning innen pedagogisk veiledning. Inga har jobbet som spesialpedagog i 13 år. Hun har førskole-lærerutdanning i bunnen, og har tatt fordypninger og skrevet master innen spesialpedagogikk.

Spesialpedagog 3: Hans, jobber som spesialpedagog på en stor skole, og har jobbet som spesialpedagog i 12 år. Han har videreutdanning innen rus og psykiatri, og ingen studiepoeng innen spesialpedagogikk.

Spesialpedagog 4: Linn, jobber som spesialpedagog, språk- og leseveileder, og lærerspesialist på en stor skole, og har jobbet som spesialpedagog i 13 år. Linn har førskolelærer-utdanning i bunnen, og har skrevet master innen spesialpedagogikk.

4.2 Erfaringer om rammer rundt spesialpedagogens rolle

I analysen av første forskningsspørsmål fremtrådte tre kategorier innenfor rammer; arbeidsavtaler og tidsklemmen, elevens behov og enkeltvedtak, og samarbeid rundt spesialundervisning.

4.2.1 Arbeidsavtaler og tidsklemmen som organisatoriske rammer

Innen de organisatoriske rammene ligger arbeidsavtaler og tidsklemmen. Informantene i studiet har gitt uttrykk for at tidsklemmen er den største utfordringen innenfor de organisatoriske

rammene. Disse rammene kan også sees i sammenheng med det praktiske samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer, slik Inga sier det her:

«Tida gjør det kjempevanskelig. I noen tilfeller, når vi har ting som vedrører én elev, så må vi ta av den elevens undervisningstid for å få sydd i hop det som skal sys i hop. Følgebølgen av det blir jo at vi må være avhengig av at andre kan sørve eleven. Jeg prøver i alle fall å unngå det da».

Vi ser at Inga, grunnet organisatoriske rammer, enkelte ganger har vanskeligheter med å gjennomføre den praktiske spesialundervisningen. Videre sier hun:

«Så er det ikke fritt for at det blir en del korridorveiledning, og det ønsker vi ikke. Men det er kjempevanskelig med arbeidstidsavtale, og assistenter som har sine arbeidstider; litt i skole og litt på SFO».

Arbeidstidsavtaler er ledelsens ansvar, og det kommer fram at mer effektiv bruk av bunden tid, som bruker å være nokså lik hos pedagoger, hadde vært en fordelaktig ramme for spesialundervisning. Inga påpeker:

«Det går jo på den bundne og ubundne tiden; hvor mye skal vi være til stede på skolen. Og det hadde lettet treffpunktene hvis prioriteringen og bruken av den bindende tiden ble prioritert til samarbeid. Og dette med å få tid avsatt til å ha gode veiledninger for å få vist hva jeg tenker som er bra, eller ser som er bra, det er vanskelig å finne disse gode tidspunktene til det».

Ellinor er på sin side opptatt av å få fram at å organisere spesialundervisning er tidkrevende. Hun viser til at tilpasning til fire elever med spesielle behov krever langt mer enn tilpasning til elever i en klasse. Hun mener at kontaktlærere og faglærere kan bruke ei bok til hele gruppen, mens hun som spesialpedagog kanskje må bruke ti bøker til fire elever, for å plukke fram det som i hver bok kan være relevant. Hennes påstand er: «Det er ingenting som tar så mye tid som å planlegge spesialundervisning».

Den første kategorien viser dermed at arbeidsavtaler og tidsklemmen setter rammer rundt spesialpedagogens arbeid og rolle.

4.2.2 Elevenes behov og enkeltvedtak

Spesialpedagogers verktøy for spesialundervisning er elevens behov og enkeltvedtak. Disse utgjør en viktig ramme innenfor spesialpedagogens arbeid. Når et undervisningsår nærmer seg omme, skal det skrives en utfyllende rapport om året som har gått. Tidsrammen går igjen her.

«Det er jo en gjenganger når vi skriver IOP og årsrapport; jeg synes det kommer tydelig frem dette med tidsklemma. Og at avsatt tid må på plass for at det skal gagne eleven best», sier Inga.

Men hun øyner håp når det gjelder treffpunkt og avsatt tid, og sier: «Nå er det kommet flere retningslinjer i forhold til det som gjør ting bedre».

Det er ikke alltid at det kommer tydelig fram hvem som har ansvaret for å skrive årsrapporter og IOP'er, noe Linn uttrykker:

«Men så må jeg jo også ha samarbeid med kontaktlærerne, for det er jo de som har hovedansvaret, det er de som skriver IOP'ene, eller skal gjøre det. Vi skriver dem, men jeg har ikke satt av noe sånn tid, men selvfølgelig må jeg skrive på IOP'en og årsrapporten, det sier jo seg selv».

Hans har et annet syn på rammer rundt spesialundervisning. Han er opptatt av at elevene skal ha en tydelig oversikt over tiden sin på skolen; at han skal organisere rammer, og sier dette om sin rolle som inkluderende spesialpedagog: «Rammer. Ramme de inn med at de vet hva som skal gjøres, altså ukeplan, dagsplan».

For at spesialpedagoger skal kunne tilpasse opplegg til sine elever, er de avhengig av å kjenne dem godt. Hans har snakket om informasjonsflyt mellom seg, foreldre og andre som kan dele relevant informasjon, og han har kommet fram til at relasjonen må være der, hvis ikke er det bare å glemme jobbing. Hans sier videre: «grunnpilaren er trygghet».

Elevenes behov og enkeltvedtak er viktige rammer for spesialundervisningen som skal gis av spesialpedagoger. For å vite hvilke behov eleven har, er det viktig med tidsrammer som gjør et godt samarbeid mulig.

4.2.3 Samarbeid rundt spesialundervisning

Samarbeid med alle voksne rundt den aktuelle elev, er en særs viktig ramme for spesialundervisning. Dette gjelder samarbeid mellom spesialpedagog, kontaktlærer, assistent og foreldre. Linn sier:

«Jeg skulle ønsket at det var mer timeplanfestet at alle tre møttes; både jeg, kontaktlærer og hvis eleven har fagarbeider eller assistent sammen med seg. Og det er jo ofte elever som har litt tunge, alvorlige diagnoser, det er jo ikke dem som har dysleksi du gjør det til, men disse som krever mer. At man har hatt samarbeidet timeplanfestet, og at PPT kunne vært litt mer involvert».

Spesialpedagogene ser viktigheten av å ha andre samarbeidsparter rundt seg, og gir eksempler på hvilke konsekvenser det får dersom en blir stående alene. Hans sier:

«Terskelen for å gå på en smell blir ganske lav. Der du blir så usikker at du begynner å vegre deg for å gå på jobb. Det er ganske psykisk, altså mentalt utmattende i perioder med disse elevene».

Også Linn er veldig bastant på at man ikke kan være alene: «Det går ikke, du kan ikke holde på alene. For noen år tilbake, så var det ikke sånn, da satt jeg på ei lita øy for meg selv....».

Det er tydelig at det er eleven som er i fokus når spesialpedagogene forklarer hvorfor gode samarbeid er viktig. Hans sier:

«...Og da igjen noen å evaluere sammen med! Denne team-jobbinga i forhold til spesialpedagogikken er viktig. Dette med å ha rundt seg folk som skjønner språket og hva man står i. Og det tenker jeg hjelper uansett! Og jeg ser jo her jeg jobber. Vi prøver å lage et godt miljø der elevene trives, kan senke skuldrene, prate med alle voksne, og ha følelsen av samhold. Både elever og lærere. Og det tror jeg elevene tjener mye på».

Ellinor støtter det Hans sier om elevfokus, og sier:

«Jeg er veldig opptatt av at ei skole skal ha en vi-mentalitet, og da mener jeg at det skal være våre unger, vårt ansvar, vår skole, og vi skal ha et eierskap til alle rom vi går inn i».

Elevenes læringsprogresjon nyter godt av gode samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer. Linn sier:

«Hos noen får jeg svaret; jamen, hvorfor skal vi, hva er vitsen, jeg vet jo ingenting om den eleven. – Jamen, du er har jo hovedansvaret, du må jo vite hvordan vi holder på, og er du ikke interessert i det da. -Nei, jeg har så mye annet, du skal bare ta... Og jeg vil jo ha noen å snakke med, noen å diskutere med i forhold til eleven, jeg har jo ikke alle timene. Til de lærerne jeg klarer få til de gode og det faste samarbeidet med, så synes jeg faktisk det smitter over på læringen til eleven. Og elevene blir tryggere... Så jeg merker det at der jeg klarer å få til et veldig godt samarbeid med kontaktlærerne, så smitter det over på både tryggheten og læringsbiten til eleven. Jeg synes de lærer fortere og ting går mye greiere».

Samarbeid med kontaktlærere er nødvendig for at det skal være samsvar mellom spesialundervisning og klasseromsundervisning. Det kommer fram fra utsagnet til Inga når jeg spør henne hvem hun samarbeider med:

«Det blir de andre på teamet som jeg tilhører. I liten grad lærere. Jeg er mer opptatt av hva de gjør sånn at jeg kan tilpasse det opplegget jeg skal presentere til min elev sånn at det blir en glidende overgang til klasse og spesialundervisning. De som har jobbet med samme type, lignende problematikk som jeg står i nå, er på en måte de jeg samarbeider med og spør».

Det er flere parter enn spesialpedagogen og kontaktlæreren, men allikevel er det tydelig at det er kontaktlærer som har hovedansvaret. Dette kom også fram under temaet om årsrapporter og IOP'er. Det vises til at assistenter eller fagarbeidere er viktige samarbeidspartnere, og at et godt samarbeid ikke kommer av seg selv. Linn sier:

«Veldig mange av disse barna har en fagarbeider eller assistent på seg. Jeg lager jo opplegg som de skal ha hele uka, de får en egen plan av meg på mine timer, så deler jeg den med assistenten. Det er jo dem som gjennomfører det da, og den er helt grei. Men så må jeg jo også ha samarbeid med kontaktlærerne, for det er dem som har hovedansvaret».

Et godt samarbeid er alfa og omega for at elever med særskilte behov skal få så godt tilbud som mulig i sin spesialundervisning. Det er mange som skal være delaktige i samarbeidet, og alle må ha det samme målet.

4.3 Beskrivelser av spesialpedagogens rolle

Spesialpedagogens rolle er vid. De fire informantene i studiet er alle spesialpedagoger, men de har forskjellige roller. Det er gjengående at veiledning tar en stor plass i rollen, og at det er utfordrende. Det har kommet fram fire ulike kategorier innenfor roller, hvor den første er at rollen er stor og varierende. Deretter er det spesialpedagoger sitter på en egen øy, etterfulgt av at veiledning utgjør en stor plass og er vanskelig.. Til sist er det at undervisningsrollen til spesialpedagoger er ulik.

4.3.1 Spesialpedagogers rolle er stor og varierende

Når spesialpedagogene i studiet skal beskrive egne roller, er de kort og konkret i sine uttalelser. Først ut er Ellinor:

«Min stilling er rådgivende pedagog. Med IOP-elevne er det mer veiledning og organisering og hjelp med den biten. Jeg er til hjelp innen organisering, jeg kan komme inn å veilede dere i forhold til elever, jeg kan veilede dere på klassen, jeg kan hjelpe dere å starte kursene, hva ønsker dere av meg; det er litt opp til dem hva de ønsker».

Når Ellinor har forklart rollen sin, kommer hun frem til følgende: «Jeg føler at jeg er en liten potet. Rett og slett. Jeg er nok litt poteten som gjør mye forskjellig».

Hans er kort og konsis. «Jeg veileder et team rundt en elev, og underviser denne eleven, og har én til én med en annen elev», sier han. Det samme gjør Inga, som sier at hun har grupper, og én til én. Linn forteller: «Jeg har litt for mange roller, kjenner jeg. I tillegg til såpass mange elever jeg underviser. Jeg er også teamleder for et spesialpedagogisk team».

Alle mennesker er unike og ulike, og derav gjør det elevmassen svært varierende. Når elever får et enkeltvedtak, er det av ulike årsaker. Hans beskriver dagene som spesialpedagog sett tilbake på sin erfaring gjennom 12 år: «For det er så vidt, det er så mye som kan skje. Plutselig har du den ene ytterkanten, plutselig har du den andre. Det er ingen dager som er like». Han fortsetter: «Innenfor dette feltet, så er det så enorme skiftninger som gjør det ulikt».

De fire spesialpedagogene i studiet har alle ulike roller, men viser til at undervisningen foregår i små grupper eller én til én. De ulike rollene kan sees i sammenheng med at det er svært ulike problematikker i elevgruppene.

4.3.2 Spesialpedagoger sitter på ei egen øy

De fire spesialpedagogene som har deltatt i studiet, har alle vist til forskjellige sider av spesialpedagogens rolle. Allikevel er det noen gjengangere. En spesialpedagog kan bli stående litt ensom, og det merkes når det skal tas avgjørelser. Informantene har tidligere nevnt at å bli stående alene kan være ei stor utfordring. Inga illustrerer det som ei øy som drifter av gårde for seg selv: «Og spesialpedagogene; det er jo sånn sett ei lita øy som liksom, den driver liksom lengre i fra fastlandet».

Men det kan være at det er spesialpedagogenes egen skyld, i følge Inga: «Det å være spesialpedagog, det er egentlig en litt sånn urias-post. Det er klart, vi er kanskje skyld i det selv i og med at vi er såpass mange og har et eget team».

Den vide rollen som spesialpedagog kan ikke defineres som ett felt, og Hans sier:

«På mange måter er det et veldig spesielt yrke....Det er jo mange hyller å lande på som spesialpedagog. Man kan jobbe strukturert i forhold til lese- skrivevansker, dyskalkuli, at du blir mer en spesialpedagog som går fra klasse til klasse i små grupper og hjelper til for å få elevene opp på det nivået som forventes. Og den til den type jobbing jeg har i forhold til skolevegring, atferdsproblematikk, vold, sykdom/diagnoser».

Noen av informantene arbeider i et spesialpedagogisk team, og også her blir det tydelig at rollen som spesialpedagog varierer svært. Inga informerer om sine kollegaers rolle:

«De har jo sine ting, noen som jobber med enkeltelever som skal ha 100% pedagog, noen sørver høyfrekvente vansker som har flere elever, og så er det jo da jeg som sørver tre, og ja. Vi er der. Vi dekker jo hele linja».

Inga forteller videre om teamet sitt, og viser til hva som kan gjøre at spesialpedagogers rolle blir en urias-post, som hun tidligere nevnte. Hun sier:

«Når jeg tenker på det spesialpedagogiske teamet, så er det, vi har en kompetanse og et dybdesyn her som, jeg skal ikke si at de ikke har det nede på trinn, men det blir så spesielt. Vi er så inne i det spesielle og det sammensatte, og har kanskje en annen forståelse av det i og med at vi jobber så tett på som vi gjør».

Det som blir avgjørende, er å ha en egeninteresse for feltet. Ellinor sier: «Men jeg tror jo at de som brenner for det og de som jobber med det, liker det, selv om det kanskje er utfordrende». Hans påpeker at en må være litt typete: «...hvis du er typen til å like denne type jobbing. Det må man være! Så det er litt typeaktig; du må være litt type for å jobbe med spesialelever».

Det krever mye av en spesialpedagog å skulle fatte mange beslutninger, og stå ved disse nokså alene. Inga sier: «Du må ha ryggmarg for å stå i problematikken, og du kan ikke gi slipp på det». Hans begrunner den vide rollen: «For det er jo et vidt spekter av problematikk og utfordringer i forhold til elevgruppa som en spesialpedagog kommer over. Man må oppriktig ha lyst til å hjelpe hver enkelt elev. Du kan ikke gå halvhjertet inn i jobben».

Den diffuse rollen som spesialpedagog kan fort bli ensom, og det kan være utfordrende å ta mange avgjørelser uten andre å samarbeide med. En må derfor være svært trygg i sin rolle, og stole på egne avgjørelser.

4.3.3 Veiledning utgjør en stor plass i rollen, og er vanskelig

Deltakerne i studiet viser til at veiledning er utfordrende, og at det har flere årsaker. Noen av årsakene er allerede nevnt. Det at veiledning tar stor plass, sier blant annet Linn her: «Jeg har

en veldig brei og vid rolle. Arbeidsoppgavene er litt i overkant for én person. Dette med veiledning til ansatte, det er en stor bit. Det krever mye».

Dette støtter også Inga: «Jeg har en del veiledning, kanskje mest mot assistenter som jobber rundt elevene med stor problematikk. Ellers er det i veldig få tilfeller; lærere. Det er stort sett fagarbeidere og assistenter som veiledes».

Det er ikke alltid at alle ønsker veiledninger, og det erfarer Ellinor som utfordrende:

«Jeg synes det er veldig artig med de som spør og ber om tips og råd og sånt. Det som er vanskelig er kanskje de som ikke spør, hvor man ser at man kanskje burde vært. Det er den biten som er vanskeligst».

Ellinor sier videre hva som kan være årsaken til at ikke alle ønsker veiledning:

«Kom ikke å trå meg på tærne! – kan kollegaene mine tenke. Det er en sånn hårfin balanse der, og veldig mange, altså de som brenner de svakeste, kan være veldig frampå, og så det er ikke så lett for en lærer å gi slipp».

Ellinor sier at hun kan bli møtt av usikkerhet hos lærere når det kommer til veiledning fra henne: «....pigger ute og litt sånn vaksomhet; hvorfor er du å observerer meg, ser du etter hvilke feil jeg gjør, og litt sånt».

Grunnen for at veiledning skal finne sted, er at det skal være til elevens beste.

Spesialpedagogen har ansvar for spesialundervisningen, men kontaktlærer og faglærer har også ansvar for opplæringen av den gitte elev. En er avhengig av å ha møtepunkt for å kunne dele ideer. Linn sier: «Jeg lager opplegg, og ber spesielt fagarbeidere/assistenter om å følge det opp 15 minutter hver dag».

Videre vises det til viktigheten av at spesialpedagoger tar ansvar for veiledning, men også ansvar for egen rolle i veiledninga, og ikke kommer som en bedreviter som sier hvordan ting skal gjøres. Hans sier:

«...det er jo et vidt spekter av problematikk og utfordringer og tilpasninger. Og så tenker jeg at hvis du klarer i enkelte tilfeller å legge bort litt av den pedagogiske tanken, så tror jeg man kan vinne på det. Det er kanskje som å banne i kirka, men jeg sier det. Mi erfaring er i alle fall at det å være rund i kantene er et pluss».

Som spesialpedagog er veiledning av kollegaer en stor og viktig del av rollen. Det er krevende å finne gode samarbeidsmetoder, og det er ikke alltid at alle kollegaer ser samme behovet som spesialpedagogen gjør.

4.3.4 Undervisningsrollen til spesialpedagoger er ulik

Det er mange undervisningsmuligheter i rollen som spesialpedagog. Alle som deltok i studiet har vist til ulike metoder når det gjelder hvordan de utfører og tenker rundt spesialundervisningsrollen, blant annet varigheten av spesialundervisning. Undervisning er en stor del av rollen til en spesialpedagog, og til tross for at rollen er diffus og uforutsigbar, så blir den klarere takket være de få elever en har. Hans sier: «Det lette er at i alt det uforutsigbare, så er det forutsigbart at du har få elever å forholde deg til, kontra 30 stykker i en klasse».

Undervisningsmetode vises til av enkeltvedtak og behov, og når de rammene er tydelige, blir det tydelig hvilken rolle en har. Det kommer fram at rolleavklaringer når det gjelder undervisning er tydelig, når Hans sier:

«Mens jeg, min rolle, blir mye videre, fordi jeg har atferdsproblematikk, de som er lei av skola og ikke har lyst til å være på skola. Da kommer jeg inn og finner måter som gjør det interessant.... Det er min rolle å finne metoder og måter til å få eleven på skolesporet».

En måte å få spesialundervisningen mest mulig forutsigbar, er å benytte seg av et tolærersystem. Dette mener Ellinor:

«Du kan tilpasse spesialundervisningen med tolærersystemet. Tolærersystemet bør ikke være spesialundervisning. Per dags dato tror jeg nok at det kanskje ofte skjer. Gjerne da at det er krav på IOP at det er full dekning, det står gjerne i IOP-en at det skal være et tolærersystem. Noen ganger risikerer vi at da har det som blir kalt en radiatorlærer som egentlig gjør en assistentjobb, eller så ender vi opp med at vi har en lærer som har klassen, og en lærer som tar med seg ei gruppe ut. Og at det ikke er noe samspill eller interaksjon mellom disse to; de kjører sine helt egne løp».

Hvordan spesialundervisningstimene foregår, varierer også. Linn sier dette om sin spesialundervisning: «Så da er det bedre å ha med to eller tre stykker. Eller, to synes jeg er nok når de er så krevende, og trenger så mye hjelp, så det er nok med to. For ofte prater vi mye».

Det varierer hvor lenge spesialundervisningsøktene varer, og det er enighet rundt tidsaspektet. Linn sier at hun har maks et kvarter med elevene før de er brukt opp.

For å beskrive mangfoldet i egen rolle, gir Ellinor eksempler på oppgaver hun har i sin hverdag. Da sier hun:

«Ofte gjør jeg kartleggingen, eller observasjon det er behov for. Eller, -kan du komme inn å råde og veilede oss på denne eleven. I stadig større grad jobber vi også ut mot foreldre i forhold til råd og veiledning, for deres del, hva de kan gjøre for sine barn. Og så koordinerer jeg alt... jeg er også med på samarbeidsmøter».

Undervisningsrollen blir styrt av elevers enkeltvedtak og behov, altså problematikk og antall elever den enkelte elev kan forholde seg til samtidig.

4.4 Inkluderende spesialundervisning

Det er ofte vanskelig for spesialpedagogene å innfri kravene om inkludering i spesialundervisningen. Elever kan ha vansker som gjør at undervisning må foregå utenfor klasserommet uansett hvor godt man tilrettelegger. Innenfor inkluderingsprinsippet kom det fram tre kategorier; inkludering er tilhørighet, det er utfordrende å inkludere til enhver tid, og tilpasset opplæring øker inkluderingen.

4.4.1 Inkludering er tilhørighet

Inkludering befinner seg i alle ledd i skolen. Det kan gjelde både elever og ansatte. Hans sier:

«Inkludering, det kan jo være både inkludering i et team, i en klasse, i ei gruppe, i måter og tenke på, i måter å ta i mot undervisning på i forhold til klasse, gruppe, én til én, så det er jo et vidt spekter da. Det kan være inkludering i f.eks. denne team-jobbinga, de voksne, som skal jobbe mot enkeltelever, der er min erfaring at den inkluderinga i gruppe er superviktig for å få inn den positive energien til de elevene vi jobber med».

Videre er det viktig at inkluderingen fordrer likeverd. Ellinor sier:

«En elev skal ha mulighet til å ha størst mulig tilhørighet til klassen sin, altså å ha en gruppetilhørighet. Det å legge til rette innenfor klasserommet, mest mulig normalisering tenker jeg. Det er inkludering. Det å likestille å være annerledes. I en klasse er det mange som er forskjellig, og det skal være rom for å være forskjellig og å tilpasse. Vi trenger ikke å skape saueflokker».

Å drive inkluderende praksis når problematikken er stor, er vanskelig. Ikke all undervisning kan foregå i klasserommet. Inga sier:

«Jeg tenker at inkludering det er å delta med dem som man har i lita gruppe og i stor gruppe. Det at alle kan være med og bidra på sitt evnemessige nivå. Passe på at man ikke segregerer dem, og det er litt vanskelig fordi at det er jo på en måte det vi gjør når vi har elevene uten én til én. Men samtidig synes jo jeg at det er et kjempedilemma, det er kjempevanskelig. Det å drive med inkludering når problematikken blir så stor».

En annen form for inkludering, er medbestemmelse og demokrati. Dette sier Linn:

«At de skal få lov til å være med, være deltakende, ta del i. Det er det jeg tenker er inkludering. For det er jo en del av inkluderingen, at vi får velge på en måte tema og tekster. Også metoder da, hvilke metoder man bruker. Det er de inkludert i».

At det finnes mange former for inkludering, viser informantene. Det er utfordrende å inkludere enhver, også når enkeltvedtaket legger vekt på undervisning i små grupper eller én til én. Inga sier:

«Inkluderende spesialundervisning er todelt. Den er litt sånn i forhold til den juridiske avgrensningen jamfør sakkyndig vurdering og det enkeltvedtaket eleven har. Og så den praktiske avgrensningen. Altså, den praktiske avgrensningen er jo ut fra innholdet du presenterer for eleven, og den vanskeliggjør ofte den spesialpedagogiske inkluderingen, i hvert fall i klassen og i de store sammenhengene».

Inkludering er en viktig del av spesialundervisning, og i spesialpedagogens rolle.

4.4.2 Det er utfordrende å inkludere til enhver tid

Utfordringene rundt inkludering kan være overveldende. Ellinor sier:

«Når du har en eleven som er betydelig svakere enn de andre som faktisk MÅ ha innlæringa si på et helt annet nivå enn de andre, så er det utfordrende. Da er inkluderingen vanskelig».

Samarbeidet med andre rundt samme elev kan også gjøre inkluderingen utfordrende. Hans forteller: «Ja, det som kan forkludre inkludering er jo når noen du er avhengig av, ikke vil samarbeide».

Spesialpedagoger kan kjenne på at de ikke strekker til når det gjelder inkludering. Inga sier:

«I liten grad gir jeg inkluderende opplæring. Jeg må være så ærlig å si det. For det blir så spesifikt. Og det er klart, jeg klarer ikke å være god nok til enhver tid i denne inkluderingen, og det synes jeg er ekstremt vanskelig. Det aller største vanskeområdet der tenker jeg er å, og føler jeg på er; det er så spesielt det vi holder på med, at jeg vil ikke finne på å ta det ned i klassen...».

Å strekke til når det gjelder inkluderingsprinsippet, er ikke lett, men da må en ha øyene mot et mål. Ellinor sier:

«Jeg tenker, målet vårt bør jo i alle tilfeller være størst mulig inkludering. Det vil være, i noen enkelte små tilfeller, i enkelte små hendelser, eller i enkelte store hendelser, et behov for å faktisk skjermes barnet UT av inkluderingen, hvor en faktisk tenker at her er det faktisk ikke hensiktsmessig for dette barnet å være inkludert. Men det bør ikke vare over tid, og det bør ikke være en fast grei, men at noen ganger kan det være».

Ellinor mener at vi har for høy forekomst av gruppeundervisning i dagens skole, og sier: «Det må nok innarbeides hos flere lærere, at normalopplegg skal faktisk inneholde tilpasninger for alle elever. Og på den måten skape et mye mer inkluderende miljø».

Hun viser allikevel til at dette ikke går for alle elever, og sier:

«Der vi gjør mer praktisk og mer tjo og hei, der må vi liksom ut, for der ville vi forstyrret og ødelagt for klassen. Det blir noe helt utenom det klassen gjør, og akkurat den biten, den kan vi ikke inkludere».

I noen tilfeller er inkludering til klasse uaktuelt, og inkluderingen må sees på som trygghet til spesialpedagogen og andre voksne. Hans sier:

«Jeg har jo enkeltelever, så inkluderingsbegrepet for meg er å få disse elevene til å stole på meg. Altså, det er jo elever som har falt ut av gruppa si, så inkludering inn i en klasse eller, er ofte i min verden ikke aktuelt».

Enkelte elevers beste er ikke alltid å være inkludert i et fellesskap til enhver tid, og det er da utfordrende å følge inkluderingsprinsippet hensikt. Spesialpedagoger kan føle på utilstrekkelighet når det gjelder inkludering, og viser til at det er viktig med samarbeid også her.

4.4.3 Tilpasset opplæring øker inkluderingen

Når opplegg til elever med enkeltvedtak er godt tilpasset, og samarbeidet med andre voksne rundt eleven fungerer godt, er det lettere å få til inkludering i klassemiljøet. Inga sier:

«Det enkleste er jo når man på en måte lager til type opplegg som er tuftet på deres sterke sider. Der hvor de virkelig er egentlig på høyde med klassekameratene. Da er det jo enkelt å tilrettelegge sånn at de er inkludert og er en del av, og mestrer på samme nivå».

Økt tilpasning vil også kunne minske spesialundervisningen, slik Ellinor sier:

«Jeg tenker at spesialundervisningsbiten synes jeg har for stor rolle i dagens skole. Jeg synes vi må få mye mer av det vi gjør inn i tilpasset opplæring. Det er litt der jeg tenker at – hva er det Thomas Nordahl sier – at 1-3% vil alltid ha behov for spesialundervisning og vil komme til å trenge det hele sitt skoleløp, og vil ikke kunne følge et naturlig løp. Det vi ser, i realiteten, er jo at den prosenten ligger på 10-16%. Og det er alt for høyt, tenker jeg».

Å tilpasse opplegg i spesialundervisningen, og variere innhold, vil også kunne øke inkluderingen gjennom at opplegget kan være aktuelt for flere elever. Linn sier:

«Men noe annet når jeg skal inkludere flere, er at jeg har tatt ei gruppe som har invitert andre hvor vi har stekt pannekaker. Det går jo på dette fellesskapet, og at de skal få bedre selvtillit. Ikke minst».

Å bruke klasseledelse og metodevariasjon som verktøy, forbedres inkluderingen av alle elever. Ellinor sier:

«Du er nødt til å ha et aktivt elevmiljø for å kunne tilpasse. Stille arbeid og sånn nittidig sitte å jobbe, det synes jeg er vanskelig å tilpasse. Altså, når du har elevaktivitet og aktiv læring, så er det mye lettere. Stasjonsarbeid, engelskdager, mattedager, og ja, jobbing på tvers av klasser og trinn, og det er mye lettere, uten tvil».

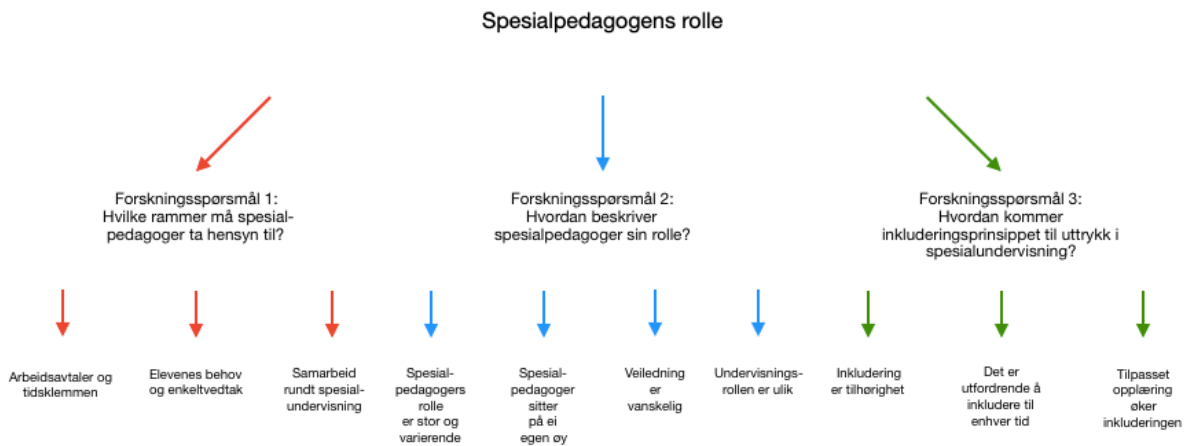
Det viktigste når det kommer til inkludering, er i følge Hans:

«Det er den inkluderingen og den helhjertete troen på at det vi jobber med bærer frukter. Både i forhold til elevene, og foreldrene. Det ligger mye i å trygge foreldrene og familie generelt».

Å tilpasse opplegg og rammer rundt elever kan være en nøkkelfaktor for å øke inkludering av alle elever. Dette krever gode samarbeid og trygghetsskapende arbeid.

4.5 Sammenfatning av resultater

I resultatene fremtrådte det syv kategorier koblet til de tre forskningsspørsmålene, og disse kategoriene til sammen utgjør en forståelse for spesialpedagogers rolle i den inkluderende skole. Se figur 1.



Figur 1: Resultatoversikt

5. Drøfting

Resultater fra innhentet empiri skal nå diskuteres med teori. Denne diskusjonen skal lede mot svar på problemstillingen min, som lyder: Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle i den norske inkluderingskolen? Dette gjennom følgende forskningsspørsmål: Hvilke rammer må spesialpedagoger ta hensyn til? Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle? Hvordan kommer inkluderingsprinsippet til uttrykk i spesialundervisning?

Etter analyser, er det fire aspekter ved spesialpedagogens rolle som fremtrer tydelig i resultatene, og disse fire aspektene er: rollen er kompleks men også diffus, elevens enkeltvedtak og behov styrer arbeidet til spesialpedagoger, spesialpedagogens særegne kompetanse, og utfordringer med inkluderingsprinsippet. Disse fire kategoriene vil i den rekkefølge bli drøftet slik at forskningsspørsmålene og problemstillingen skal kunne bli besvart i konklusjonen som kommer i neste, og siste, kapittel.

5.1 Rollen som spesialpedagog er kompleks, men også diffus

Resultatene i studiet indikerer at det er mange hyller å lande på som spesialpedagog, og at yrket er veldig spesielt. Spesialpedagogens rolle må være kompleks, og kan ikke bare bestå av støtte til en enkelte elev, men må også bestå av samarbeid, rådgivning og samundervisning (Sundqvist & Ström, 2015). I Norge er ikke rollen som spesialpedagog konkretisert og definert, og dette gjør at rollen blir diffus (Cameron & Jortveit, 2014). Informantene har vist til ulike roller en spesialpedagog har, gjennom å også referere til hva andre kollegaer arbeider med. Det som viste seg, var at rollen varierer ut fra problematikk, ved at informantene forklarte rollen til sine kollegaer ut fra hvilke vansker elevene deres har. Som informantene sa, så dekker de hele linja. Det kan tenkes at en årsak til dette, er den udefinerte rollen.

Resultater fra dette studiet viste også til uklare rammer rundt spesialpedagogers rolle, og informantene etterspurte tydeligere retningslinjer for sin rolle fra sin ledelse, basert på tid til samarbeid rundt veiledning, undervisning og elevens behov. Den første tydeligheten som trådte fram når det gjelder spesialpedagogers rammer, var hvor mange ulike samarbeid som kreves. Samarbeidet kommer til uttrykk gjennom veiledning, tolærersystemet og felles ansvar for elever med spesielle behov. Informantene viste til at det på det organisatoriske plan var vanskelig med tiden, fordi spesialpedagoger, lærere og assistenter har ulik arbeidstidsavtale. Veiledning er en stor del av en spesialpedagogs rolle, og alle fire informantene nevnte at samarbeid gjennom veiledning er en av deres arbeidsoppgaver.

5.1.1 Samarbeidsformer i rollen som spesialpedagog

Informantene i studiet har alle vist til at samarbeid rundt spesialundervisning og gjennom veiledninger av kollegaer, har en tydelig plass i rammene som må tas hensyn til. De ønsket seg mer timeplanfestede samarbeid. Et samarbeid med alle involverte gagnar spesialundervisningen, og forskere viser til at et sãnt type samarbeid kan vãre enten i undervisningssituasjoner, eller gjennom at spesialpedagog veileder andre voksne rundt eleven (Sundqvist et. al., 2014). Det spesialpedagogene etterspør, er tid til å samsnakke om eleven, men det forskning viser, er at samarbeid er mer enn samsnakking. Forskning viser til at en må ha tid til felles planlegging og samsnakking, men dette er vanskelig ut fra det informantene i studiet har fortalt. På den ene siden viser forskning til metoder, og på den andre siden viser informantene til at metodene ikke fungerer fordi tidsaspektet gjør at teori og praksis ikke går overens.

Når samarbeidet rundt spesialundervisningen ikke går som ønsket, kan det få konsekvenser for spesialpedagogens rolle. Informantene viser til at det kan vãre tøft å stå alene, og at rollen som spesialpedagog kan vãre psykisk utmattende grunnet dårlige samarbeid. Ledelsen etterspør samarbeid på flere områder, og det kan skape forvirring i kollegiale. Både undervisningsopplegg, metoder og elever skal samarbeidet handle om, og innen spesialundervisning er begrepet samarbeid brukt synonymt med inkludering (Cook & Friend, 2010), og dette kan bli overbãrende for et enkeltindivid å håndtere på egen hånd hvis ikke ledelsen stiller tydelige krav og gir tydelige rammer. På den ene siden har du individualister som liker å holde seg for seg selv og ta avgjørelser alene, og når disse blir bedt om å samarbeide på alle områder, blir det utfordrende når det bes om mye på en gang. På den andre siden har du de som liker team-arbeid, og som gjerne vil hjelpe kollegaer, men som da føler på en utilstrekkelighet fordi tiden ikke tillater det. Informanten Linn sier at hun for noen år siden satt på ei øy for seg selv, men at det nå har blitt bedre når det gjelder samarbeid. Hun oppdaget fort at det ikke går an å holde på alene, men at en er avhengig av samarbeid. Det er viktig å ha kollegaer rundt seg som forstår språket og som vet hvorfor en tar de ulike avgjørelser, fordi det viser elever at de voksne har et samhold som da igjen smitter over på dem. Det ble vist til i resultatene i studiet at en skole burde ha en vi-mentalitet hvor alle tar ansvar for alle områder. Dette gjør noe med miljøet på skolen. Kollegaer må finne felles metoder for økt inkludering, og da nytter det ikke å jobbe alene og tro at det kan gjøre at elevene blir mer inkludert i fellesskapet (Ainscow & Sandill, 2010).

Informantene viser til samarbeid med kontaktlærere, assistenter og foreldre internt på skolen, men de har også støttesystemer utenfor skolen. Forskning i Sverige viser til at spesialpedagoger har samme type samarbeid i Sverige, og at dette løses ved veiledning av lærere og elever, støtte i undervisningen, og også veiledning av elevgrupper i korte eller lengre perioder. Også i Sverige har spesialpedagoger et støttesystem utenfor skolen (Berhanu, 2014). Dette kan tyde på at spesialpedagoger trenger et støtteapparat, og ikke kan stå alene. Foreldre innehar mye og viktig informasjon, kontaktlærere kan vise til livet i klasserommet, og assistenter tilbringer mye tid med den aktuelle elev i hverdagen. Resultatene viste til at spesialpedagogene er opptatt av hva kontaktlæreren gjør i klasserommet slik at de kan tilpasse opplegget de skal gjennomføre med eleven slik at det er samsvar med klasseromsundervisningen. Noen spesialpedagoger viser til at de lager opplegg, og at det er assistentene som følger dette opp daglig. Samarbeidskretsene er store, og det er gjennomgående at avtaler om felles møtepunkter for samarbeid er manglende.

Når det gjelder veiledning, viser forskning at for eksempel veiledning av kollegaer skjer sporadisk grunnet tidsklemmen, og det kunne oppstå korridorveiledning i stedet for at en satte av tid til dette. Dette samsvarer med forskning gjort i Finland, hvor resultatene viste at finske spesialpedagoger benyttet pauser til veiledning, og at årsaker til dette var blant annet manglende tid til å gjennomføre veiledning. Det kan også tenkes at manglende støtte fra ledelsen er en årsak til at korridorveiledning forekommer, da det er et ledelsesansvar å sette av tid til organisatoriske arbeidsoppgaver, slik som veiledning av kollegaer (Sundqvist et. al., 2014).

Informantene hevdet at mer organisering av den bundne arbeidstiden kunne vært til stor hjelp for å sette klare rammer for spesialpedagogens veiledninger, og at da den ubundne arbeidstiden kunne vært benyttet til eget arbeid. På den ene siden kan en se at organisatoriske rammer, gjennom at ledelsen styrer bunden arbeidstid til mer samarbeid og veiledning, kan hjelpe spesialpedagoger til å få gode rammer på sitt arbeid som kollegaveileder. På den andre siden ligger det også et ansvar hos den enkelte spesialpedagog og lærer, da det kan lages gode avtaler innen den bundne tiden uten at det må komme et pålegg fra øvre hold.

Det er vist til at ledelsen må gi tydeligere rammer for at god veiledning skal kunne finne sted, og at situasjonen i dag ikke er ideell. Hverken i Finland eller i Sverige er det gitte strategier for hvordan spesialpedagoger skal gjennomføre veiledning, men resultater på forskning viser til at en metode hvor det gis råd til kollegaer kan gjøre at fokuset blir for mye på eleven, når

det egentlig er et mål at det er læreren som skal være i fokus og gjøre en endring (Sundqvist et. al., 2014). Når informantene i dette studiet viste til utfordringer i veiledning når det gjelder lærere som ikke ønsker veiledning, kan det tenkes at lærerne ikke vil være i fokus, og ikke deler synet på at det er deres praksis som må endres, og ikke elevens problematikk. På den andre siden er det også avgjørende hvilket perspektiv spesialpedagogen veileder ut fra; om det er ekspertperspektivet eller deltakerperspektivet, da det kan avgjøre hvordan flyten i veiledningen blir (Sundqvist & Ström, 2015). Da Hans sa at spesialpedagogen må være litt rund i kantene, kan det vises til et deltakerperspektiv. Da Ellinor snakket om å møte lærere so har pigger ute, vil en ekspertbetont veiledning bli feil, og et deltakerperspektiv vil bli svært viktig for at veiledningen skal kunne bli suksessfull.

Ut fra resultatene i dette masterstudiet kan en hevde at veiledning retter seg mest mot fagarbeidere og assistenter, da det er deres oppgave å følge opp de ulike oppleggene som lages. Det vises ikke til en veiledning som går på lærerens tilpasninger i klasserommet, og en av grunnene til dette kan være at den undervisningsmetoden de bruker gjennom undervisning en til en eller i små grupper, ikke gjør at de har innsikt i, eller grunnlag for å veilede læreren i sitt arbeid. Allikevel kan de veilede lærere rundt elevens behov, da det er viktig i rollen som spesialpedagog å veilede andre med forståelsen av hva som er særskilte behov og hva som ikke er det (Cummings et. al., 2008). Når det ikke ligger føringer på spesialpedagogens rolle i Norge, blir det litt opp til hver enkelt i samråd med ledelsen hvilken veiledningsmetode en skal benytte.

5.1.2 Tolærersystemet og samundervisning

Informantene i studiet beskriver tolærersystemet som en god metode for å tilpasse spesialundervisning, men ingen av informantene benyttet seg av denne samarbeidsmetoden da intervjuene ble gjennomført, fordi deres rolle innebar å undervise de elever som trenger å ha sin opplæring delvis utenfor klasserommiljøet. Tolærersystemet skal bestå av to pedagoger for å legge til rette for elever med særlige behov (Hannås & Strømsvik, 2017), men i internasjonal forskning er det gitt at den ene må være spesialpedagog for at det skal kunne gå under fenomenet samundervisning (Villa, et. al., 2013). Forskning viser til at samundervisning av internasjonal betydning er plankekjøring for å få fulgt opp elever med spesielle behov (Friend, et. al., 2010). Tolærersystemet og samundervisningen har ikke like kriterier, og selv om det vises til at spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig for at elevene skal få et tilfredsstillende læringsutbytte (Nilsen, 2011), er altså tolærersystemet uten spesialpedagogisk kompetanse det som blir brukt i den norske skolen. Spørsmålet her blir da

om tolærersystemet kan gi elever med særlige behov den dekningen de trenger og har krav på, eller om det norske fenomenet burde endres til å få samme kriterier om kompetanse som det internasjonale fenomenet samundervisning har. Det kan tenkes at kvaliteten på tilpasninger kan øke, særlig hvis en ser tilbake til at lærere ofte kan tenke at elever med særlige behov er spesialpedagogers ansvar. Erfaringsmessig er det flere lærere som stiller spørsmål ved hva elever med særlige behov skal gjøre i klasserommet de timer spesialpedagog ikke er til stede for å følge opp, så det kan tenkes at tolærersystemet ikke er tilfredsstillende nok slik det blir definert nå.

Et annet perspektiv på tolærersystemet, er i følge resultater fra studiet at manglende tid til planlegging og samarbeid gjør at den ene læreren ender som radiatorlærer som gjør en assistentjobb, eller at kontaktlæreren har klassen, og den støttelæreren tar med seg ei elevgruppe ut. Informantene i studiet viser til dette når de underviser små grupper utenfor klasserommet. Det internasjonale samundervisningsfenomenet viser til fem ting i en samarbeidsprosess som avgjør kvaliteten, og felles planlegging er det første som nevnes (Villa, et. al., 2013). Selv om tolærersystemet og samundervisning ikke er det samme per definisjon, krever begge modeller felles planlegging. Er det ikke felles planleggingstid, uteblir hensikten. I den norske inkluderingskolen blir ikke resultater av tolærersystemet det samme som i internasjonale skoler hvor samundervisning brukes, fordi systemet i Norge ikke beror seg på samme kriterier, og fordi det i Norge er mangel på forskning.

5.1.3 Spesialpedagoger arbeider forebyggende

Ellinor arbeider som rådgivende pedagog, og viser til at hun støtter lærere som ønsker hjelp til organisering, elever eller klasser. Hun omtaler seg selv som en potet som gjør mye forskjellig. Når Ellinor sier at hun hjelper lærere med «å starte kursene», tenker hun på slike intensivkurs som settes i gang tidligst mulig for å forebygge av elever skal få behov for spesialundervisning. Dette er i Norge noe som vektlegges som et tiltak for forebygging, men dette tiltaket går ikke innen spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2016), så når Ellinor viser til den delen av rollen sin, så gjelder det ikke elever med rett til spesialundervisning. En mulig forklaring på at Ellinor drar fram dette, kan være for å vise mangfoldet hun som spesialpedagog innehar, og mangfoldet av oppgaver hun har i sin rolle. Det er ikke kun spesialundervisning en spesialpedagog gjennomfører, men også oppgaver som skal virke forebyggende for elever slik at de ikke skal få behov for spesialundervisning. Forskning viser til at elever i gråsonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning blir fanget opp av slike kurs som Ellinor viser til, og at det er opp til hver enkelt rektor hvordan

disse gråsonenelevne skal ivaretas. Rektors fokus på spesialundervisning og spesialpedagogens rolle kan avgjøre om gråsonenelevne går over til å ha krav på spesialundervisning, eller om det settes inn slike intensive perioder som får eleven på det krevde nivå (Groven, 2009).

5.2 Elevens enkeltvedtak og behov styrer arbeidet til spesialpedagoger

Informantene har vist til at deres rolle som spesialpedagoger er individuelle, og mye basert på hvilken problematikk den enkelte elev har. Basert på resultater, er elevens *enkelvedtak* en stor del av rammene i spesialpedagogens rolle, fordi enkeltvedtaket har tatt utgangspunkt i elevens problematikk og behov, og satt retningslinjer for hvordan en best kan jobbe for at faglige og sosiale mål skal nås. Elevens behov og enkeltvedtak avgjør en spesialpedagogens undervisningsrolle i spesialundervisningen. Informantene viser til ulike undervisningsroller; blant annet ble det hevdet at det er forutsigbart med et lite elevtall til enhver tid. Årsaken til få elever er det faktum at spesialundervisning gis de som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Informantene i studiet viste til ulike sider av undervisningsrollen, og videre til at styringsdokumentet *enkelvedtak* henviser til innhold og metoder som skal gjøre at eleven når sitt læringsutbytte (Opplæringslova, 1998, §5-3). Det er igjen alltid problematikken hos eleven som definerer hvordan spesialpedagogens undervisningsrolle er.

Resultatene i studiet viser til at eleven (selvsagt) er en del av rammene til en spesialpedagog. Det er elevens behov og enkeltvedtak som utgjør ei ramme for spesialpedagogers arbeid, og også her kommer tidsaspektet inn. Det kommer fram at det i årsrapporter er et gjentakende punkt om at spesialpedagoger og andre voksne rundt eleven må få avsatt tid til å kunne samarbeide, slik at elevens behov skal bli dekt på best mulig måte. For å dekke elevens behov, kan det tenkes at samarbeid er særs viktig. Forskning viser til at elevens læringsutbytte av spesialundervisning blir avgjørende ut fra hvilket samarbeid de voksne rundt eleven har, og et felles syn og en felles forståelse er viktige faktorer for at mest mulig tilpasning skal være til stede (Nilsen, 2011).

Resultatene viste at det hender at spesialpedagoger må skrive individuelle opplæringsplaner (IOP) og årsrapporter, selv om det er kontaktlærers ansvar. Et samarbeid med kontaktlæreren er viktig når disse dokumentene skal skrives. Smith et. al. (2014) beskriver at elever med særlige behov ikke sees på som allmennlærers problem, men noen andres. Det kan tenkes at det ved bruk av denne modellen gir lærere et større innblikk i hva elevene med særlige behov

behersker og hvilken kunnskap de har, slik at det i årsrapporter blir lettere å få til et samarbeid i og med at kontaktlærer da har et overblikk over elevens kunnskapsnivå. Informantene underviser sine elever enten én til én eller i små grupper ut fra elevers behov, og da er ikke kontaktlærer sammen med spesialpedagogene og den aktuelle eleven. På den ene siden vet ikke læreren hva eleven har av kunnskaper, men på den andre siden er det jo samarbeidsproblematikken som utgjør at læreren ikke får dannet seg en oversikt. Bedre samarbeid når det gjelder IOP og årsrapporter, vil utgjøre bedre tilpasninger for elevens behov.

Informantene hevdet at rammer for spesialpedagogene er å gi rammer til elevene, slik at de har oversikt over dagene sine gjennom dagsplan og ukeplan. Dette kan sees som en form for den enkeltes behov for tilpasninger, og det er i tråd med styringsdokumenter som sier at tilpasninger gjennom hvordan en organiserer opplæring er med på å sikre at elever får best mulig utbytte (Meld. St. 18, 2010-2011). Det viser seg at en spesialpedagogs rammer, som er mangfoldige, kan hjelpe elever til å få rammer i sin hverdag, slik at den enkelte elev får sitt utbytte av spesialundervisningen på den mest effektive måten. Rao et. al. (2014) hevder at lærere i Spania endrer sin klasseledelse ut fra hva elevene måtte trenge, og det kan tenkes at dette bidrar til spesialpedagogens fordel også, når det alltid er elevens behov som skal styre rammene.

Spesialpedagogene er også opptatt av elevenes trygghet, og viser til at eleven får sin trygghet gjennom informasjonsflyt med foreldre og andre med relevant informasjon. Det går igjen at samarbeid er viktig for å dekke elevens behov, og da også foreldresamarbeid (Rao et. al., 2014). Foreldre innehar mye informasjon om sitt barn, noe som kan bidra stort i arbeidet til en spesialpedagog for at elevers behov skal dekkes.

5.3 Spesialpedagogens særegne kompetanse

Å stå alene i avgjørelser er ikke ideelt. Når informantene i tillegg viste til at spesialpedagoger befinner seg på ei egen øy som driver fra fastlandet, kan det tenkes at rollen som spesialpedagog til tider kan føles ensom. Informanten Inga kaller spesialpedagogens rolle som en urias-post, og viste til at spesialpedagogers kompetanse innehar særegne trekk i det spesielle og det sammensatte hos elever med særskilte behov. Når forskning viser at spesialundervisning har fått en differensierende rolle, hvor læreren ikke forstår eller analyserer elevens utfordring, fordi de ser på det som spesialpedagogens rolle (Nordahl et. al., 2019), så kan det tenkes at skillet mellom spesialpedagogen og læreren er et faktum. På den

ene siden vises det til styringsdokumenter hvor samarbeid skal gjennomføres, og på den andre siden viser praksis at skillet blir større og større grunnet for lite samarbeid.

En årsak til dette skillet kan være at en må ha en egeninteresse for feltet spesialpedagogikk for at en skal ha lyst til å arbeide med enkeltelevne, slik informantene sa det. Informantene påpeker viktigheten av å brenne for yrket, og de viste til at en må være typeaktig for å jobbe med spesialelever. Spesialpedagogens utvikling i Norge har vært stor (Groven, 2013), i takt med hvordan skolen har utviklet seg i forhold til inkludering og differensiering (Jarning, 2019), og når informantene viser til at kompetansen til en spesialpedagog er veldig særegen og spesiell, så kan det tenkes til at dette kan være årsaken til at lærere gir spesialpedagogene det hele og fulle ansvar for elever med særlige behov. En mulig forklaring kan være at veien til å bli spesialpedagog er mange i Norge, og de fleste spesialpedagogene i skolen har lærerutdanning i bunnen med spesialpedagogikk som tilvalg der lærere har andre tilvalg, og derav kan lærere «velge bort» elever med særlige behov slik de valgte bort spesialpedagogikk på lærerstudiet. En annen mulig forklaring er at spesialpedagogikk sees på som praktisk, og ikke teoretisk kunnskap (Cameron & Jortveit, 2014), så det kan tenkes at det faller lett for lærere å gi ansvaret for den praktiske delen, for eksempel undervisning, til spesialpedagogen.

Det er tidkrevende for en spesialpedagog å skulle planlegge undervisning, da det kreves veldig mye tilpasninger til den enkelte elev. Resultatene viste til at det å planlegge spesialundervisning krever langt mer enn det å planlegge til en klasse, fordi det kreves at materiell hentes fra ulike ressurser, og ikke bare én slik en kan gjøre til klassen. Det kan tenkes at dette er årsaken til at lærere uttrykker at det å tilpasse opplæringen til elever med særlige behov, er utfordrende. Dette grunnet kompetanse og ressurser (Nordahl et. al., 2019). En spesialpedagog har mer kompetanse til å tilpasse opplæringen til elever med særlige behov, men er det virkelig slik at de har mer ressurser? På den ene siden har en spesialpedagog kanskje mer materiell og kunnskap om ulikt materiell, men på den andre siden så viser informanter i studiet til at ressurser i form av tid ikke er tilstrekkelig når de ser hvor mye tid det kreves for å planlegge spesialundervisning.

5.5 Inkluderingsprinsippet er vanskelig å overholde i spesialundervisningen

Resultater viser til at det er utfordrende å inkludere elever med særskilte behov til enhver tid, og med bakgrunn i resultatene, kan det konstateres at noe som øker mulighetene for inkludering, er bedre tilpasset opplæring. Dette må skje i samsvar mellom spesialpedagoger og kontaktlærere, og også gjennom samarbeid med fagarbeidere, assistenter og foreldre, og på den måten vil den tilpassede opplæringen bli best mulig.

5.5.1 Det er ikke samsvar mellom teori og praksis

Inkludering er mangfoldig, og resultatene viste til at inkludering gjelder både for de voksne og elever. Inkludering skal ligge til grunn for all undervisning, og alle elever har rett til å bli inkludert (Meld. St. 21, 2016-2017). Informantene jobber kontinuerlig med inkluderingsprinsippet, og styringsdokumenter viser til at inkludering gir økt læringsutbytte for elever (Meld. St. 18, 2010-2011). Resultater hevder at det er viktig at alle elever skal ha en tilhørighet til klassen sin, og at alle elever skal likestilles, slik at likeverdsprinsippet tas hensyn til og blir fulgt opp. Å høre til et fellesskap også i klasserommet og i undervisningssituasjonen, er noe alle elever skal gjøre uansett forutsetning og funksjonsnivå (Holmberg, 2017).

Overland (2015) hevder at den faglige delen av inkluderingsprinsippet må overholdes, og at denne foregår i klasserommet. Informantene sa at de som spesialpedagoger ikke inkluderer på denne måten når de viser til at undervisningsmetoden de benytter, styrt av enkeltvedtak og behov, er enten en til en eller i små grupper. På den ene siden støtter metoden opp om hva som er for elevens beste, men på den andre siden ender eleven med å bli segregert i stedet for inkludert, og det blir usikkert hva som gagnar eleven best; det sosiale, eller det faglige. Resultatene i studiet viste til at inkludering også kan sees på som medbestemmelse, og ved å ha dette synet, kan en forsvare inkluderingsprinsippet selv om undervisningen ikke skjer i klasseromsmiljøet. Forskning viser til at kravet om inkludering ikke kan begrunnes opprettholdt når spesialundervisning skjer utenfor fellesskapet (Hannås & Strømsvik, 2017). På den andre siden vil poenget med best læring for eleven overgå inkluderingsprinsippet hvis en bruker den *smale* definisjon på inkludering (Haug, 2016), og dette vil si at enkeltvedtakets anbefalinger om hvordan spesialundervisningen skal foregå, vil kunne med rette segregere eleven fra klasseromsmiljøet dersom det er til det beste for eleven.

Resultatene viste videre til at den juridiske og den praktiske avgrensningen av inkludering ikke samsvarer, grunnet enkeltvedtak som setter føringer, og innholdet i undervisningen som styrer hvordan opplæringen kan foregå. Forskning i Norge viser til at spesialundervisningen kan ha stagnert, og at det kreves mer forskning og bedre praksis for at den norske spesialundervisningen skal optimaliseres (Nordahl et. al., 2019), og Salamanca-erklæringen som Norge signerte i -94 pålegger den norske skole å følge inkluderingsprinsippet (UNESCO, 1994), men både informantene og forskere viser til at spesialundervisning i den norske skolen må utvikles for at inkludering skal oppnås i størst mulig grad. Styringsdokumenter viser også

til at den norske skole må utvikle seg i forhold til inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2015).

5.5.2 Det er ikke lett å inkludere elever med særlige behov

De fire informantene viste til at inkludering i spesialundervisning er utfordrende, særlig når det kommer til problematikk som ikke kan jobbes med i klasserommet. Det kan diskuteres hvordan en skal avgjøre hva som kan skje i klasserommet eller ikke, og resultatene viste til eksempler på at elever som er betydelig svakere enn de andre, er vanskelig å inkludere til enhver tid. Haug (2017) viser til at relasjonen mellom lærer og elev og et godt læringsmiljø i gruppa er nødvendig for inkludering, men det er også viktig at samarbeid og relasjon mellom lærer og spesialpedagog er til stede (Nilsen, 2018). Når eleven føler seg forstått og anerkjent, oppstår den trygge og gode relasjonen (Brandtzæg et. al., 2016), og da vil de elever med svakere resultater kunne få sin opplæring i klasserommet uansett. Resultatene indikerer at spesialpedagoger er svært opptatt av at elevene er trygge, og at relasjonsbygging er viktig for inkludering.

Det er vanskelig å inkludere når noen du er avhengig av å samarbeide med, ikke ønsker det, fortalte informantene. De organisatoriske faktorene, som tydelig lederskap og felles forpliktelse, vil her bli viktig for at samarbeid rundt inkludering skal finne sted (Ainscow & Sandill, 2010), og lærere som ikke ønsker eller prioriterer samarbeid med spesialpedagoger, vil kunne måtte få pålegg til å gjøre dette. Igjen vil det være nødvendig at ledelsen setter av tydelig tidsbruk til slikt samarbeid for at det skal optimaliseres.

I rollen som spesialpedagog kan det være vanskelig å strekke til når det gjelder inkludering. Informantene hevdet at de i liten grad gir inkluderende undervisning til sine elever med særlige behov, ut fra deres innholdsforståelse av begrepet inkludering. Dette fordi elevene trenger så spesielle tilpasninger, og at rollen som spesialpedagog består av så mange spesielle utfordringer, at inkludering ikke alltid er mulig. En mulig endring på dette faktum, er å benytte seg av undervisningsmetoden samundervisning i stedet for tolærersystemet. Samundervisning øker inkluderingen og sosial trivsel, og det er en metode som gjør at segregering unngås (Sundqvist & Lönnqvist, 2016), men dette vises det ikke til i tolærersystemet. Informantene viste til at lærere må tilpasse opplegg i større grad, slik at inkludering av elever med spesielle behov vil bli bedre. Det handler mye om at lærere selv må ha tro på at den tilpasningen de gjør er god nok, men også ønske profesjonsutvikling og søke

etter ny kunnskap (Haug, 2016). Slik kunnskap kan blant annet søkes etter hos EASIE, en ressursbank for spesialundervisning for lærere og spesialpedagoger (European Agency, 2017).

5.5.3 Endring er nødvendig for at inkluderingen i spesialundervisning skal øke

Når undervisningsopplegg til elever med særlige behov er lagt opp etter elevens sterke sider, er det lettere å inkludere eleven i klasse miljøet, hevdet informantene. Det vil da være viktig at læreren har en undervisningsmodell som gjør at spesialpedagogen er inkludert i undervisningen, som igjen gjør at eleven med særlige behov kan gjøre opplegget sitt parallelt med de andre elevene i klassen. Dette med undervisningsmetode kan avgjøre om et klasserom er inkluderende eller ikke (Nilholm & Alm, 2010). Bevisst metodevalg tilpasser undervisningen slik at alle elever kan være inkludert i den samme undervisningssituasjonen, og det vises igjen til at en er avhengig av et samarbeid for å tilfredsstillere inkluderingsprinsippet.

Den *brede* definisjon på inkludering gjelder enhver elev, og ikke bare elever med særlige behov (Haug, 2016), så å variere undervisningsmetoder vil gagne alle elever, og særlig øke inkluderingen av elever som ofte blir segregert ut fra klasserommet når spesialundervisningen skal finne sted. Dette vil også kunne benyttes for å forhindre diskriminering, og øke psykisk, sosial og faglig inkludering ut fra elevens egen opplevelse (Kiuppis & Hausstätter, 2017; Statped, 2019). Siden spesialpedagogisk hjelp ikke skal ekskluderer eller segregerer elever (Meld. St. 18, 2010-2011), så det vil være viktig å finne undervisningsmetoder som inkluderer alle. Resultatene viste til å lage opplegg som flere kunne ha nytte av, slik at det ikke kun dreide seg om spesielle opplegg for å dekke spesielle behov. Dette havner i systemperspektivet for inkludering, da det er spesialundervisning innenfor det sosiale fellesskap (Meld. St. 18, 2010-2011; Overland, 2015).

Informantene løftet fram at det er for mange elever som mottar spesialundervisning i dagens skole. Nordahl med kollegaer (2019) mener at økt tilpasning vil kunne minske behovet for spesialundervisning, og det å ha elevens nærmeste utviklingszone i fokus vil være til hjelp for å tilpasse ut fra elevens forutsetninger til enhver tid (Skarpenes, 2015). Den proksimale utviklingszone vil være viktig å forholde seg til hvis en skal kunne tilpasse opplæringen i så stor grad at spesialundervisning skal unngås (Slemmen, 2010; Imsen, 2014; Skarpenes 2015). Allikevel vil dette være krevende å gjennomføre, særlig når en ser på det spesialpedagogene har fortalt om deres erfaringer rundt hvilket syn lærere har på elever med særlige behov. Elever med særlige behov kan ha problematikk som gjør at behovene deres er i stadig

endring, og det er her et individperspektiv på inkluderingsprinsippet grunnet elevens behov og forutsetninger (Overland, 2015). Sosialkonstruktivismen kan her sees i samsvar med at læreres tanker om spesialundervisning avgjør deres handlinger rundt elever med spesialpedagogisk behov (Sjøvoll, 2006), og dette må endres skal mengde enkeltvedtak ha nedgang. Undervisningsrammene for elever med rett til spesialpedagogisk støtte blir farget av sosialkonstruktivismen, og dette forsterker et endringsbehov. Dette vil igjen føre til endringer i spesialpedagogens rolle.

5.6 Metodediskusjon

Dette kvalitative studiet bygger på fire spesialpedagogers beskrivelser av sin rolle, og dette skal bidra til en forståelse for hvordan rollen som spesialpedagog kommer til uttrykk i den norske inkluderingskolen. Det som er utfordrende med reliabiliteten i dette studiet, er at spesialpedagogers rolle er så diffus at dersom andre forskere skal gjøre samme studiet på samme fenomen, så vil resultater være annerledes med mindre det er samme spesialpedagoger som stiller som informanter. Rollen som spesialpedagog er i stadig endring, og rammene rundt rollen bidrar til dette gjennom for eksempel elevs enkeltvedtak som legger føringer for hvordan spesialundervisningen skal gjennomføres. Empirien vil forandre seg så fort andre informanter med rolle som spesialpedagog deltar, grunnet variasjonen i arbeidsområder og arbeidshverdag. Det er derfor viktig at beskrivelse og grunnlag for studiet er nøye vist gjennom valg av metode. Den diffuse rolle som spesialpedagog trenger å bli tydeligere. Ved å gjøre dette studiet til en større kvantitativ undersøkelse med informanter som representerer spesialpedagoger, skoleledelse, lærere, foreldre og elever med særlige behov, så vil en kunne få en bredere oversikt over spesialpedagogens rolle, slik at rollebeskrivelsen etterhvert vil bli tydeligere.

Min forforståelse for spesialpedagogers rolle har endret seg etter analyse av empiri. Det ble tydelig at rollen er mer mangfoldig og diffus enn først antatt, og at rammene rundt rollen består av mer enn ledelsens føringer. Det ble også tydelig at spesialpedagogene i mitt studie ser rollen i et større perspektiv enn det min forforståelse sa, og at de har en stor oversikt over den mangfoldige og diffuse rollen som spesialpedagog.

6. Avslutning og konklusjon

I dette studiet har jeg vist til spesialpedagogens rolle i den norske inkluderingskolen gjennom den kvalitative metoden intervju. Fire spesialpedagoger har deltatt i studiet.

Spesialpedagogens rolle er diffus, og rollen er ulik fra spesialpedagog til spesialpedagog ut fra arbeidsoppgaver og elevgruppe. Det er også svært avgjørende hvilket enkeltvedtak elever har, fordi enkeltvedtaket forteller hvordan opplæringa skal foregå, som igjen avgjør hvilke praktiske rammer spesialpedagogen får til sitt undervisningsarbeid. Videre har ledelsen et stort ansvar for de organisatoriske rammene, slikt som avsatt tid til godt samarbeid og gode veiledninger mellom kollegaer, som skal gjøre at elever får best mulig opplæring.

Inkluderingsprinsippet er vanskelig å overholde i spesialundervisningen, men med bedre samarbeid blant de voksne, og bedre tilpasninger til eleven(e), vil inkluderingen øke.

Intervjuene jeg har gjort ble gjennomført med tanke på å belyse og videreformidle spesialpedagogens rolle i den inkluderende skolen, og resultater og teorier har vist til at rollen er svært diffus. Det kreves mye for at rollen som spesialpedagog skal bli entydig, der i blant styringsdokumenter som sier noe om hva en spesialpedagog skal gjøre. Resultatene i studiet indikerer til at rollen som spesialpedagog består av å undervise enkeltelever én til én eller i små grupper, og også at rollen består av å veilede andre. Nordahl med kollegaer (2019) viser at spesialpedagogene jobber på en tradisjonell måte når de underviser én til én eller i smågrupper, men at den tradisjonelle måten har behov for endring. Informantene viser til at metode for undervisning blir styrt av type problematikk, og de er tydelig på at årsaken til at det blir mye én til én-undervisning er vanskeligheter med å kunne gjøre samme type undervisning i klasserommet. Informantene i studiet refererer videre til den ene og den andre ytterkanten av elevproblematikk, og de enorme skiftninger innenfor feltet, og forskning sier også at de ulike sidene hvor spesialpedagogisk kompetanse kommer til nytte gjør at rollen blir vid (Mjøs, 2016). Slike sider hvor spesialpedagogisk kompetanse kommer til nytte, kan være ved spesialundervisning, ved forebygging gjennom tidlig innsats og intensivkurs, og gjennom veiledning av kollegaer.

Dette studiet har fått fram ulike sider av spesialpedagogens rolle, og hvordan spesialpedagoger kan inkludere sine elever gjennom å benytte seg av bedre og mer organisert samarbeid. Dette kan være til hjelp for å forstå hvorfor rollen er diffus, og også trygge andre spesialpedagoger på at det er normalt at rollen fremtrer ulik.

Litteraturliste

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), s. 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Befring, E., Næss, K-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Berhanu, G. (2014). Special education today in Sweden. I Rotari (Red.), A. F., Bakken, J. P., Obiakor, F. E., Burkhardt, S., & Sharma. U. (2014), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (s. 209-242). UK: Emerald

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G, (2016). *Se eleven innenfra*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Cameron, D. L. & Jortveit, A. D. (2014). Do different routes to becoming a special educator produce different understandings of the profession and its core concepts? *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), s. 559-570.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933544>

Cameron, D. L. & Lindqvist, G. (2013). School district administrators' perspectives on the professional activities and influence of special educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), s. 669-685.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.803609>

Cameron, D. L., Tveit, A. D., Jortveit, M., Lindqvist, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2018). A comparative study of special educator preparation in Norway and Sweden. *British journal of Special Education*, 45(3), s. 265-276. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12231>

Cook, L. & Friend, M. (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students With Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), s. 1-8.

<https://doi.org/10.1080/10474410903535398>

Cummings, K. D., Atkins, T., Allison, R., & Cole, C. (2008). Response to Intervention – investigating the Now Role of Special Educators. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), s. 24-31. <https://doi.org/10.1177/004005990804000403>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *European Agency Presentation Flyer 2017*. Hentet fra: https://www.european-agency.org/sites/default/files/agencyflyer2017-en_a4_electronic.pdf

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, DA. & Shamberg, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20(1), s. 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Groven, B. (2009). Spesialundervisning i grunnskolen – usynlighetskappe eller den troverdige tilpasning av opplæring? I Groven, B., Guldal, T. M., Lillemyr, O. F., Naastad, N. & Rønning F. (Red.), *FoU i Praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen* (s. 117-129). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hannås, B. M. (Red.). (2017). *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet – empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: idelas and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), s. 206- 217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis*, 2017, (1), s. 41-62.

Hausstätter, R. S. (2019). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget

Imsen, G. (2014) *Elevenes verden - innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Jarning, H. (2019). Fellesskolen med læreplanskapt vansker. I Hausstätter, R. S. (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (2. utgave, s. 71-86). Bergen: Fagbokforlaget

Johannesen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Kiuppis, F. & Hausstätter, R. S (2017). *Inclusive education twenty years after Salamanca*. New York: Peter Lang Publishing Group.

Kunnskapsdepartementet (2010). *Læring og fellesskap*. Meld. St. 18. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Kunnskapsdepartementet (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld. St. 21. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Meld. St. 6. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I Hausstätter & Reindal (2016). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84-95). Oslo: Cappelen Damm AS.

Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), s. 239-252. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>

Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – med særlig vekt på barnetrinnet. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.) (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 47-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>

Nisser, D. von A. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education* 34(4), s. 246-264.

https://www.idunn.no/np/2014/04/specialpedagogers_och_speciallrares_olika_roller_och_oppdr

Nordahl, T. (2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Oslo: Vigmestad & Bjørke AS

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998-07.17.61. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Rao, S., Cardona, C. M. & Chiner, E. (2014). Special education today in Spain. I Rotari (Red.), A. F., Bakken, J. P., Obiakor, F. E., Burkhardt, S., & Sharma. U. (2014), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (s. 147-180). UK: Emerald

Rusk, F. (2019). *Vitenskapsteori – en oversikt over teoretiske perspektiver*. Innlegg presentert ved Nord Universitet, Bodø.

Rønning, W. (2019). *Vitenskapsteori og forskningsmetode – intro*. Innlegg presentert ved Nord Universitet, Bodø.

Sjøvoll, J. (2006). *Tilpasset opplæring i matematikk*. Gyldendal norsk forlag AS: Oslo

Skarpenes, O. (2015) Skolen, reformene og kulturens paradoks. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. Krumsvik (Red.) *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 63-79). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget

Smith, R., Florian, L., Rouse, M., & Anderson, J. (2014). Special education today in the United Kingdom. I Rotari (Red.), A. F., Bakken, J. P., Obiakor, F. E., Burkhardt, S., & Sharma. U. (2014), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (s. 109-146). UK: Emerald

Statped (2019). *Hva er inkludering*. Hentet fra:

<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Sundqvist, C., Nisser, D. von A., & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education* 29(3), 297-312. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908022>

Sundqvist, C. & Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 25(4), s. 314-338. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2014.948683>

Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan – Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education*, 36(1), s. 38-56. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), s. 104-114.

Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I (2013). *A Guide to Co-Teaching – New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. Thousand Oaks: CORWIN, A SAGE Company

Utdanningsdirektoratet (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Vedlegg 1 Godkjenning fra NDS

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

20.04.2020, 21:17



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave

Referansenummer

939105

Registrert

15.11.2019 av Marianne Fredly Ingvaldsen - marianne.f.ingvaldsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Christel Sundqvist, christel.sundqvist@nord.no, tlf: 75517749

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marianne Ingvaldsen, marianne.ingvaldsen@fauske.kommune.no, tlf: 98835512

Prosjektperiode

01.09.2019 - 19.06.2020

Status

15.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

15.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.11.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *spesialpedagogens rolle i den norske inkluderingskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”spesialpedagogens rolle i den norske inkluderingskole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på spesialpedagogens rolle i en inkluderende skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å belyse arbeidet til spesialpedagoger når det gjelder tilpasset opplæring og inkludering. I Norge er spesialpedagogens rolle litt diffus, og spesialpedagogikk er ikke anerkjent som profesjon. Jeg ønsker å se på hvordan spesialpedagoger opplever sin rolle, og hvordan de inkluderer sine elever. Det er fire kandidater som skal delta, og deltakelsen skjer gjennom et intervju. Datamaterialene fra intervjuene vil bli brukt i mitt masterprosjekt.

Problemstilling: Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle i den norske inkluderingskolen?

Jeg har laget tre forskningsspørsmål:

- 1: Hvilke rammer må spesialpedagoger ta hensyn til?
- 2: Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle?
- 3: Hvordan kommer inkluderingsprinsippet til uttrykk i spesialundervisning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har gjort et utvalg av spesialpedagoger som arbeider med spesialundervisning per dags dato. Jeg har spurt tre personer selv, og en av disse personene har hjulpet meg å komme i kontakt med flere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal gjennomføre halvstrukturerte intervju, og tidsomfanget av dette vil avhenge av hvor mye du har å formidle. Jeg skal samle inn informasjon om hvordan du som spesialpedagog opplever din rolle, og hvilke muligheter og utfordringer du finner ved tilpasset opplæring og inkludering i spesialundervisning. Jeg ønsker å ta lydopptak, og jeg skal lagre disse anonymisert og på en ekstern lagringsdisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Jeg som student er den eneste som har tilgang til råmaterialet fra vårt intervju. Jeg vil erstatte navnet ditt med et fiktivt navn, slik at ingen andre kan relatere materialet tilbake til deg. Min veileder vil underveis i mitt prosjekt få tilgang til behandlet materiale, og når prosjektet er ferdig vil materialet være så behandlet at det ikke er gjenkjennbart for allmenheten.

Jeg vil ikke opplyse om arbeidssted, antall år i skolen eller andre gjenkjennbare opplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Lydfiler av intervju vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Christel Sundqvist på christel.sundqvist@nord.no, eller student Marianne F. Ingvaldsen på marianne.ingvaldsen@fauske.kommune.
- Vårt personvernombud: personvernombud@nord.no, eller tlf. 74022750
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Marianne F. Ingvaldsen

Vedlegg 4 Intervjuguide

Intervjuguide

Dette er et anonymt intervju som jeg skal bruke i min masteroppgave. Det er tillatt å bryte intervjuet når som helst om du skulle ønske det. Jeg ønsker å ta opptak av intervjuet, og dette er bare til mitt bruk da jeg kanskje ikke rekker å notere alt. Dette vil slettes så snart jeg har funnet alt materiale jeg trenger.

Tema: spesialpedagogens rolle

Problemstilling: Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle i den norske inkluderingskolen?

Forskningsspørsmål:

- 1: Hvilke rammer må spesialpedagoger ta hensyn til?
- 2: Hvordan beskriver spesialpedagoger sin rolle?
- 3: Hvordan kommer inkluderingsprinsippet til uttrykk i spesialundervisning?

Bakgrunnsspørsmål:

- 1: Hvilken spesialpedagogisk utdanning har du?
- 2: Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?
- 3: Hvor mange elever har du spesialundervisning med?
- 4: Hva består din rolle som spesialpedagog av per dags dato? (Veileder, én til én osv.)

Intervjuspørsmål:

- 1: Hvordan forstår du begrepet inkludering?
 - Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?
 - Kan du sette ord på hvordan du gir inkluderende opplæring til dine elever?
- 2: Hvilket samarbeid har du som spesialpedagog med andre voksne som også arbeider rundt dine elever?
 - Hvordan syns du det er å samarbeide på denne måten?

-Er det flere instanser med i samarbeidet? Hvilke?

-Hvem støtter du deg til/samarbeider du med når det gjelder spesialundervisningen du gir?

3: Ser du noen andre muligheter på samarbeid som kunne vært fordelaktig?

4: Hva opplever du som utfordrende/krevende når det kommer til tilpasning av spesialundervisning?

-Hva opplever du som lett?

5: Hvordan ser du på din rolle når det gjelder inkludering av elever når du driver spesialundervisning?

-Hva er utfordrende ved inkludering i spesialundervisning?

-Hva er muligheter ved inkludering i spesialundervisning?