



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2016 Åpen
Forfatter: Tonje Karlsen (signatur forfatter)
Veileder: Marieke Bruin	
Tittel på masteroppgaven: Arbeid i grunnskolens spesialpedagogiske team – en intervjuundersøkelse Engelsk tittel: Work in pupil health teams in primary education – an interview study	
Emneord: Spesialpedagogiske team Inkludering Spesialundervisning Kompetanse	Antall ord: 25111 + vedlegg/annet: 27055 Stavanger, 13. juni 2016

Innhold

Sammendrag	4
1. Innledning	5
1.1 Historisk tilbakeblikk	5
1.2 Spesialpedagogiske team	7
1.2.1 Erfaringer med spesialpedagogiske team	8
1.2.2 Forskningsprosjektets kommune	9
1.3 Studiens mål, formål og forskningsspørsmål	10
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2. Aktualitet og tidligere forskning	12
2.1 Aktualitet	12
2.2 Tidligere forskning på spesialpedagogiske team	14
3. Teoretisk rammeverk	16
3.1 Inkluderingsbegrepet – et mangesidig begrep	16
3.1.1 Hvordan studere inkluderende pedagogikk i praksis?	17
3.1.2 Inkluderende pedagogikk	18
3.1.3 Presentasjon av rammeverket til Florian & Spratt	18
3.2 Spesialpedagogikkens paradigmer	20
3.2.1 Det kategoriske perspektivet	20
3.2.2 Det relasjonelle perspektivet	21
3.2.3 Spesialpedagogikkens paradigmer i praksis	21
4. Metodisk tilnærming	23
4.1 Kvalitativ forskningstilnærming	23
4.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet – refleksjoner rundt valg av metode	24
4.2 Rekrutteringsprosessen og presentasjon av intervjudeltakerne	26
4.3 Etske refleksjoner	28
4.3.1 Forskerrollen	28
4.3.2 Fritt informert samtykke	28
4.3.3 Anonymitetskrav og konsekvenser for deltakelse i forskningsprosjektet	29
4.3.4 Søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)	30
4.4 Konstruksjon av data	30
4.4.1 Utarbeidelse av intervjuguiden	30
4.4.2 Gjennomføring av intervjuene	31
4.4.3 Transkribering	32

4.5 Forberedelser til analyse av datamaterialet	32
4.5.1 Analysens faser	33
4.6 Forskningens pålitelighet, gyldighet & generaliserbarhet	37
5. Presentasjon av analysen	39
5.1 Beskrivelser av arbeid knyttet til elever	39
5.1.1 «Har du ADHD, så har du en del utfordringer i forhold til skolehverdagen, det er det ikke tvil om»	39
5.1.2 «All tid går til testing ...»	41
5.1.3 «Det å fraskrive seg ansvar går mest på at de er usikre, tror jeg, og så kan det ha med holdninger å gjøre»	42
5.1.4 «De fleste gjør jo så godt de kan og det kan oppleves som kritikk»	44
5.2 Beskrivelser av organiseringen av spesialundervisningen	46
5.2.1 «De må være én til én, noe annet nytter ikke»	46
5.2.2 «De elevene som skaper utfordringer, må noen komme og ta»	49
5.3 Beskrivelser av teamets rolle i skolen	51
5.3.1 «Jeg følte meg veldig alene og nedtyngt med arbeid»	51
5.3.2 «Teamet hjelper oss å ha fokus på saken, at elever som trenger spesialpedagogisk hjelp, skal få raskt hjelp»	52
5.3.3 «Spes.ped.teamet ja, hva gjør de egentlig?»	52
5.3.4 «Vi kan ha noen heftige, veldig fruktbare diskusjoner»	53
6. Diskusjon	56
6.1 Spesialundervisning – i og utenfor klassefellesskapet	56
6.2 Kompetanse i en inkluderende opplæring	61
6.3 Tilnærminger til vansker i skolen	64
7. Konklusjon	69
Litteraturliste	71
Vedlegg I: Rundskriv	74
Vedlegg II: Informasjonsskriv	78
Vedlegg III: Prosjektgodkjenning fra NSD	80
Vedlegg IIII: Intervjuguide	81

Sammendrag

Tema for masteroppgaven er grunnskolens spesialpedagogiske team. Forskningsprosjektet har hatt som mål å utvikle en dypere forståelse for arbeid i spesialpedagogiske team og hvordan organiseringen i slike team kan relateres til den inkluderende opplæringen. Denne kunnskapen kan bidra til å belyse inkluderende, samt ekskluderende prosesser i skolen.

Forskningsspørsmålet er todelt og lyder som følger: *1) Hvordan beskriver medlemmer av spesialpedagogiske team arbeid knyttet til elever, organiseringen av spesialundervisningen og teamets rolle i skolen og 2) hvordan svarer beskrivelsene til visjonen om en inkluderende opplæring?*

Det har blitt gjennomført kvalitative forskningsintervjuer. En temabasert tilnærming til analysen ble valgt og oppmerksomheten har blitt rettet mot sentrale temaer i prosjektet. Presentasjonen av analysen har tatt utgangspunkt i første del av forskningsspørsmålet og medlemmenes beskrivelser av arbeid i spesialpedagogiske team har blitt presentert.

I selve diskusjonsdelen har forskningsspørsmålets andre del blitt viet oppmerksomhet og presentasjonen av analysen har blitt diskutert opp mot visjonen om en inkluderende opplæring. Arbeidet med analysen medførte at det var særlig tre tematikker som ble fremtredende på tvers av medlemmenes beskrivelser og som har dannet grunnlaget for diskusjonsdelen. Tematikkene omhandler forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, spesialpedagogisk kunnskap og allmennpedagogisk kunnskap, samt ulike måter å tilnærme seg vansker på i den inkluderende skolen.

Medlemmenes beskrivelser tyder på at spesialpedagogiske team står ovenfor ulike utfordringer og muligheter i det videre arbeidet. Måten spesialundervisningen organiseres på ser i stor grad ut til å bidra til en ekskluderende praksis og det virker å være uklart blant personalet hvem som har ansvaret for elever som mottar spesialundervisning. Arbeidet i teamene er preget av en stadig veksling mellom å fokusere på elevens «i-boende» vansker og diagnoser, til å fokusere på konteksten vanskene oppstår i. Likevel tyder beskrivelsene på at store endringer har skjedd de siste årene, og intervjudeltakerne gir uttrykk for at arbeidet beveger seg i en positiv retning.

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er spesialpedagogiske team i grunnskolen.

Spesialpedagogiske team er en organisasjonsform som skal samle skolens kompetanse på det spesialpedagogiske feltet og teamene skal bidra til å bedre strukturen og rammen rundt spesialundervisningen. Forskningsprosjektet har som siktemål å få innsikt i hvordan medlemmer av slike team beskriver arbeid knyttet til elever, organiseringen av spesialundervisningen og teamets rolle i skolen. Slik kunnskap er viktig fordi det kan gi innblikk i hva som ligger til grunn for ulike beslutninger som tas om elever og spesialundervisningen i den inkluderende opplæringen. Denne kunnskapen kan igjen bidra til å belyse og tydeliggjøre inkluderende, så vel som, ekskluderende prosesser i skolen.

I tillegg til prosjektets nytteverdi for fagfeltet, har jeg personlige interesser med valg av tema. Jeg har arbeidet som lærer i flere år og er selv medlem av et spesialpedagogisk team. Økt kunnskap om, og bevisstgjøring i forhold til hvordan spesialpedagogiske team beskriver sin rolle i grunnskolen, kan støtte meg i eget arbeid samt være med på å utvikle arbeidet i teamene i en positiv retning. Det er her verdt å merke seg at det er visse utfordringer knyttet til det å forske på eget fagfelt som en må være bevisst på gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). Forforståelsen og engasjementet til forskeren kan være en nyttig pådriver og motivator, samtidig kan dette «låse» oppgaven fordi forskeren er forutinntatt (Jacobsen, 2010). Dette kan skape utfordringer i det videre arbeidet og denne problematikken vil drøftes mer inngående senere i oppgaven.

I følgende kapittel redegjøres det for bakgrunnen for opprettelsen av spesialpedagogiske team. Et slikt historisk tilbakeblikk, om enn kort, kan være med på å skape en forståelse for hvorfor spesialpedagogiske team fikk innpass i skolen. Videre presenteres formålet med undersøkelsen og forskningsspørsmålet. Avslutningsvis følger en oversikt over oppgavens oppbygging og struktur.

1.1 Historisk tilbakeblikk

Det norske utdanningssystemet er grunnet på den politiske ideologien om at skolen skal være «en skole for alle» (Thuen, 2008). Dette innebærer at alle barn i Norge har rett og plikt til å gå på skolen og skolen er ansvarlig for å tilrettelegge undervisningen og skolehverdagen slik at

elever opplever trivsel, mestring og læring i et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Selv om dette nå er en relativt etablert tankegang, har det norske skolesystemet i lang tid vært preget av segregering av ulike elevgrupper (Thuen, 2008). Elever, som ifølge samfunnet og skolen ikke evnet å motta ordinær undervisning, ble ekskludert og mottok alternative tilbud. Historisk sett ble det første spesialpedagogiske tiltaket i Norge opprettet i 1824 med skole for «døvstumme» i Trondheim. Etableringen av spesialskoler førte til at utdanningsfeltet i Norge ble todelt, med «normalskolen» på den ene siden, og spesialskolene på den andre. I 1960-årene skjød debatten rundt spesialundervisning for alvor fart. Mange stilte seg kritiske til datidens spesialskoler. Flere stemmer kjempet for integrering og normalisering av de ulike elevgruppene og skolen måtte etterstrebe å bli en skole for alle barn (Thuen, 2008). Med innføringen av den 9-årige skolen ble spesialskoleloven i 1975 integrert i grunnskoleloven og parallellsystemet skolen bygget på, opphørte. Utdanningspolitikken endret fokus fra segregering til integrering. I årene som fulgte og frem til i dag har skolen endret seg gradvis. Skiftende politiske retninger, nedleggelsen av spesialskoler, reformer og ulike lærerplaner har satt sine spor på skolesystemet og vært med på å forme det til det vi kjenner i dag. Integrering er nå erstattet av et nytt begrep, *inkludering*. Begrepet inkludering ble satt på dagsordenen som følge av Salamanca-konferansen i Spania i 1994. Denne internasjonale konferansen omhandlet *Special needs education*, med inkludering som tema. Nå skulle alle elever ha tilgang og rett på undervisning i en skole for alle (UNESCO, 1994). Norge signerte erklæringen og forplikter seg dermed til å følge paragrafene erklæringen bygger på.

Inkluderingsbegrepet er i dag sterkt forankret i utdanningspolitikken, og den politiske visjonen er å skape en skole der alle barn er inkludert i et fellesskap. I Norge ble begrepet introdusert i læreplanen av 1997 og her blir det presisert at enhetsskolen må «være et romslig og inkluderende fellesskap» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Det er god grunn til å anta at ansatte i skolen vil kunne si seg enige i viktigheten av å skape «romslige og inkluderende fellesskap». Likevel har det vist seg svært utfordrende å skape en inkluderende skole i praksis. Studier viser til at inkluderingsbegrepet ofte tolkes på ulike måter og at det i mange tilfeller ikke er en felles forståelse for hva som ligger i begrepet. Dette er igjen med på å skape store utfordringer når politiske ideer skal overføres til praksis (Ainscow & Miles, 2008; Florian & Spratt, 2013; Haug 2003).

Ansatte i skolen spiller en sentral rolle i arbeidet med å skape en inkluderende skole. Dette er et viktig samfunnsoppdrag og for mange kan et slikt ansvar være tyngende og vanskelig å forholde seg til. Et ensrettet fokus på inkludering, kan oppleves som uhåndterbart og resultere i en maktesløshet hos ansatte (Vislie, 2003). Det vises derimot til viktigheten av å se inkludering i lys av ekskludering. Ved å stadig tilstrebe bekjempelsen av ekskluderende prosesser i skolen, vil inkluderingen kunne øke (ibid.). Ettersom inkluderingsbegrepet spiller en sentral rolle i forskningsprosjektet, er det viktig å gjøre rede for hvilken forståelse av inkluderingsbegrepet som ligger til grunn for arbeidet med denne oppgaven, og dette presenteres derfor nærmere under delkapittelet «Teoretisk rammeverk».

1.2 Spesialpedagogiske team

Omstruktureringen av spesialskolene i Norge førte til at skolen måtte revurdere egen praksis og igangsette ulike tiltak som skulle bidra til at skolesystemet evnet å møte det økende elevmangfoldet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1990). Et av tiltakene foreslått var opprettelsen av *spesialpedagogiske team* og begrepet ble introdusert i Stortingsmelding nr. 54 (1989–90). Selv om begrepet ble benyttet så tidlig som på begynnelsen av 90-tallet, er teamene en relativt ny organiseringsform (Schultz, Støre, & Hauge, 2008). Ifølge Stortingsmelding nr. 54, ønsker en at opprettelsen av spesialpedagogiske team skal bidra til å ta i bruk skolens eksisterende ressurser på en mer hensiktsmessig måte (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1990). Målet er at skolen skal bli mindre avhengig av ekstern hjelp, og samtidig bli flinkere til å utnytte den hjelpen de får fra samarbeidsinstanser som blant annet Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT).

Medlemmene ønskes å ha spesialpedagogisk kompetanse, og teamet skal dele sin kunnskap til kollegiet. På den måten skal teamet fungere som en hjelp og veileder for lærere og andre ansatte i skolen, samt bidra til bedre struktur og rutiner. Videre trekkes det frem at spesialpedagogiske team kan ha som ansvarsområde å planlegge, gjennomføre og evaluere skolens spesialundervisning (Schultz, Støre, & Hauge, 2008). Stortingsmelding nr. 54 (1989-1990) sier lite om hvordan organiseringen av spesialundervisningen skal foregå, men «hovedregelen bør være at spesialundervisningen blir gitt av lærer med spesialpedagogisk videreutdanning» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1990, s.71). Noen kommuner omtaler nå denne typen team som *ressursteam*, men begrepet spesialpedagogiske team benyttes i forskningsoppgaven da dette begrepet først fikk innpass i skolen og begrepet

benyttes i «Veilederen Spesialundervisning» (2014).

1.2.1 Erfaringer med spesialpedagogiske team

Flere kommuner har innført spesialpedagogiske team i skolen og evalueringene viser at teamene blir betraktet som nyttige og avlastende blant personalet (Solli, 2005). Terskelen for å søke hjelp er lavere enn før innføringen av teamene og skoler med slike team rapporterer om bedre og økt samarbeid om spesialpedagogiske oppgaver innad på skolen og med PPT. Rapporten «Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge», skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, tyder på at ansatte på skoler som har opprettet spesialpedagogiske team, opplever stor grad av støtte fra medlemmene i teamet og ser nytteverdien av en slik organisering (Solli, 2005). Forskning dokumenterer behovet for slike team fordi det er lettere å fange opp og hjelpe elever som har behov for det (Schultz et al., 2008). Samtidig viser overnevnte studie at det er en del frustrasjon tilknyttet opprettelsen av spesialpedagogiske team. Mange ansatte på skoler med denne typen team opplever at det er uklart hva som er teamets funksjon, noe som gjør det krevende å komme fram til en tilfredsstillende organisering av arbeidet (Schultz et al., 2008).

Oppstarten av spesialpedagogiske team i Nord-Norge tyder på at organiseringsformen på mange måter ser ut til å ha en innvirkning på systemnivå, slik intensjonen var (Fylling & Sandvin, 1996). Det ser derimot ut til at tiltakene ikke har nådd fram til det «siste leddet», som er den ordinære undervisningen. Rapporten, skrevet av Fylling & Sandvin (1996), tyder på at få konkrete endringer har blitt gjort i klasserommene. De tradisjonelle spesialpedagogisk løsningene, som segregering av elever, ser ut til å vedvare. Forskerne mener det må rettes søkelys mot den ordinære undervisningen i det fremtidige omstrukturingsarbeidet. De hevder videre at organiseringen i spesialpedagogiske team kan få en utilsiktet konsekvens, nemlig at ved å styrke den spesialpedagogiske kompetansen i skolen, kan lærere lettere fraskrive seg ansvaret for elever som står ovenfor utfordringer. Videre skriver de i rapporten: *«Endelig er det noen som tar ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet, slik at klasselærere kan ha noen å overlate problemene til»*. Forskerne påpeker at det er satt på spissen, men det er likevel verdt å merke seg at dette kan være en mulig fallgrube (Fylling & Sandvin, 1996, s.69).

Flere kommuner i landet har besluttet at det skal opprettes denne typen team i skolen og hva

teamene skal inneholde (Schultz et al., 2008). Selv om Stortingsmelding nr. 54 gir klare signaler om at det ønskes spesialpedagogiske team i skolen, finnes det ikke påbud om å opprette slike team, som igjen medfører at innføringen av spesialpedagogiske team varierer fra kommune til kommune. Som følge av dette er det ingen ens «definisjon» eller oppskrift på hvordan arbeidet skal utføres eller organiseres.

1.2.2 Forskningsprosjektets kommune

Kommunen jeg ønsker å studere vedtok i 2005 at det skulle innføres spesialpedagogiske team på alle grunnskolene i kommunen, såkalte *ressursteam* og *utvidet ressursteam*. I det videre arbeidet med denne studien fokuseres det ikke på de utvidete ressursteamene, møter der skolelege og representant fra barnevernstjenesten er tilstede, da dette blir for omfattende. Etter innføringen ble det i 2006 gjennomført en evaluering der skoler og aktuelle samarbeidspartnere i kommunen sendte inn sine erfaringer med oppstarten og arbeidet i spesialpedagogiske team. Tilbakemeldingene skulle ta utgangspunkt i følgende spørsmål: *Hva er bra og hvorfor? Hva bør være annerledes og hvorfor?* Evalueringen resulterte i et rundskriv som ble sendt til alle relevante instanser i kommunen. Rundskrivet legges ved i oppgaven, men all informasjon som kan medføre at kommunen kan identifiseres er strøket ut grunnet anonymitetskravet (Vedlegg I).

Evalueringen viser til forskjeller i forhold til hvordan team arbeider og er strukturert. Hvilken bakgrunn medlemmene har og hvor mange medlemmer teamet består av, varierer innad i kommunen. De fleste teamene møtes én til to ganger i måneden. Ansatte rapporterer om at slike team gjør det mulig å bygge opp tverrfaglige kontaktnettverk og at teamet egner seg som forum for å diskutere sosiale- og pedagogiske problemstillinger. I følge rundskrivet uttrykker ledelsen at de får innblikk i situasjonen til elever med spesielle behov og det spesialpedagogiske arbeidet på skolen. Evalueringen sier lite konkret om hvordan teamet arbeider og hvordan dette igjen påvirker skolens arbeid knyttet til spesialundervisningen. Som følge av evalueringen ble det utarbeidet en modell for det videre arbeidet. Målet for arbeidet skal ifølge rundskrivet være at teamets deltakere skal samarbeide om systemrettet arbeid, forebygge og tilrettelegge skolehverdagen for elever med spesielle behov. Det ønskes at teamene settes sammen av rektor og/eller avdelingsleder, sentrale personer i forhold til system- og spesialpedagogisk arbeid. Det oppfordres til at SFO-leder deltar på møtene ved behov og det er ønskelig at helsesøster og representant fra PPT er tilstede én gang i måneden.

1.3 Studiens mål, formål og forskningsspørsmål

Ettersom det finnes få sentrale føringer for arbeidet i spesialpedagogiske team, blir det relevant å studere hvordan teamene drives i henhold til intensjonene. Hvilke arbeidsoppgaver teamet har og hvordan teammedlemmene betrakter og beskriver sitt arbeid og mandat i skolen, er interessant å få mer kunnskap om. Målet blir da å bruke denne kunnskapen for å få innsikt i hvilke konsekvenser dette kan få for spesialundervisningen og elevene. Formålet er å øke kunnskapen om teamets relevans og påvirkningskraft i skolen og diskutere hvordan dette forholder seg til prinsippet om en inkluderende opplæring. Å belyse og tydeliggjøre inkluderende og ekskluderende prosesser i de spesialpedagogiske teamene, vil kunne bidra til å rette et kritisk blikk på arbeidet og åpne opp for refleksjon og evaluering av skolens praksis.

Det overordnede forskningsspørsmålet er todelt. En slik inndeling er valgt på bakgrunn av forskningsprosjektets tema og formål. Forskningsspørsmålet lyder som følger: *1) Hvordan beskriver medlemmer av spesialpedagogiske team arbeid knyttet til elever, organiseringen av spesialundervisningen og teamets rolle i skolen og 2) hvordan svarer beskrivelsene til visjonen om en inkluderende opplæring?*

Del 1 av forskningsspørsmålet skal gi innblikk i medlemmenes beskrivelser av arbeid i spesialpedagogiske team og deres beskrivelser blir presentert tematisk i presentasjonen av analysen. Del 2 av forskningsspørsmålet vies oppmerksomhet i diskusjonsdelen og her blir presentasjonen av analysen diskutert i lys av det politiske ønsket om en inkluderende opplæring.

1.4 Oppgavens oppbygging

Nedenfor følger en kort innføring i hva de ulike kapitlene omhandler.

I kapittel 2 redegjøres det for aktualitet og tidligere forskning relatert til forskningsspørsmålet. Dagens situasjon tilknyttet spesialundervisningen i skolen blir presentert, der særlig økningen i antall elever som mottar spesialundervisning, vies oppmerksomhet. Dette kapittelet skal være med på å støtte opp om forskningsprosjektets bakgrunn og relevans.

Det teoretiske rammeverket presenteres deretter i kapittel 3. Her blir blant annet ulike aspekter ved inkluderingsbegrepet gjort rede for og leseren får innblikk i hvilken forståelse av begrepet som ligger til grunn for arbeidet med forskningsprosjektet.

Videre redegjøres det i kapittel 4 for hvilke metodiske valg som er tatt i løpet av forskningsprosessen og valg av intervju som metode begrunnes og diskuteres. Det gis en presentasjon av konstruksjonen av data, samt de ulike stadiene i den temasentrerte analysen. Som en avslutning og oppsummering av kapittelet, diskuteres til slutt studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Kapittel 5 har som siktemål å presentere analysen som er gjort og første del av forskningsspørsmålet besvares i denne delen. Det er benyttet en tematisk innfallsvinkel til analysedelen, på bakgrunn av forskningsspørsmålets struktur, og deltakernes beskrivelser av arbeid knyttet til elever, organiseringen av spesialundervisningen og teamets rolle i skolen presenteres.

I kapittel 6 diskuteres presentasjonen av analysen i et teoretisk perspektiv og andre del av forskningsspørsmålet, *Hvordan svarer beskrivelsene til visjonene om en inkluderende opplæring*, diskuteres. Diskusjonen tar utgangspunkt i deloverskriftene «Spesialundervisning – i og utenfor klassefellesskapet», «Kompetanse i en inkluderende opplæring» og «Tilnærminger til vansker i skolen».

Det avsluttende kapittelet har som ønske å samle trådene og gi en helhetlig konklusjon på bakgrunn av studiens forskningsspørsmål, analyse og diskusjon, samt peke på utfordringer og muligheter i det videre arbeidet i skolens spesialpedagogiske team.

2. Aktualitet og tidligere forskning

I følgende kapittel vil det gis en redegjørelse for aktualitet og tidligere forskning knyttet til forskningsspørsmålet. Kapittelet vil være med på å skape en større forståelse for forskningsprosjektets relevans, samt fungere som bakteppe for det videre arbeidet.

2.1 Aktualitet

På tross av det politiske ønsket om at skolen skal være inkluderende og romslig, oppleves skolehverdagen som svært krevende og utfordrende for mange elever. I noen tilfeller vil eleven trenge ekstra støtte og hjelp, og behovet for spesialundervisning og videre henvisning diskuteres i dialog med foresatte. Basert på sakkyndig vurdering fra PPT skal skolen vurdere og avgjøre om eleven har rett på spesialundervisning. Det er skoleeier, ved rektor i de fleste tilfeller, som har myndighet til å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning. Elevene og foresatte har på sin side klagerett på enkeltvedtaket. Elever har rett til å motta spesialundervisning, men er ikke pliktige til å ta imot spesialundervisningen. Elevers rett til spesialundervisning er angitt i Opplæringsloven §5-1 første ledd: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Videre presiseres det at «Retten til spesialundervisning er knyttet til at eleven har behov for særskilt tilpasning av opplæringen» og at diagnoser ikke automatisk gir rett til spesialundervisning, eller er det vesentlige i vurderingen om det er behov for spesialundervisning (ibid., s. 8).

Fram til 2006 har antall elever som mottar spesialundervisning i Norge vært relativt stabilt og har ligget på om lag 6%. Fra 2006 til 2011 var det derimot en markant økning i omfanget av spesialundervisning. I 2013 fikk 51 000 elever i grunnskolen denne formen for enkeltvedtak, noe som utgjør 8,3 % av elevene. Tre av fire elever som fikk spesialundervisning, fikk opplæring utenfor klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Nyere tall viser at det i løpet av de tre siste årene har vært en liten reduksjon i antall elever som mottar spesialundervisning, og tallet ligger nå på om lag 8 % (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Hva som er grunnen til økningen, har vist seg vanskelig å gi et fullgodt svar på. International Research Institute of Stavanger (IRIS) har på oppdrag fra KS i 2012 gjennomført en undersøkelse med formål å få dypere innsikt i hva som er «drivere og dilemma» i

spesialundervisningen. Deres sluttrapport viser til flere årsaksforklaringer, der særlig tre hovedforhold blir trukket fram som sentrale: 1) endringer i styringen av skolen, 2) samfunnsendringer og 3) spesialundervisningens struktur (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Førstnevnte hovedforhold er endringene i styringen av skolen, og særlig innføringen av Kunnskapsløftet som ny læreplan, trekkes fram som en viktig årsak til økningen av spesialundervisning. Læreplanen har et sterkt faglig fokus med målkrav som for mange elever oppleves som vanskelig å leve opp til. Dessuten pekes det på økt fokus på nasjonale- og internasjonale tester og kartlegginger. Skolenes resultater, praksis og kvalitet vurderes og sammenlignes nasjonalt og internasjonalt. Rapporten nevner i tillegg presset på økonomi i skolesektoren som en mulig forklaring - elever meldes opp til spesialundervisning for å synliggjøre et behov og med håp om å få tildelt ressurser inn i skolen (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Deretter vises det til samfunnsendringer som er med på å påvirke økningen. Funnene tyder på at foreldre krever mer av opplæringen og stiller større krav til kompetanse og kvalitet i skolen enn tidligere. Et økt fokus på individuelle rettigheter har igjen medført en generell rettsliggjøring av samfunnet. I tillegg tyder rapporten på at normalitetsbegrepet ser ut til å ha blitt snevrere. Diagnoser vektlegges i større grad enn tidligere og brukes som årsaksforklaring for elevers manglende læringsutbytte (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Sistnevnte hovedforhold er spesialundervisningens struktur. Rapporten trekker fram at økt fokus på PPT som sakkyndig instans har ført til mindre fokus på PPT sin rådgiverrolle. En mulig konsekvens av dette er at oppmerksomheten rettes mot oppmeldinger av elever framfor systemrettet arbeid innad i skolen. Videre peker rapporten på at spesialundervisningen og spesialpedagogikken på mange måter «driver seg selv». Det vil si at når spesialpedagoger brukes i skolen og undervisningen, endres ofte måten man håndterer og forholder seg til problemer på, noe som igjen kan medføre økt bruk av spesialpedagogiske tiltak (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Punktene ovenfor er med på å vise at årsakene til økningen er komplekse og rapporten gir et bilde på utfordringene skolesystemet står ovenfor. Dette er derimot ikke et særnorsk fenomen. Flere studier viser til samme trend i andre land. Tomlinson (2012) har i flere år studert

utviklingen av spesialundervisningen i Storbritannia. Hun fremholder at samfunnets høye krav til utdanning og elevers ferdigheter medfører at elever som ikke makter å leve opp til kravene, styres inn i det hun referer til som «The Irresistible Rise of the SEN (Special Educational Needs) Industry». I tillegg ser det ut til at prestasjonsjaget i skolen medfører en økt bruk av diagnoser og medisinske forklaringer på de vansker elever opplever, og foreldre stiller seg i større grad enn tidligere positive til at deres barn mottar spesialundervisning (Tomlinson, 2012).

2.2 Tidligere forskning på spesialpedagogiske team

I min søken etter tidligere forskning på feltet ble det tydelig at det foreligger lite informasjon som direkte omhandler spesialpedagogiske team. Gjentatte søk på biblioteket og offentlige nettsteder som regjeringen.no eller utdanningsdirektoratet.no gav svært få treff på søkeordene «ressursteam», «spesialpedagogiske team» og «spesialpedagogiske ressursteam». De fleste treffene stammer fra evalueringene som det ble henvist til innledningsvis. I «Veilederen Spesialundervisning» (2014, s. 23) ble begrepet benyttet én gang og en kan lese at «For læreren som er bekymret for elevens utbytte av opplæringen kan det være naturlig å drøfte bekymringene med kolleger, rektor, skolens spesialpedagogiske team eller den ved skolen som har særlig ansvar for spesialundervisningen».

Det har foregått store mengder forskning på det spesialpedagogiske feltet de siste tiårene, men som Shultz (2008) påpeker, finnes det lite forskning her til lands som spesielt retter seg inn mot spesialpedagogiske team. Det ser derfor ut til at det er manglende kunnskap om effekten av organiseringen i spesialpedagogiske team og hvordan dette igjen virker inn på elevene og skolen som organisasjon, noe som støtter opp om forskningsprosjektets relevans. Det er i senere tid skrevet masteroppgaver som omhandler arbeid i spesialpedagogiske team, og her refereres det til utfordringer med å finne tidligere forskning på feltet (se for eksempel Bjerve & Langaanes, 2010; Sunde, 2013).

I nordisk sammenheng er det særlig arbeid av Hjörne & Säljö (2008) som er interessant i forhold til denne studiens forskningsspørsmål. Deres studier viser til at spesialpedagogiske team (kalt *elevhälsoteam* i Sverige) kan spille en viktig rolle i arbeidet med elever som faller igjennom i skolen. Teamene har en sentral og strategisk posisjon i skolen, særlig med tanke på å definere problemer og tildele ressurser og de spesialpedagogiske team innehar dermed mye

makt. Medlemmenes måter å forholde seg til skolerelaterte vansker på, vil kunne ha stor innvirkning på skolen som institusjon, men òg på enkeltelever og deres framtid (Hjørne & Säljö, 2008). Hjørne & Säljö (2008) har gjennom sine studier fått innblikk i hvordan ansatte i slike team samtaler om og diskuterer elevsaker. De viser til at medlemmene raskt begynner å diskutere hva som kan være «galt» med eleven, fremfor å analysere hvilke utfordringer lærer og elev står ovenfor og når og hvordan disse utfordringene manifesterer seg. Tross medlemmenes ulike bakgrunn og fagkompetanse, ser det ut til at deltakerne sjelden er uenige med hverandre. Det foregår lite diskusjon om det som kommer fram på møtene og samtalene er i stor grad preget av at medlemmene bekrefter hverandres innspill. Eleven tilegnes ofte problemet, og medlemmene trekker hurtig inn mulige diagnoser som forklaring på vanskene eleven opplever, da særlig diagnosen ADHD. Det forekommer svært sjeldent at medlemmene snakker om lærerne og lærernes undervisning. Det kan derfor virke som om organiseringen av og kvaliteten på undervisningen ikke vektlegges i særlig grad (Hjørne & Säljö, 2008). Tiltakene teamene igangsetter for å støtte og hjelpe eleven, medfører gjerne at eleven skilles ut og ekskluderes fra fellesskapet, da ofte med andre forventinger og en annen pedagogikk. Dette gjøres med tanke på at eleven skal innlemmes i fellesskapet når problemene er «løst», noe som viser seg problematisk å gjennomføre i praksis, og den segregerende praksisen vedvarer derfor (Hjørne & Säljö, 2008).

Det blir i det videre arbeidet relevant å knytte beskrivelsene til intervjudeltakerne i denne prosjektoppgaven opp mot Hjørne og Säljö (2008) sine studier. Hvilke tiltak intervjudeltakerne rapporterer om og hvordan teamet tilnærmer seg elever, er av særlig interesse.

3. Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel presenteres det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for arbeidet med oppgaven. Teorigrunnlaget kommer til uttrykk i utformingen av forskningsspørsmålet og intervjuguiden, samt danner utgangspunktet for arbeidet med analysen og drøfting av funnene. Inkluderingsbegrepet vies særlig oppmerksomhet i denne delen, da begrepet spiller en sentral rolle i forskningsprosjektet. Videre introduseres det *kategoriske* og det *relasjonelle* perspektivet innen spesialpedagogikken, og det gis en redegjørelse for hva disse perspektivene innebærer og hvorfor perspektivene er interessante i det videre arbeidet.

3.1 Inkluderingsbegrepet – et mangesidig begrep

Inkluderingsbegrepet er som nevnt et mangesidig og komplisert begrep, og det har vist seg problematisk å skape en inkluderende skolehverdag for alle elever (Ainscow og Miles, 2008). Det finnes ulike måter å tilnærme seg begrepet på og denne kompleksiteten ved begrepet kan medføre at inkludering overført til praksis varierer mye. Ainscow & Miles (2008, s. 17) hevder at «There is a common assumption that inclusion is primarily about educating disabled students and others categorized as «having special needs»». De mener derimot at denne forståelsen av begrepet er sterkt knyttet opp mot en integreringstenkning, og at en slik tilnærming til inkluderingsbegrepet ikke vil medføre endringer i skolens etablerte praksis. Inkludering er heller en grunnleggende tilnærming til utdanning som dreier seg om å øke tilstedeværelsen, deltakelsen og læringen til *alle* elever, ikke bare «spesielle elevgrupper» (Ainscow & Miles, 2008). En inkluderende opplæring krever at skoler er i konstant utvikling og er villige til å evaluere egen praksis. Inkludering er med andre ord ikke en «tilstand» man oppnår eller en endestasjon, men heller en evigvarende prosess der man kontinuerlig arbeider for å overvinne barrierer for læring og deltakelse. Slike barrierer i skolen kan være manglende kompetanse og ressurser, uhensiktsmessige undervisningsmetoder eller pensum, samt holdninger blant ansatte.

Haug (2003) konkretiserer begrepet inkludering med siktemål å gjøre begrepet mer funksjonelt og praksisnært. Han trekker frem fire prinsipper eller utfordringer som skolen må arbeide med og som igjen kan bidra til å styrke inkluderingen i skolen. Utfordringene omhandler å øke elevens rett til samvær, deltakelse, samarbeid og utbytte og en kan trekke klare paralleller til Ainscow og Miles sin oppfatning av begrepet. Det blir i det videre arbeidet

relevant å knytte arbeidet i spesialpedagogiske team opp mot inkluderingsbegrepet, og da med utgangspunkt i Ainscow og Miles (2008) sin forståelse av begrepet.

3.1.1 Hvordan studere inkluderende pedagogikk i praksis?

I tillegg til at begrepet tolkes på ulike måter, er det utfordringer knyttet til det å studere inkludering i praksis. Hvordan kan man vite når inkluderende prosesser foregår i skolen og hvordan kommer inkluderingsbegrepet til uttrykk i praksis? Hvorvidt det er mulig å operasjonalisere begrepet er stadig gjenstand for diskusjon i forskningsfeltet og det hevdes at det finnes lite forskning som konkret kan vise til resultater for hvordan inkluderende pedagogikk manifesterer seg i praksis (Göransson & Nilholm, 2014). Videre forskning på feltet etterspørres av Göransson & Nilholm (2014) da de mener empirien tilgjengelig er utilstrekkelig og mangelfull. Haug (2014) er i stor grad enige med forskerne og mener særlig deres analyse av inkluderingsbegrepet på mange måter er treffende, men han stiller seg undrende til deres påstand om at empirien på feltet er mangelfull. Forskerne har ifølge Haug (2014) i hovedsak tatt utgangspunkt i effektstudier, noe han mener er for snevert. Han viser til at det finnes et stort antall studier forskerne har unnlatt å se nærmere på, og dette blir trukket fram som en svakhet ved analysen til Göransson & Nilholm. Det påpekes i debatten at inkludering ikke er noe man kan måle effekten av, på samme måten som effekten av et leseprogram, men inkludering dreier seg heller om et sett med prinsipper som kommer til syne på ulike måter i ulike kontekster (Dyson, 2014).

Florian (2014) hevder at teorien som nå er tilgjengelig på feltet muliggjør en kobling mellom teori og praksis og hun har, i samarbeid med kollega Spratt, utviklet og tatt i bruk et analytisk rammeverk kalt «A framework for interrogating inclusive pedagogy». Rammeverket har som siktemål å være et robust verktøy for å undersøke inkluderende pedagogikk i praksis. Rammeverket var opprinnelig designet for bruk i utdannelsen av nye lærere ved universitetet i Aberdeen, Skottland. Forskerne mener derimot at rammeverket har et større bruksområde og de påstår videre at det kan fungere som et forskningsverktøy for å studere inkluderende pedagogikk i praksis (Florian & Spratt, 2013). Deres arbeid hviler på ulike teoretiske perspektiver og det vil i følgende del bli gjort rede for hvilket teoretisk grunnlag rammeverket er bygget på og som en konsekvens av dette, hvilket teorigrunnlag som ligger til grunn for arbeidet med denne forskningsoppgaven.

3.1.2 Inkluderende pedagogikk

Inkluderende pedagogikk er en tilnærming til undervisning og opplæring som støtter lærere i å respondere på elevers individuelle forskjeller, men uten den marginaliserende effekten som kan oppstå når noen elever blir behandlet som annerledes (Florian & Spratt, 2013).

Forskningen til Florian & Spratt (2013) tar i stor grad utgangspunkt i forståelsen av inkluderingsbegrepet som presentert tidligere. Videre bygger inkluderende pedagogikk på et sosiokulturelt perspektiv på læring. Et slikt perspektiv retter fokus på at mennesker verken lever eller lærer i et vakuum (Säljö, 2001). Mennesker er gjensidig avhengige av hverandre og læring er en grunnleggende sosial prosess. Å lære er en del av menneskets natur og læring skjer kontinuerlig og på ulike arenaer. Barn lærer med og gjennom andre og læring foregår i en sosial kontekst som må sees i lys av omgivelsenes kultur, språk og fellesskap. Et sosiokulturell perspektiv på læring stiller spørsmål ved om ikke de innlæringsvansker barn opplever kan forstås bedre om «vi analyserer de reglene og tradisjonene for kommunikasjon som har vokst fram innenfor skole og utdanning, og de problemene barn (og voksne) kan ha med å tilpasse seg disse» (Säljö, 2001, s.12).

Hart et al. (2004) distanserer seg fra et deterministisk syn på eleven der evner og forutsetninger har stort fokus. Deres forskning argumenterer for nødvendigheten av å ta avstand fra tanken om at intelligens og evner hos barn er noe medfødt og statisk. I stedet rettes fokus mot at alle barn utvikler seg kontinuerlig og øker sin læringen, hvis forholdene legges til rette for det. Lærernes avgjørelser baseres på fellesskapet som helhet og med tanke på *alles* beste, hvor alle er like mye verdt og alles læring er viktig. I en slik skole er det ikke rom for hierarkisk elevgruppering basert på evner og testresultater der noen elever blir sett på som «mer eller mindre evnerike». Det vises i den forbindelse til uttrykket «transformability», det vil si at valg og avgjørelser læreren og eleven tar i nåtid, vil kunne ha stor påvirkning på elevens «learning capacity» (Hart, Dixon, Drummond, & McIntyre, 2004, s.167).

3.1.3 Presentasjon av rammeverket til Florian & Spratt

Nedenfor følger en presentasjon av rammeverket til Florian & Spratt (2013). Etersom andre del av forskningsspørsmålet har som siktemål å diskutere hvordan arbeidet i de spesialpedagogiske teamene svarer til visjonen om en inkluderende opplæring, er det av interesse å utvikle en dypere forståelse for hva en inkluderende opplæring kan bety i praksis,

noe rammeverket kan bidra til. Studien til Florian & Spratt er, med utgangspunkt i teori, sentrert rundt følgende tre emner «Understanding learning», «Social justice» og «Becoming an active professional». I det videre arbeidet oversettes områdene til henholdsvis «Å forstå læring», «Sosial rettferdighet» og «Å bli en aktiv profesjonell» (egen oversettelse). Rammeverket skal fungere som et analytisk verktøy som forteller hvilke teoretiske perspektiver og prinsipper som ligger til grunn for en inkluderende pedagogikk, hvilke utfordringer man kan støte på, samt en guide for hvordan inkluderende pedagogikk kan manifestere seg i praksis (Florian & Spratt, 2013).

«Å forstå læring» baserer seg på underliggende prinsipper om at ulikheter og forskjeller mellom individer er en del av menneskets natur. Ved å se på forskjeller som en essensiell del av den menneskelige utviklingen, tar man avstand fra et deterministisk syn på læring der tanken om at evner og forutsetninger hos barn er medfødt og statisk (Hart et al., 2004). Videre må ansatte i skolen ta avstand fra holdningene om at tilstedeværelsen til noen, holder andre tilbake. Ansatte må ha troen på at alle barn kan lære, om forholdene ligger til rette for det. Dette krever en undervisning som ikke tar utgangspunkt i undervisning for «de fleste», der de som ikke makter å henge med, tas ut av fellesskapet og mottar segregert og nivåddifferensiert undervisning (Florian & Spratt, 2013).

«Sosial rettferdighet» tar utgangspunkt i at lærere må ha troen på, eller kan bli overbevist om, at de innehar kompetansen til å undervise alle barn. Lærere må derfor se på vanskene barn opplever som dilemmaer for egen undervisning. Framfor å ha fokus på hva barnet *ikke* kan og hva barnet *mangler*, må lærer reflektere over hvordan man som profesjonell kan legge til rette for og hjelpe elever videre. Her må en ta avstand fra holdningen om at noen barn ikke er «mitt» ansvar (Florian & Spratt, 2013).

«Å bli en aktiv profesjonell» dreier seg om at ansatte i skolen stadig må utvikle nye og kreative måter å jobbe sammen. Utfordringen er å skifte fokus fra at inkludering er noe som gjelder «de fleste» til å gjelde «alle». Dette innebærer å ta ansvar for elever samtidig som en har viljen til å samarbeide med og gjennom andre. For at profesjonen skal utvikle seg, må man stadig søke nye og bedre måter å støtte elever i læringsprosessen, noe som krever et tett og godt samarbeid mellom ansatte på skolen (Florian & Spratt, 2013).

3.2 Spesialpedagogikkens paradigmer

Innad i skolen har det i lang tid vært tradisjon for å ha fokus på hva som er «galt» med barnet, mens det har vært mindre fokus på hva som er grunnen til vanskene og hvilken innvirkning skolen som organisasjon har på utfordringene som oppleves (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Diskusjonen om hvordan man skal tilnærme seg vansker i skolen, har opptatt det spesialpedagogiske fagfeltet i lang tid og de ulike tilnæringsmåtene kan ha en stor innvirkning på praksis, og i denne sammenheng, arbeid i spesialpedagogiske team.

Det refereres gjerne til to paradigmer eller innfallsvinkler til debatten som preger feltet. De to paradigmene er henholdsvis det *kategoriske* eller det *individuell-diagnostiske perspektivet* og det *relasjonelle* eller det *kollektiv-inkluderende perspektivet* (Persson, 1998; Nevøy, 2007).

Det er verdt å merke seg at selv om de to perspektivene på mange måter er adskilte og motsetningsfylte i sin rendyrkede form, er de ikke gjensidig utelukkende (Persson, 1998). Perspektivene kan påvirke og/eller overlape hverandre, det er med andre ord mulig å ha et relasjonelt fokus samtidig som man har fokus på individuelle vansker hos eleven, og motsatt (Nordahl, 2011). Videre i oppgaven benyttes begrepene det kategoriske- og det relasjonelle perspektivet.

3.2.1 Det kategoriske perspektivet

Det kategoriske perspektivet har i lang tid vært rådende innen spesialpedagogikken (Nevøy, 2007; Persson, 1998). Denne tilnærmingen er sterkt knyttet til fagfeltene medisin, psykologi og pedagogisk-psykologi. Vanskene eleven står ovenfor forklares i stor grad ut i fra medisinske og psykologiske perspektiver. Eleven «eier» problemet eller «mangler» noe og avviker fra normalitetsbegrepet. Med utgangspunkt i dette perspektivet søker spesialpedagogikken å utarbeide og finne tiltak som kan kompensere for elevens individuelle vansker og eleven utredes og kartlegges med tanke på diagnostisering. Innen det kategoriske perspektivet har særlig spesialpedagoger, leger og psykologer en sentral rolle og disse innehar makt og påvirkningskraft som legitimeres gjennom sin «ekspertrolle» (Nevøy, 2007; Persson, 1998).

3.2.2 Det relasjonelle perspektivet

Det relasjonelle perspektivet tar, i motsetningen til det kategoriske, utgangspunkt i samfunnet og konteksten eleven befinner seg i. Ut i fra et slikt perspektiv er det særlig viktig å se på hvilke prosesser, relasjoner og organisatoriske forhold som kan påvirke barnet. Fremfor å ha en forståelsesmodell basert på en patologisk tilnærming, skifter en fokus mot at barnet befinner seg i en vanskelig situasjon (Nevøy, 2007). Et slikt perspektiv krever at ansatte som arbeider med barn kontinuerlig evaluerer egen praksis, samt søker å redusere marginaliserende, stigmatiserende og ekskluderende prosesser (Persson, 1998).

3.2.3 Spesialpedagogikkens paradigmer i praksis

Elever som ikke makter å leve opp til skolens forventninger og rammer er ikke en ny problematikk, snarere tvert om. Så lenge skolen har vært til, har denne tematikken eksistert (Hjørne og Säljö, 2008). I lang tid har det vært vanlig praksis å forklare skolevansker hos elever ved å rette søkelyset mot individuelle vansker eller karaktertrekk (Ainscow og Miles, 2008). En slik kategorisk innfallsvinkel er ikke forenelig med ønsket om en inkluderende skole (ibid.). For å bryte ned barrierer må ansatte ta avstand fra det store fokuset på elevens «mangler» og diagnoser. I stedet må skolen som organisasjon tørre å ta et nærmere blikk på hvilke prosesser i skolen som øker faren for å redusere deltakelsen, tilstedeværelsen og læringsutbyttet til elever, noe som i større grad sammenfaller med det relasjonelle perspektivet (Ainscow & Miles, 2008).

Det relasjonelle perspektivet står på mange måter sterkt som ideologi, men det har det vist seg krevende å overføre til praksis (Nordahl, 2011). Ettersom en slik tilnærming krever et kritisk blikk på egen praksis, vil det kunne være enklere å forholde seg til det kategoriske perspektivet, der eleven har vanskene og i mange tilfeller mottar segregerte tilbud. Persson (1998) stiller spørsmål ved hvorfor den kategoriske tilnærmingen er så sentral innen spesialpedagogikken. Han hevder at tidsaspektet spiller en sentral rolle. Ettersom skolen på mange måter er preget av tidspress og knapp økonomi, søker en gjerne å finne kortsiktige løsninger på problemer framfor å drive langsiktig og systemrettet arbeid og endring uteblir.

I likhet med Nordahl (2011), hevder Hjørne and Säljö (2008) at det kategoriske perspektivet fortsatt står sterkt, om ikke sterkere enn før. Som allerede nevnt har forskerne i flere år har studert hvordan medlemmer av spesialpedagogiske team samtaler om og beskriver elever.

Uttrykk som «unormal, evneveik, svak, mindre intelligent, dum i hodet og tilbakestående» har historisk sett hatt lang fartstid i skolen (Hjörne & Säljö, 2008, egen oversettelse). Selv om en nå gradvis har tatt avstand fra bruk av slike uttrykk, tyder deres studier på at begrepene likevel benyttes i stor grad for å forklare elevers vansker. «Is incredibly weak», «a weak intelligence», «is rather thick» og «does not fit into the system» er kun et fåtall utsagn forskerne noterte seg da medlemmer av elevhelseteam i Sverige snakket om og diskuterte elevsaker (Hjörne & Säljö, 2008).

Hvilket perspektiv som er rådende i skolen og hvordan perspektivene kommer til uttrykk gjennom praksis, vil kunne ha innvirkning på opplæringen og det vil derfor være relevant i det videre arbeidet å undersøke hvordan arbeidet i de spesialpedagogiske teamene kan knyttes opp mot de ulike tilnæringsmåtene.

4. Metodisk tilnærming

Forskningsspørsmålets *hva* og *hvorfor* er avgjørende for *hvordan* konstruksjon av empiri skal foregå (Kvale & Brinkmann, 2010). Når forskningsspørsmålet foreligger og en vet hva man ønsker å undersøke og hvorfor dette er relevant å studere, må man ta stilling til *hvilke* metoder som er relevante i forhold til det man ønsker å undersøke. Det metodiske valget utgjør en sentral del av forskningsarbeidet, og hvilken metode man velger vil ha stor innvirkning på prosjektet. Det er viktig at man i denne prosessen er fleksibel. Forskeren må være åpen for at det planlagte opplegget kan utvides eller endres underveis som følge av informasjonen man får under datainnsamlingen (Thagaard, 2013).

Følgende kapittel redegjør for hvilke metodiske valg som er tatt, før og underveis, i forskningsprosessen. Her begrunnes valg av metode, samt styrker og svakheter ved metoden. Videre presenteres intervjudeltakerne og rekrutteringsprosessen. Det gjøres rede for databearbeidingsens ulike stadier og etiske aspekter knyttet til undersøkelsen diskuteres. Avslutningsvis rundes kapitlet av ved å diskutere forskningsprosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

4.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Hvorvidt man velger et kvalitativt- eller kvantitativt forskningdesign, har sitt utspring i forskningens *hva*. Det er med andre ord forskningsspørsmålet som styrer metodevalget, ikke omvendt. Her er det viktig å nøye reflektere over hva man egentlig søker å utvikle ny kunnskap om, for deretter å ta stilling til hvilken metode som egner seg best for å oppnå dette (Jacobsen, 2010).

I denne oppgaven benyttes en kvalitativ forskningstilnærming. Begrunnelsen for dette er sterkt knyttet opp mot forskningsspørsmålet *1) Hvordan beskriver medlemmer av spesialpedagogiske team arbeid knyttet til elever, organiseringen av spesialundervisning og teamets rolle i skolen, og 2) hvordan svarer beskrivelsene til visjonen om en inkluderende opplæring?* Ettersom forskningsprosjektet søker å få innsikt i hvordan medlemmer av spesialpedagogiske team beskriver og forteller om arbeidet relatert til teamene, er det hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. Interessen og anerkjennelsen for kvalitative metoder har gradvis økt og tilnærmingen spiller nå en sentral rolle innen

samfunnsvitenskapene. Den kvalitative tilnærmingen kjennetegnes av fleksibilitet, med ulike typer data og analytiske fremgangsmåter tilgjengelig (Thagaard, 2013). Da jeg ønsker å undersøke og produsere kunnskap om spesialpedagogiske team og hvordan medlemmenes svar kan gi innblikk i de sosiale prosessene som pågår, egner det seg med en kvalitativ innfallsvinkel. Kvalitativ metode muliggjør en fordypning og tilnærming til fenomenet spesialpedagogiske team, noe som kan bidra til å utvikle en forståelse for medlemmenes erfaringer og opplevelser.

Forskningsprosjektets vitenskapelige forankring hviler på en hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikken fremhever viktigheten av å fortolke menneskers handling ved å undersøke et dypere meningsinnhold enn det som virker direkte opplagt (Thagaard, 2013). Det er viktig å være klar over at det ikke finnes en objektiv eller forutsetningsløs forståelse, men at fenomener kan tolkes og betraktes på ulike nivå (Kvale & Brinkmann, 2010). Når man fortolker, forstår man delene i sammenheng med helheten og helheten i sammenheng med delene. Vekselvirkningen mellom helheten og delene har som siktemål å skape en dypere forståelse for det som studeres. Denne vekslingen beskrives som den *hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2010). Som forsker må jeg være bevisst min forforståelse og hvordan dette igjen påvirker fortolkningen. Hvordan jeg som forsker fortolker og analyserer beskrivelsene til medlemmene av de spesialpedagogiske teamene, vil stadig bli gjort rede for da gjennomsiktighet i forskningsprosessen er svært viktig (Thagaard, 2013).

4.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet – refleksjoner rundt valg av metode

Det neste spørsmålet en må ta stilling til, er *hvilken* datainnsamlingsmetode som egner seg for å få den informasjonen man ønsker. Da jeg er interessert i hva deltakerne forteller om sitt arbeid i det spesialpedagogiske teamet og hvilke beskrivelser de kommer med, er det formålstjenlig å ta i bruk intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2010).

Forskningsintervju er den mest brukte metoden for innsamling av empiri innen kvalitativ forskning og en av årsakene til dette, er at intervjuene gjør det mulig å få innblikk i intervjudeltakerens livssituasjon, holdninger, meninger, opplevelser og tanker (Jacobsen, 2010).

Intervju som metode blir av mange betraktet som en relativt enkel og ukomplisert tilnærming, der spørsmål etterfølges av svar (Kvale & Brinkmann, 2010). Selv om det muligens virker

ukomplisert, er det svært krevende å gjøre det på en tilfredsstillende måte. Som fersk forsker er intervjusituasjonen ny for meg, noe som har gjort det nødvendig for meg å være bevisst på utfordringene. Forskningsintervjuets struktur ligner i stor grad på den dagligdagse samtalen, men et profesjonelt intervju involverer en bestemt fremgangsmåte og spørreteknikk som krever ulike kompetanser og et sett med ferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2010). Selv om jeg ikke har hatt mulighet til å erverve meg et komplett sett med ferdigheter i løpet av arbeidet med denne oppgaven, kan bevisstgjøringen om hvor komplekst forskningsintervju er, ha bidratt til at jeg gikk inn i intervjusituasjonen med et annet utgangspunkt enn tidligere og stilte høyere krav til meg selv som intervjuer.

Et intervju har ulik grad av åpenhet og struktur. I noen tilfeller er strukturen på intervjuet svært løs og preget av å være en vanlig samtale uten særlige begrensninger eller styring fra intervjuerens side. I andre tilfeller er spørsmålene nøye utformet på forhånd og intervjuet er preget av en stram struktur der alle intervjuobjektene blir spurt om nøyaktig det samme. De to innfallsvinklene har begge sine fordeler og ulemper, og en mellomting av disse to foretrekkes ofte, et såkalt semistrukturert intervju (Jacobsen, 2010). Med dette menes det at tema, og spørsmål relatert til tema, i stor grad er lagt på forhånd, men intervjueren forholder seg ikke slavisk til spørsmålene. Å utarbeide en intervjuguide er nyttig for å sikre seg at en berører de temaene en ønsker i løpet av intervjuet, noe jeg kommer nærmere tilbake til.

I dette forskningsprosjektet er det valgt å benytte semistrukturerte intervjuer. Da er tema og spørsmål lagd på forhånd, men med muligheter for oppfølgingsspørsmål. Dette medfører at jeg som forsker må være bevisst på kunsten å stille oppfølgende spørsmål. Hvorvidt mine oppfølgingsspørsmål vil være fruktbare for å belyse forskningsspørsmålet, vil avhengige av min evne til å lytte til det som sies, og hvordan det sies. Beslutninger om hvilke deltemaer jeg ønsker å fokusere nærmere på underveis i intervjuet krever fleksibilitet, god kunnskap om temaet som studeres, samt bevissthet om den sosiale relasjonen mellom intervjuer og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg valgte å intervju alle mine deltakere individuelt. Begrunnelsen for dette var sterkt knyttet opp mot interessen for å fange medlemmenes individuelle oppfatninger og meninger. For at medlemmene av de spesialpedagogiske teamene skulle kunne legge fram sine synspunkter og beskrivelser relativt fritt, og uten å måtte ta hensyn til for eksempel ledelsen på skolen, ble dette ansett som en særlig godt egnet intervjuform (Jacobsen, 2010).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet falt valget på intervju som metode for innsamling av empirien. Det er likevel flere tilnærminger som kunne egnet seg, og det har vært avveielser for og imot endelig valgt metode, noe jeg kort vil redegjøre for. Til å begynne med vurderte jeg om det var mulig å være tilstede når spesialpedagogiske team møtes, for på den måten ville en kunne få dypere innsikt i hvordan medlemmene arbeider på de ulike skolene. Det kunne bidratt til verdifull informasjon om spesialpedagogiske teams samarbeids- og samtalekultur. Her støter man imidlertid på etiske komplikasjoner i forhold til taushetsplikt og innsamling av personopplysninger om tredjepersoner. Da teamene diskuterer enkeltelever, og gjerne i detalj, vil en måtte innhente samtykke fra foresatte til elevene det gjelder, noe som er en tidkrevende og omfattende prosess. I tillegg møtes teamene relativt sjeldent, noe som ville skapt utfordringer i forhold til tiden som har vært til rådighet i dette forskningsprosjektet.

Da valget falt på kvalitative intervju, var det nye avgjørelser som måtte tas. I startfasen vurderte jeg fokusgruppeintervju med ulike spesialpedagogiske team. Et slikt gruppeintervju kan bestå av seks til ti deltakere og ledes av en moderator (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuformen egner seg særlig godt til å starte en tankeprosess som medfører at den enkelte deltaker bearbeider sine erfaringer i løpet av intervjusituasjonen (Jacobsen, 2010). Slike intervjuer kunne bidratt til at medlemmene fritt kunne snakket om og diskutert fenomenet spesialpedagogiske team, noe som kunne gitt et godt innblikk i hvilke betraktninger medlemmene gjorde seg om teamets rolle i skolen. Intervjuformen kan gi god informasjon om eventuelle uenigheter blant de intervjuede, og de ulike deltakerne må argumentere for sitt syn. Gjennom en slik prosess ville en kunne fått innblikk i hvor homogen eller heterogen de spesialpedagogiske teamene er (ibid.). Da det ofte er opptil tre representanter fra ledelsen i teamet, gjerne rektor og avdelingsledere, er det imidlertid mulig at medlemmene modererer sine utsagn eller tilbakeholder informasjon i frykt for å motsi ledelsen eller bli oppfattet som illojal. Etersom det kan være opptil 8 medlemmer i et spesialpedagogiske team, ville det dessuten ha vært tidkrevende å få til et møte der alle involverte kunne ha anledning til å stille.

4.2 Rekrutteringsprosessen og presentasjon av intervjudeltakerne

Tidlig i prosessen bestemte jeg meg for å intervju ansatte som arbeider i barneskolen. Hovedårsaken til dette er at elever i barneskolen ofte er «nye» i systemet og det er derfor av interesse å studere hvordan medlemmene av spesialpedagogiske team omtaler og beskriver denne startfasen. Det kunne her vært hensiktsmessig å sammenligne med ungdomsskolen

og/eller intervjuet en representant fra PPT, noe som kunne tilført nye aspekter ved forskningen, men grunnet tid og omfang, valgte jeg å avgrense meg til å intervju teamdeltakere i barneskolen.

Kommunen jeg har studert, har et stort antall barneskoler. I forhold til valg av skoler ønsket jeg at det skulle være en tilfeldig fordeling, og det ble derfor satt opp en liste med alle skolene i vilkårlig rekkefølge. Jeg ringte de enkelte skolene, da jeg mente at dette ville være en effektiv måte å få svar på, og jeg kunne raskt besvare eventuelle spørsmål om forskningsprosjektet. Det forelå lite informasjon om de spesialpedagogiske teamene på nettsidene til skolene, og det var derfor ikke mulig å få informasjon om hvem det spesialpedagogiske teamet bestod av på den måten. Jeg snakket med en i ledelsen da jeg ringte, og informerte om hva prosjektet gikk ut på. Jeg ba om hjelp til å komme i kontakt med mulige deltakere og mitt telefonnummer ble notert og videreformidlet til eventuelle intervjupersoner.

Mange av de spurte stilte seg positive til forskning på feltet og uttrykte nytteverdien av et slik prosjekt, men grunnet travle dager takket de likevel nei. Flere av de aktuelle deltakerne hørte jeg aldri fra, på tross av at jeg kontaktet skolene på nytt og minnet om prosjektet. En av de spurte takket i utgangspunktet nei, men hun sa at jeg kunne ta kontakt om jeg ikke fikk tak i noen andre. Hun presiserte at hun egentlig ikke ønsket å delta, men at hun så nytten av denne typen forskning og at jeg kunne ta kontakt hvis det «var helt krise». Det ble ikke tatt kontakt med vedkommende igjen, da jeg ønsket at medvirkning i forskningen skulle være lystbetont og frivillig.

Det var tilslutt fire personer som takket ja til å stille til intervju i undersøkelsen. Det viste seg at denne søkeprosessen var mer tidkrevende og utfordrende enn antatt, og det ble i dialog med veileder bestemt at fire intervjudeltakere var tilstrekkelig, da intervjuene viste seg å være rike på data. Antallet deltakere antas å ikke ha negativ innvirkning på prosjektet som helhet, da få og innholdsrike intervjuer har skapt rom for en gjennomgående analyse. Mange intervjuer kan medføre at man «drukner» i data og analyseprosessen vanskeliggjøres (Dalen, 2011).

Da medlemmer av spesialpedagogiske team har variert bakgrunn, ønsket jeg å intervju nåværende medlemmer med erfaring som pedagog eller spesialpedagog. Medlemmene refereres til i oppgaven som henholdsvis Deltaker 1, 2, 3 og 4. Dette for å sikre anonymiteten

og for å forenkle det videre arbeidet. Alle deltakerne hadde vært medlem av spesialpedagogiske team i omlag 5- 6 år og samtlige deltakere hadde pedagogbakgrunn, hvorav tre av deltakerne hadde videreutdanning i spesialpedagogikk i tillegg.

4.3 Etske refleksjoner

I løpet av en forskningsprosess vil en gjentatte ganger stå ovenfor situasjoner der en må vurdere etiske aspekter ved forskningen og det er viktig å være seg bevisst på hvordan dette igjen kan påvirke prosjektet, og ikke minst menneskene som er involvert (Thagaard, 2013). Det vil i følgende del fokuseres på etiske dilemmaer knyttet til forskerrollen og hensyn som dreier seg om deltakernes rettigheter.

4.3.1 Forskerrollen

Forskning som innebærer kontakt med mennesker, krever at man reflekterer over hvordan man som forsker fremstår og påvirker intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2010). Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale som på mange måter er preget av et asymmetrisk maktforhold. Forskeren har den vitenskapelige kompetansen og det er forskeren som bestemmer tema for intervjuene, når og hvordan intervjuene begynner og avsluttes og hvilke spørsmål som vies oppmerksomhet før, underveis og etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010). I intervjusituasjonen har det vært et viktig anliggende for meg å være bevisst denne skjevfordelingen, og hvordan det kan ha påvirke intervjuet og den intervjuede. Dette ikke minst på grunn av min egen rolle som ansatt i et spesialpedagogisk team på skolen der jeg jobber. Deltakerne virket til å respondere positivt på at jeg selv er medlem av et spesialpedagogiske team, noe som ble særlig fremtredende da intervjuene var ferdige og lydbåndopptakeren var slått av. De spurte ble værende i etterkant av intervjuene og diskuterte arbeid i spesialpedagogiske team, og det virket som den felles bakgrunnen styrket relasjonene mellom intervjueren og den intervjuede.

4.3.2 Fritt informert samtykke

Et vesentlig etisk aspekt ved min forskning har vært å innhente fritt informert samtykke fra de ulike deltakerne (Thagaard, 2013). Med fritt samtykke menes det at det ikke skal forskes på individer eller grupper uten at deltakerne har gitt sin fulle tillatelse. En slik tillatelse bør gis skriftlig så langt det er mulig, noe som er gjort i dette forskningsprosjektet (Vedlegg II). I

skrivet måtte jeg tydeliggjøre for deltakerne at det var fullt mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst i forskningsløpet, uten å måtte begrunne dette nærmere. Videre er det viktig at jeg som forsker viste forståelse hvis deltakeren tok et slikt valg (Thagaard, 2013).

Det ble som nevnt tatt kontakt med skoleledelsen for å få tak i deltakere, noe som medførte at jeg måtte reflektere over hvem som reelt sa ja til å delta på prosjektet, om det var deltakerne eller deres overordnede. Jeg følte derimot ikke at det siste var tilfellet, da de fire deltakerne virket positivt innstilt og selv valgte å ta kontakt med meg for å delta i prosjektet. Det var flere av skolelederne som sa nei uten å ha snakket med medlemmene av teamene, noe som kan ha medført at deltakere som i utgangspunktet var positive til å delta, mistet anledningen.

Med informert samtykke menes det at de spurte må få god informasjon om hva prosjektet skal handle om og hva informasjonen skal brukes til. Her måtte jeg som forsker gjøre rede for mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg var åpen om prosjektet og jeg gjorde det klart for deltakerne at de gjerne kunne ta kontakt med meg i ettertid, om det var noe de lurte på angående deltakelsen, noe ingen valgte å gjøre. Alle ble i forkant og etterkant av intervjuet spurt om de hadde noen spørsmål eller innvendinger. Deltakerne samtykket alle skriftlig til å delta i studien og ingen av deltakerne hadde spørsmål eller ønsket utdypende informasjon om forskningsprosjektet.

4.3.3 Anonymitetskrav og konsekvenser for deltakelse i forskningsprosjektet

Etisk forsvarlig forskningspraksis medfører at anonymitetskravet må oppfylles (Thagaard, 2013). I dette prosjektet er det ikke informert om hverken navn på kommune, skole, kjønn eller alder på deltakerne, samt informasjon som gjør at deltakerne kan identifiseres, noe som medfører at det er god grunn til å anse anonymitetskravet som oppfylt.

Videre er det viktig å stille spørsmål ved hvilke konsekvenser offentliggjøringen av resultatene i et forskningsprosjekt vil kunne ha for deltakerne (Thagaard, 2013). Medlemmene av de spesialpedagogiske teamene ville mest sannsynlig kunne kjenne seg selv igjen, på bakgrunn av sine svar, men dette var de involverte klar over og alle godtok at informasjonen skulle publiseres. I analysedelen hadde derimot ikke lenger deltakerne innflytelsen som de hadde i intervjusituasjonen og det å se sine egne utsagn analysert og presentert i lys av teori, kunne ha medføre at intervjupersonene ble provosert eller følte seg feiltolket. Siden forskningsprosessen er en dynamisk prosess, er det ikke mulig på forhånd å informere om

hvilken innsikt data vil gi eller hvordan dataen skal tolkes (Thagaard, 2013). Det har derfor vært viktig å tydelig skille mellom det deltakerne sa, og hvordan jeg som forsker har tolket det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2010). I denne oppgaven ansees ikke tematikk og medlemmenes svar å være av sensitiv karakter, og det er derfor ingen særskilt grunn til å anta at offentliggjøringen av resultatene vil kunne være problematisk for deltakerne.

4.3.4 Søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Da sentrale avgjørelser om forskningsdesign og metode var tatt, søkte jeg NSD om godkjenning til å gjennomføre forskningsprosjektet. Søknaden ble godkjent (Vedlegg III). I tilbakemeldingen ble det kommentert at informasjonsskrivet til deltakerne var noe mangelfullt, og navn på veileder, samt avslutningsdato for prosjektet ble som følge av dette føyd til.

4.4 Konstruksjon av data

Intervjukunnskap er ifølge postmodernismen intersubjektiv og betraktes som kontekstavhengig, kunnskapen er med andre ord et resultat av sammenhengen den utvikles i (Thagaard, 2013). Intervjudata blir da ikke sett på noe som blir «gitt» av deltakerne og som er objektive eller upåvirket av sosiale prosesser, det er heller slik at kunnskapen utvikles i relasjonen mellom den intervjuede og intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2010). Et intervju kan derfor sees på som en utveksling av meninger mellom to individer hvor begge er engasjert i samme tema - i denne sammenheng de spesialpedagogiske teamene. Nedenfor følger en redegjørelse for utarbeidelsen av intervjuguiden, selve intervjusituasjonen og transkriberingen av de gjennomførte intervjuene.

4.4.1 Utarbeidelse av intervjuguiden

Intervjuguiden utgjør en sentral del av studiet og det er derfor viktig å reflektere nøye over hvilke spørsmål en velger å stille (Kvale & Brinkmann, 2010). Spørsmålene som stilles har utspring i tidligere presentert teori og forskning på feltet, og intervjuguiden skal hjelpe til å holde fokus på det som skal utforskes. En slik oversikt vil kunne sikre at man kommer inn på de tema man faktisk ønsker å belyse (ibid.). Da første del av forskningsspørsmålet mitt har tre dimensjoner, var det naturlig å ha en intervjuguide oppdelt med utgangspunkt i disse. De tre dimensjonene er *beskrivelser av arbeid knyttet til elever, beskrivelser av organiseringen av*

spesialundervisningen og beskrivelser av teamets rolle i skolen. Innenfor hver dimensjon lagde jeg deretter ulike delspørsmål som kunne kaste lys over hovedtematikken (Vedlegg III). Begrunnelsen for en slik tredeling var en søken etter å danne et utfyllende og helhetlig bilde av arbeidet i de spesialpedagogiske teamene.

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et testintervju. Vedkommende som stilte som forsøksperson jobber i skolen, men er ikke selv medlem av et spesialpedagogisk team. Her var hensikten først og fremst å se på om spørsmålene var forståelige, om jeg berørte de temaene jeg ønsket og om lydopptakeren fungerte, samt tidsbruk (Dalen, 2011). Som følge av prøveintervjuet endret jeg på rekkefølgen på hovedkategoriene og et par av spørsmålene ble skrevet om, da tilbakemeldingen var at de fremstod noe uklare.

4.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Tre av intervjuene ble gjennomført over en toukersperiode, mens det fjerde ble utsatt da deltakeren ble sykemeldt. To av intervjuene ble gjennomført på samme dag, og de andre to på ulike dager. I forkant av intervjuet fortalte jeg om min egen bakgrunn. Deltakerne var positive til at lydopptaker ble brukt og hadde ingen innvendinger.

Atmosfæren i en intervjusituasjon er viktig og kan ha stor innvirkning på intervjuets kvalitet (Thagaard, 2013). Ettersom de første minuttene i et intervju kan være av avgjørende betydning, var jeg opptatt av å vise deltakerne respekt og interesse slik at de følte seg komfortable i situasjonen. Spørsmålene i begynnelsen dreide seg om intervjupersonenes bakgrunn og utdanning, noe som kan anses som en grei og rolig innfallsvinkel til intervjuet (ibid.). Intervjuene var etter min mening preget av en løs og ledig stemning der deltakerne virket positive til å delta, og snakket mye og uoppfordret. Jeg kom med bekræftende innspill for å vise interesse i løpet av intervjuet. Da jeg transkriberte det første intervjuet følte jeg derimot at min bekræftelse i noen grad forstyrret det deltakerne fortalte. Jeg valgte derfor å moderere meg noe i de neste intervjuene, noe som medførte at deltakerne virket til å gi mer utdypende svar ettersom jeg gav dem mer tid til refleksjon. I løpet av intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål, og flere ganger spurte jeg hva deltakeren mente med det som ble sagt, eller om det kunne utdypes. Underveis ble det satt kryss ved siden av tema/spørsmål som ble tatt opp, for således å markere om deltakeren hadde snakket om ønsket tema.

Gjennomføringen av intervjuene varierte mellom 50-60 minutter.

Da det siste intervjuet ble utsatt i ett par uker, følte jeg at dette intervjuet skilte seg noe ut fra de foregående tre. Jeg følte meg tryggere i situasjonen, og jeg var sikrere på hva jeg ønsket å få ut av intervjuet, noe som gjorde at oppfølgingsspørsmålene ble mer målrettet og spisset. Som Kvale & Brinkmann (2010, s.36) poengterer; «man lærer seg intervjuferdighetene ved å intervju».

4.4.3 Transkribering

Det ble benyttet lydopptak under intervjuene, slik at jeg kunne konsentrere meg fullt ut om det som ble sagt. Hvis det var interessante aspekter ved intervjuet som ikke ble fanget opp av lydopptaker (blikk, kroppsspråk, sukk osv.), ble dette notert fortløpende. Da det anbefales å transkribere intervjuene relativt raskt, valgte jeg å gjøre dette samme dag som de ble gjennomført (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Siden jeg hadde intervjuene friskt i minnet, var det enklere å knytte de skrevne notatene og observasjonene gjort underveis, opp mot lydfilen. I tillegg sikret jeg at viktig data ikke ville tapt, som følge av for eksempel uforutsette tekniske problemer. Lydopptakene viste seg å være av god kvalitet i alle tilfellene, og det var ingen vansker med å få med seg det deltakerne hadde sagt.

Det er flere utfordringer relatert til transkribering av datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2010). Talespråket er ofte en strøm av ord og uttrykk, ufullstendige setninger og pauser og avbrekk. Dette kan gjøre det utfordrende å vite hvor en setning slutter og en annen begynner. Transkribering kan på mange måter beskrives som en oversettelse, der det er stor forskjell mellom det talte og det skrevne ordet. En mengde informasjon kan gå tapt i denne prosessen, noe en må være bevisst på (ibid.). Flere av svarene til deltakerne var fragmenterte, og det var derfor vanskelig å vite hvor setningen sluttet eller begynte. Det kan ha medført at utsagnene ble nedtegnet annerledes enn de faktisk ble sagt. For å unngå dette i størst mulig grad, ble lydopptakene nøye lyttet til gjentatte ganger, og transkriberingen ble således en lang og møysommelig prosess.

4.5 Forberedelser til analyse av datamaterialet

Hvordan empirien analyseres er svært viktig å reflektere over, og det finnes et stort antall måter å analysere kvalitativ data på (Kvale & Brinkmann, 2010). Som forsker må man spørre seg hva en ønsker med dataene man sitter igjen med etter gjennomførte intervjuer.

Fremstillingen av dataen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet og en ønsker å finne en

presentasjonsform som gir godt innblikk i dataenes innhold. Hovedpoenget med denne studien er ikke beskrivelsene av teamene og teamenes oppgaver i seg selv, men fortolkningen av hva medlemmene formidler gjennom sitt arbeid. Denne fortolkningen av intervjudata kan settes inn i en hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikken dreier seg som nevnt om at både tolkning og analyse påvirkes av forskeren og er derfor ikke objektiv, min forforståelse påvirker forskningsprosjektet.

Det er videre verdt å merke seg at analyseprosessen er en pågående prosess (Kvale & Brinkmann, 2010). Selv om det skilles mellom innsamling av data og analyse i forskningsoppgaven, måtte jeg som forsker være bevisst på at jeg på mange måter allerede var i gang med analysen i intervjusituasjonen, og at det ble utviklet en stadig ny forståelse for de spesialpedagogiske teamene, i interaksjon med deltakerne.

I denne oppgaven er det benyttet en *temasentrert analytisk tilnærming* (Thagaard, 2013). Med dette menes det at oppmerksomheten ble rettet mot identifiserte temaer i datamaterialet. Ved å gå i dybden på de ulike temaene vil en kunne skape en større forståelse for hvert enkelte tema. En slik tilnærming krever at man har informasjon om de samme temaene fra alle deltakerne (ibid.), et krav forskningsoppgaven tilfredsstillter da intervjuguiden la opp til at alle deltakerne skulle bli spurt om det samme. Fremgangen i den temasentrerte analysen presenteres mer inngående i neste delkapittel. Kritikere av denne analysemetoden påpeker at ved å sammenligne svarene fra deltakerne, løsrives utsagnene fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2013). Dette kan igjen medføre at svarene blir fragmentert og ikke bevarer et helhetlig perspektiv. Det er derfor viktig at informasjonen fra deltakerne settes inn i den sammenhengen som utdraget av teksten er en del av (ibid.). Jeg har vært klar over at en slik veksling og sammenligning mellom deltakernes utsagn og intervjuet som helhet må gjennomføres, for på den måten ligger forholdene til rette for en helhetlig analyse av datamaterialet (Thagaard, 2013).

4.5.1 Analysens faser

Jeg vil i følgende del gjøre rede for analysens ulike faser. Jeg ønsker å gi en oversiktlig beskrivelse av prosessen, slik at analysen tydeliggjøres og preges av gjennomsiktighet. I denne fasen var det svært viktig å være bevisst på hvordan min egen forforståelse kan ha påvirket arbeidet. Her har jeg rettet et kritisk blikk mot de ulike stegene i prosessen og stadig

stilt spørsmål ved valgene jeg har tatt, slik at jeg unngår at analysen er et resultat av min egen kjennskap til feltet.

Den innledende fasen av analysen dreier seg om å få god innsikt i og kjennskap til datamaterialet. For å få en slikt innsikt, ble transkripsjonene printet ut og lest gjentatte ganger over en tidsperiode, samtidig som kommentarer ble skrevet underveis i marginen. Da intervjumaterialet således var kjent, begynte prosessen med å sortere dataene.

Ettersom første del av forskningsspørsmålet inneholder tre dimensjoner og intervjuguiden baserer seg på denne tredelingen, ble transkriberingen først sortert i forhold til inndelingen som vist i Tabell 1 nedenfor. Dette medførte at fasen var preget av en *deduktiv* tilnærming til dataene, og analysen tok med andre ord her utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Dalen, 2011). Alle svar som omhandlet 1) *beskrivelser av arbeid knyttet til elever*, ble fargekodet og deretter kopiert og overført til et nytt dokument. Ved å fargekode transkripsjonene ble det tydeligere for meg hva jeg hadde overført til et nytt dokument, samt at det bidro til at det ble mer visuelt oversiktlig å se hva de fire deltakerne hadde svart under samme tematikk. Denne prosessen ble deretter gjentatt to ganger, med henholdsvis temaene 2) *organiseringen av spesialundervisningen* og 3) *teamets rolle i skolen*. Arbeidet viste seg å være tidkrevende, da et par av deltakerne vekslet fram og tilbake mellom spørsmålene, og det ble brukt mye tid til å sortere ut det som ble sagt.

Etter at alle svarene var sortert i ett dokument ut i fra de tre temaene hentet fra forskningsspørsmålet, begynte en mer inngående analyseprosess. Denne påfølgende fasen var preget av en vending i forhold til tilnærmingen til dataen og en *induktiv* fremgangsmåte ble i benyttet. En slik tilnærming innebærer at begreper eller teori utarbeides med utgangspunkt i det empiriske datagrunnlaget (Thagaard, 2013). Dataprogrammet NVivo 10 ble benyttet i denne delen av prosessen. I utgangspunktet hadde jeg valgt bort dette verktøyet, da jeg følte at mengden data var overkommelig å håndtere uten et dataprogram. Etter å ha gjennomført den første sorteringsfasen, så jeg derimot nytten av et slikt hjelpemiddel. Denne typen dataprogrammer egner seg godt til å bearbeide data og kan bidra til struktur og system, samtidig som det åpner opp for å prøve ut ulike innfallsvinkler til analysen på en mer håndterbar måte (Thagaard, 2013). Det betyr ikke dermed sagt at sorteringen først foretatt uten et dataprogram var bortkastet, ettersom denne fasen bidro til å utvikle en dypere forståelse for datamaterialet.

Et sentralt aspekt ved analyseprosessen er koding av datamaterialet. Kodingsprosessen er en krevende, men givende del av analysearbeidet. Koding innebærer å systematisk gjennomgå dataen for å finne ut hva teksten egentlig dreier seg om og det blir koblet kodeord til utsnitt av dataene som kan få fram meningsinnholdet i utdraget (Dalen, 2011). Dataene ble på nytt lest, og likheter og ulikheter ved deltakernes svar ble mer fremtredende for hver gjennomlesing. Som følge av den nøye gjennomlesingen ble koder utviklet (Tabell 1- fase 2). Kodene utarbeidet tok som nevnt ovenfor utgangspunkt i oppgavens teorigrunnlag og forskningsspørsmålet, men var også «datastyrte», fordi kodene fremstod som følge av mønster og sammenhenger i empirien (Thagaard, 2013).

Da dette var gjort, begynte prosessen med å søke etter nye og mer abstrakte måter å kategorisere teksten på, slik at det ville være mulig å forstå teksten på en mer fortolkende og teoretisk måte (Dalen, 2011). Prosessen kan jamføres med et fly som tar av fra bakken, man må med andre ord «løfte seg» over de konkrete utsagnene i intervjuet og på den måten åpner man opp for andre perspektiver og forståelsesrammer som lar oss studere det deltakerne sier på en dypere og mer innsiktsfull måte (ibid.). Her var det viktig å ikke låse seg fast i kategoriene, men å være åpen for nye og spennende innfallsvinkler. Det er sannsynlig at man i løpet av prosessen endrer kategorier eller ser behovet for nye underkategorier i dataene (Dalen, 2011). Kategoriene her tar, i likhet med foregående fase, utgangspunkt i temaene i intervjuguiden samtidig som de ble utviklet i løpet av analysen. I denne fasen var det viktig å komme fram til et passende antall kategorier. For mange kategorier kan medføre at analysen blir uoversiktlig og rotete, mens for få kan medføre at analysen blir lite nyanserte (Thagaard, 2013). Temaene som danner grunnlag for presentasjonen av analysen fremstilles under «Fase 3» i tabellen nedenfor.

Det er viktig å reflektere over at denne prosessen representerer en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendensene i datamaterialet, og det er derfor grunn til å anta at andre forskere muligens ville delt inn dataen annerledes (Thagaard, 2013). Samtidig må jeg være klar over at jeg ved å fokusere på ulike aspekter ved datamaterialet, kan ha oversett andre spennende mønstre. Det har derfor vært viktig for meg å eksplisitt forklare valgene jeg har tatt, slik at leseren kan følge prosessen.

I kapittel 5 presenteres analysedelen under følgende overskrifter «Beskrivelser av arbeid knyttet til elever», «Beskrivelser av organiseringen av spesialundervisningen» og «Beskrivelser av teamets rolle». Disse overskriftene er hentet fra forskningsspørsmålets første del. Under hver hovedoverskrift presenteres nye deltematikker og disse avsnittene introduseres i form av sitater hentet fra det empiriske materialet.

Tabell 1: Analysens ulike faser

Tabell 1 – Analysens faser		
Tre dimensjoner – fase 1	Koder – fase 2	Tematikk – fase 3
1) Beskrivelse av arbeid knyttet til elever	Problematikk & vansker, saksgang, veiledning, testing & kartlegging, kursing, utfordringer, ansvar kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Saksgang og tiltak • Ofte forekommende problematikk • Kompetanse
2) Beskrivelse av organiseringen av spesialundervisningen	Spesialundervisning, nivådeling, ansvar, organisering, trygghet, utfordringer, kompetanse, økonomi, innsikt, føringer, frustrasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Organiseringen av spesialundervisning • Valg og utfordringer knyttet til undervisningen • Teamets rolle knyttet til spesialundervisningen
3) Beskrivelse av teamets rolle i skolen	Sammensetting, samarbeid, støtte, endring, mandat, holdninger, kompetanse, arbeidsoppgaver, muligheter, utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> • Sammensetting av teamene • Hensikten & arbeidsoppgaver • Styrker & utfordringer • Lærernes syn på teamet

I kapittelet «Beskrivelser av arbeid knyttet til elever» redegjør deltakerne for saksgangen på skolen når lærer melder bekymring til teamet, lærernes kompetanse, hvilke tiltak teamet igangsetter og ofte forekommende problematikk. I kapittelet «Beskrivelser av organiseringen av spesialundervisningen» forteller deltakerne om spesialundervisningen, hvordan og hvorfor undervisningen organiseres som den gjør og teamets rolle og innvirkning på undervisningen som gis. Tilslutt presenteres kapittelet «Beskrivelser av teamets rolle i skolen». Her

presenteres teamene, hvordan medlemmene og lærerne forholder seg til teamets rolle i skolen og hvilke utfordringer og muligheter teamet står ovenfor i det videre arbeidet. På slutten av hvert delkapittel gis en kort sammenfatning av funnene presentert.

4.6 Forskningens pålitelighet, gyldighet & generaliserbarhet

Innen kvantitativ forskning har det vært lang tradisjon for å benytte begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* når forskningens legitimitet skal behandles og vurderes (Thagaard, 2013). Det diskuteres derimot om disse begrepene egner seg å bruke innen kvalitativ forskning. Kvale & Brinkmann (2010) fremholder at begrepene ikke skal forkastes innen kvalitativ forskning, det handler derimot om å se begrepene i et annet lys, som er hensiktsmessig for intervjuforskningen. Her knyttes reliabilitet opp mot forskningens *pålitelighet* og validitet omhandler forskningens *gyldighet* (ibid.).

Pålitelighet dreier seg blant annet om å gi leseren innblikk i praktiske forhold ved forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). Et slikt innblikk bidrar til at leseren kan vurdere om forskningsprosjektet er utført på en troverdig måte. For å styrke forskningsprosjektets pålitelighet, har jeg gjort rede for forskningsprosjektets ulike deler, som utarbeidelsen av intervjuguiden, teoretisk ståsted, begrunnelser for valg av metodisk tilnærming og metode, informasjonsskriv, analyseverktøy osv. Jeg har hatt som mål å ha en kritisk tilnærming til eget prosjekt, slik at eventuelle styrker og svakheter med prosjektet åpent har blitt drøftet og gjort rede for. Reliabiliteten kan i tillegg styrkes ved at en annen forsker evaluerer framgangsmåtene i studien (Thagaard, 2013). I dette tilfellet har veileder fungert som «kritisk venn» som stadig har stilt spørsmål ved og vurdert forskningsoppgavens ulike deler.

Gyldighet eller validitetsspørsmålet kan ikke knyttes til én spesifikk del av forskningsoppgaven, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, fra begynnelse til slutt (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er avgjørende å reflektere over om metoden man har valgt er egnet til å undersøke det en ønsker å undersøke. Videre er det viktig å spørre seg om resultatene forskeren kommer fram til, er gyldige i forhold til den virkeligheten man har undersøkt (Thagaard, 2013). Forskningens gyldighet kan styrkes ved at forskeren kontinuerlig gjør rede for valg og beslutninger tatt i fortolkningsprosessen.

Et viktig ledd i å styrke prosjektets validitet er at forskerens rolle og egen bakgrunn gjøres rede for (Dalen, 2011), noe som er gjort i denne oppgaven. Alle deltakerne ble informert om at jeg selv er medlem i et spesialpedagogisk team. Min førstehåndskjennskap og erfaring knyttet til miljøet som studeres, medførte at jeg måtte være meg bevisst hvilke fordeler og ulemper dette kan ha hatt på forskningsprosjektet. Da man kjenner til sjargongen og begrepsapparatet som brukes innad i miljøet, blir det lettere å komme tett innpå det man ønsker å undersøke (Jacobsen, 2010). Det at jeg deler en felles historisk horisont (Gadamer referert i Krogh, 2014) med deltakerne, kan ha medført at jeg ble møtt med større åpenhet og tillit hos deltakerne, noe jeg gjorde rede for under delkapittelet *4.3.1 Forskerrollen*.

En annen fordel ved å ha kunnskap om miljøet man studerer, er at man er genuint interessert i temaet og et slikt engasjement vil kunne være en viktig motivator (Jacobsen, 2010). Det er derimot viktig å være bevisst på hvordan forkunnskapene mine kan ha gjort meg forutinntatt og mindre åpen for nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2013). Kjennskap til det man studerer kan medføre at man går glipp av interessante aspekter ved forskningen, hvis man kun fokuserer på det man allerede har kunnskap om (Jacobsen, 2010). Videre kan det være vanskelig å ha en kritisk distanse til det man ønsker å studere, ettersom jeg selv har sterke meninger knyttet til emnet. Det er derfor viktig å ikke la seg farge av sitt eget engasjement, samtidig som dette på mange måter er uunngåelig og Gadamer (referert i Krogh, 2014, s.49) påpeker at «enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse». For at leseren selv kan vurdere hvordan min bakgrunn kan ha påvirket tolkningsprosessen, har jeg eksplisitt tydeliggjort dette i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013).

Forskningens *generaliserbarhet* har ulik betydning i forhold til om prosjektet er av kvalitativ eller kvantitativ karakter. En vanlig innvending mot intervju som metode er at det er for få deltakere, og at funnene dermed ikke kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2010). Innen kvalitativ forskning er derimot ikke målet i seg selv å produsere absolutte sannheter, men å skape en dypere forståelse for de fenomenene som studeres (ibid.). Generaliserbarhet dreier seg derfor her om forskningsprosjektets resultater kan gjelde i andre sammenhenger eller om funnene kun er av lokal interesse. Her må en spørre seg om funnene vil kunne medføre gjenkjennelse hos leseren, eller innad i forskningsmiljøet (Kvale & Brinkmann, 2010).

5. Presentasjon av analysen

I denne delen presenteres analysen som er gjort. Her blir direkte utsagn og gjengivelser av det som har blitt sagt beskrevet. Korte, direkte utsagn blir synliggjort ved at de er satt i anførselstegn, mens lengre utsagn markeres ved innrykk og mindre skriftstørrelse. I noen tilfeller legges det til ord for å tydeliggjøre sammenhengen setningen er sagt i, noe som markeres ved at ordet som er satt inn er markert med følgende klammer []. Av hensyn til anonymitetskravet, refereres alle deltakerne til som «hun», uavhengig av hvilket kjønn de har.

Deltakernes beskrivelser av arbeid i de spesialpedagogiske teamene blir som nevnt presentert gjennom de tre tematikkene «Beskrivelser av arbeid knyttet til elever», «Organiseringen av spesialundervisningen» og «Teamets rolle i skolen». Hver tematikk oppsummeres ved å gi en kortfattet sammenfatning av funnene. Dette for å tydeliggjøre hva de ulike tematikkene dreier seg om, noe som igjen vil kunne skape en større forståelse for den kommende diskusjonsdelen og tematikkene som der drøftes og diskuteres.

5.1 Beskrivelser av arbeid knyttet til elever

I følgende del redegjør deltakerne for saksgangen på skolen når lærer opplever utfordringer i klasserommet og søker hjelp fra det spesialpedagogiske teamet. Deltakerne beretter om hvilken problematikk lærerne ofte rapporterer om, hvilke tiltak som igangsettes og hvilke betraktninger medlemmene gjør seg i forhold til kompetansen innad på skolen tilknyttet ofte forekommende problematikk.

5.1.1 «Har du ADHD, så har du en del utfordringer i forhold til skolehverdagen, det er det ikke tvil om»

Saksgangen på skolene når lærer opplever vansker, samt hvilken problematikk lærerne ofte rapporterer om og søker støtte til, viser seg å være relativt sammenfallende. Tre av de spurte forteller at det ikke er lærerne selv som presenterer elevsakene på teammøtene, men den aktuelle læreren må informere skriftlig om hva problemene gjelder og hvilke tiltak som er i igangsatt før oppmeldingen. I tillegg snakker gjerne læreren med et medlem av teamet på forhånd, slik at man har fått informasjonen muntlig og skriftlig. På spørsmål om hvorfor ikke læreren presenterer saken selv, svares følgende; «Det hadde vært å foretrekke, men timeplanmessig har vi ikke klart å få det til å gå opp» (Deltaker 3). To av de spurte mener at

informasjonen de får fra kontaktlærer i forkant av teammøtene ofte er mangelfull. Lærerne sier lite konkret om hvilke tiltak som er igangsatt i klasserommet før oppmelding til det spesialpedagogiske teamet, og det uttrykkes frustrasjon i forhold til dette:

Mange skriver til teamet «Elev strever med lesing». Punktum. Hva er det egentlig eleven strever med da? Spesifiser litt, gå litt mer i dybden. Er det forståelsen? For da må en jo jobbe annerledes i klasserommet, og det er ofte flere som strever med det. Da er det ikke sikkert at den eleven trenger å bli meldt opp. (Deltaker 3)

En av de spurte mener at grunnen til at for få konkrete tiltak har blitt iverksatt i forkant av møtene, i stor grad skyldes lærernes frykt for å overstyre kollegaer. Hun forklarer det slik:

For en ting er hva læreren skal gjøre når de selv har klassen, men det å stille krav til kollegaer og hva de skal gjøre og at de må tenke tilpasning, det krever samarbeid og en koordinering som noen da kanskje tenker, det er lettere å gjøre det selv og at de da ikke er så glad i å kartlegge, for de må gjøre det selv. (Deltaker 4)

Her skiller svarene til én av deltakerne seg ut. Hun forteller at teamet som regel ikke diskuterer elevsaker fordi dette gjøres på regelmessige trinnmøter sammen med avdelingslederen, men når det først gjøres, er det avdelingslederen som presenterer saken. Tidligere meldte de ansatte saken skriftlig, men dette har de valgt å gå bort fra fordi det ble så «formelt og stivt at folk følte de skrev og meldte opp og meldte opp, men det skjedde liksom ingenting. Så jeg tror, uten at jeg skal si det sikkert, at den ordningen vi har nå ikke står tilbake for den vi hadde ...» (Deltaker 1).

Flesteparten av vanskene lærerne melder om omhandler lese- og skriveproblematikk og atferdsvansker, gjerne i kombinasjon med hverandre. Én av deltakerne forteller at skolen har hatt få saker som omhandler atferdsvansker de siste årene, men at det:

(...) går på oppmerksomhetsvansker, ADD/ Aspergering og så er det litt som går på ... vi har hatt tilfeller av dysleksi som har blitt diagnostisert de to-tre siste årene, men egentlig ganske snille og greie saker, noen av de med dysleksi har vært ressurssterke elever som ikke har mange tilleggsvansker. (Deltaker 1)

Samme deltaker forteller videre at «har du ADHD, så har du en del utfordringer i forhold til skolehverdagen, det er det ikke tvil om, og hvis du ikke blir medisinert, så har læreren også

fort en utfordring» (Deltaker 1). En av de andre deltakerne viser til at det på skolen deres er mange lærere som ser på atferdsproblematikk som krevende å arbeide med og dette er en problematikk de søker hjelp til å håndtere:

Jeg tror nok det de fleste lærerne synes er vanskelig, er det som går på atferdsvansker, elever som på grunn av manglende mestring oppfører seg på en slik måte som læreren ikke ønsker at de skal, det er de elevene som de oftest har behov for hjelp og støtte til. Da er det jo også sånn at de godt kunne tenkt seg at noen kom og overtok. (Deltaker 4)

5.1.2 «All tid går til testing ...»

Etter at lærer har meldt bekymringen til skolens spesialpedagogiske team og saken har vært oppe til diskusjon, igangsetter teamet og trinnet ulike tiltak etter behov. Det viser seg å være relativt sammenfallende tiltak, og disse veksler mellom testing av elever og veiledning av ansatte som arbeider med barnet. Veiledningen som gis er på bakgrunn av gjennomførte tester eller av mer generell karakter.

Mye av tiden til teammedlemmene går med til kartlegging av elever. Et av medlemmene er frustrert over dette og hun mener mer tid til veiledning av lærerne og trinnet som helhet burde prioriteres i større grad. En av de spurte forteller at det i begynnelsen var svært mange elevsaker, noe som medførte at hun «ikke klarte å løfte blikket», men dette har endret seg den siste tiden. Hun forteller videre at når elever først meldes opp «finner vi ut hvilke tester vi må ta og da får kanskje den læreren beskjed om bare å begynne å skrive pedagogisk rapport mens vi holder på å teste, så går det sin gang» (Deltaker 2).

En av deltakerne forteller at ulike tiltak relatert til klasserommet har blitt igangsatt på ett trinn, noe som er gjort på bakgrunn av ønske fra foreldrenes side:

Her er det etter litt bearbeiding av foreldre, meldt opp, men foresatte ønsker at vi skal prøve ut tiltak og de er veldig klare på at medisiner ikke kommer til å bli et alternativ. Og vi tror jo kanskje at eleven har en diagnose der medisiner er løsningen, men når foreldre ikke ønsker det, må vi prøve ut andre tiltak i klasserommet selvfølgelig. (Deltaker 1)

På spørsmål om hva teamet har gjort for å øke kompetansen blant de ansatte tilknyttet ofte forekommende problematikk, viser samtlige deltakere til at det har blitt igangsatt veiledning

på aktuelle trinn, felles kursing av personalet, enten i form av eksterne foredragsholdere eller kursrekker holdt i regi av det spesialpedagogiske teamet. Alle deltakerne veileder lærere i stor grad, samt PPT bidrar med veiledning ved behov. Assistenten eller fagarbeidere får veiledning «i forhold til utfordrende elevatferd, og da er det jo veiledning i forhold til de voksne, både assistent og pedagog» (Informant 1). En av deltakerne ser på veiledningen fra PPT som svært nyttig og hun forteller at i mange tilfeller «løser ofte saker seg selv» etter slik veiledning.

5.1.3 «Det å fraskrive seg ansvar går mest på at de er usikre, tror jeg, og så kan det ha med holdninger å gjøre».

Det viser seg at lærerne er usikre på egen kompetanse til å undervise alle elever og deltakerne mener at skolen har en lang vei å gå i forhold til å trygge lærerne i arbeidet. Samtlige deltakere forteller om lærere som gir uttrykk for at de ikke mestrer elever eller ikke føler de har tilstrekkelig med kompetanse. På tross av de ulike tiltakene iverksatt med mål om å styrke lærernes tro på egen kunnskap, mener tre av deltakerne at skolen henviser for mange elevsaker til PPT eller BUP og at mange av henvendelsene kunne vært unngått om lærerne hadde hatt mer kompetanse eller hadde hatt mer tiltro til egne ferdigheter. Lærernes manglende kompetanse kan ifølge en av de spurte blant annet medføre en lite målrettet lesetrening, og som bærer preg av en «fra dag til dag» - holdning. «Jeg tror det ligger veldig mye på kompetanse, for jeg føler de aller fleste lærere vil absolutte det beste og de står på som bare det for elevene. Det å fraskrive seg ansvar går mest på at de er usikre, tror jeg, og så kan det ha med holdninger å gjøre» (Deltaker 3). Hun ønsker en «smørbrøddliste med ulike organiseringsmåter», som kan brukes på den måten som har mest mulig effekt i den aktuelle situasjonen. Hun tror grunnen til at få konkrete tiltak igangsettes er fordi lærerne ikke vet hva som må gjøres og hun reflekterer, i likhet med en av de andre deltakerne, over hvordan dette kan relateres tilbake til lærerutdannelsen:

Altså si, i min lærerutdanning hadde vi ingen ting om lese- og skriveopplæringen, jeg hadde førsteklasse da jeg begynte og jeg hadde ikke hatt noe om det før det. Og det er jo der det ligger, det å forstå hvorfor noen ikke klarer å lære å lese, hva er det egentlig som skjer? Det er jo det en må ha i bunn og det er derfor noen får panikk når de tenker på spesielle lesebehov, for lærerne vet ikke hvordan de skal gripe det an. (Deltaker 3)

Deltakerne har forskjellige tanker vedrørende oppmeldinger av elever med lese- og skrivevansker. Deltaker 1 mener at svært mange av problemene relatert til leseopplæringen eller lesing generelt kunne vært unngått om skolen hadde hatt et bedre system og struktur når elever opplever vansker av denne typen. En av de spurte føler i likhet med de andre deltakerne at mange av sakene som meldes opp dreier seg om elever med lese- og skrivevansker, og at systemet rundt disse elevene har vært mangelfullt ved flere anledninger. Hun uttrykker videre frustrasjon i forhold til PPTs holdning til dysleksi på følgende måte:

De har sagt på PPT at hvis det er dysleksi skal de ikke henvises, jeg synes det er helt feil. For det holder ikke bare å gi de noe kompensatoriske hjelpemidler og tro at nå er alt ok, nå klarer du deg? De trenger leseopplæring og teknisk lesetrening, de trenger virkelig spesialundervisning. Avdekker vi dysleksi mener jeg de burde hatt enkeltvedtak. Jeg forstår ikke det at de ikke har behov for spesialundervisning. Hvis de kommer til 4. og 5.klasse og ikke kan lese, da sliter de og da er det umulig å gi den undervisningen i klassen. (Deltaker 2)

På oppfølgingsspørsmål om de ofte får inn saker der elever ligger så langt etter med lesingen på de eldre trinnene svarer hun:

Ikke ofte, men det er enkeltelever. Jeg tror ikke vi har jobbet godt nok systemrettet når sånt skjer. Jeg ser jo at ting har endret seg på disse årene, men vi har ikke jobba godt nok systemrettet, nei. Den er jo forsømt den eleven som går i femte og ikke kan lese. Men sånne som henger langt etter, det er ikke lett å ta den tingen i klassen. (Deltaker 2)

En av deltakernes beretninger skiller seg ut og hun mener ikke skolen henviser for mange saker videre til eksterne instanser. Hun føler at systemet på skolen, og den kompetansen det spesialpedagogiske teamet innehar, er så god at det ikke er behov for henvisninger i stor grad. Tiltakene som igangsettes internt på skolen, er ifølge henne av en slik karakter at de reduserer behovet for henvisninger og hun sier at «vi har kompetansen til å løse det her på huset og setter i gang gode tiltak» (Deltaker 4). Hun mener derimot at noen av lærerne på skolen melder for få saker til det spesialpedagogiske teamet, noe som medfører at elever ikke har fått den hjelpen de kunne og burde ha fått. Når hun i etterkant av kartleggingsprøver ser på resultatene til trinnet, «burde de elevene [som skårer under kritisk grense] vært drøftet med tanke på særskilte tiltak, men ikke nødvendigvis med tanke på spesialundervisning, men trinnet burde ivareta de elevene det gjelder på en bedre måte enn de klarer» (Deltaker 4).

Dette sammenfaller med en av de andre deltakernes utsagn og hun forteller at «vi får inn en del saker der ikke nok har blitt gjort. [Har eleven] avkodingsvansker, da må du sette inn støtet da, kanskje sende hjem, øve intensivt, men det er ikke alle som ser de mulighetene. Det er et eller annet der» (Deltaker 3).

Deltaker 3 forteller at hun har opplevd at lærere kommer til det spesialpedagogiske teamet og ønsker utredning fordi «den eleven skjønner ingenting eller fikser ingen ting. Jeg strever sånn med den eleven. Han forstår ingenting, kan du ta Logos/språk 6-16?». Hun forteller at etter testing viser det seg at eleven er en teknisk god leser, men eleven trenger opplæring i ord og begreper og «da er man jo nødt til å undervise annerledes i klasserommet, man er nødt til å jobbe der. Man kan ikke melde opp på det grunnlaget; [at] eleven må ha spesialundervisning fordi han kan ikke begreper. Der har vi en jobb å gjøre» (Deltaker 1).

5.1.4 «De fleste gjør jo så godt de kan og det kan oppleves som kritikk»

Alle deltakerne mener god undervisning og tydelig klasseledelse i stor grad kan redusere utfordrende situasjoner i klasserommet. Tre av deltakerne synes skolen henviser for mange elevsaker videre til eksterne instanser, og på spørsmål om hvorvidt en del av oppmeldingene kunne vært unngått hvis undervisningen i klasserommet var annerledes, svarer hun:

Ja, det er jeg helt overbevist om. Det handler om ting som, vi terper på ting som å skrive beskjeder på tavla, de elevene som ikke har oppmerksomhet kan finne oppmerksomhet når de er klare ... det handler om enkle beskjeder, tenk overgangssituasjoner, når gi bøker osv.?

(Deltaker 1)

Videre stilles det spørsmål ved om det spesialpedagogiske teamet ofte evaluerer undervisningen til lærerne som melder saker, og her svarer alle deltakerne at dette blir gjort i svært liten grad. Ifølge Deltaker 1 får lærerne tips og tilbakemeldinger om «hva som er lurt i forhold til denne diagnosen». Hun mener at det er forskjell på hvor strukturerte lærerne er, men «har du en elev med ADHD, er du nødt til å lære deg å bli mer strukturert. Det forplikter, det er jobben din» (Deltaker 1). Hun forteller videre at tiltak som er igangsatt for elever med ADHD, er tiltak som kommer alle elevene til gode og som i stor grad handler om god klasseledelse.

To av deltakerne mener at lærerne legger opp til en undervisning med tanke på «gjennomsnittseleven», noe som medfører at mange faller utenfor og en av deltakerne forklarer det slik:

Noen av lærerne har nok en måte å tenke på som gjør at de ikke ser konsekvensene av undervisningen sin. Og det henger mye sammen med at mange av lærerne er genuint opptatt av faget sitt og ønsker å formidle til elevene, som dermed gjør at mange bruker for lang tid av innledningen til å snakke og jo lengre den introen er, jo flere elever faller av, jo fortere finner de på andre ting. (Deltaker 4)

Lærerne må fortelle hvilke tiltak som er i igangsatt når de melder bekymring, men teamet går da ikke direkte inn i undervisningen og observerer, eller evaluerer undervisningen sammen med lærerne i stor grad. Deltakerne viser til at dette oppleves som utfordrende. Deltaker 3 forklarer det slik: «nei, det er litt vanskelig, jeg syns det. Det er litt ubehagelig det der, jeg tror man er redd for å fornærme noen. De fleste gjør jo så godt de kan og det kan oppleves som kritikk». Dette samsvarer godt med de andre deltakernes svar på dette spørsmålet og det ser ut til at dette ikke blir gjort i stor grad av frykt for at lærer tar det personlig.

En av deltakerne har ved flere anledninger vært tolærer i timene til lærerne på skolen. Hun forteller at hun mener lærerne i stor grad gjennomfører en god undervisning for klassen som helhet, men «for elever med behov for tilrettelegging eller spesielle behov, så er det en god del ting som jeg ser kanskje burde vært gjort annerledes» (Deltaker 4). Hun tror mange av lærerne, da gjerne faglærere, glemmer å tilrettelegge for elever. Hun har i ettertid snakket med den aktuelle læreren om hvordan timen fungerte og hva som eventuelt kunne vært gjort annerledes. Hun forteller videre at i veiledning og diskusjon med lærere speiler lærerne i forhold til undervisningen deres. I samarbeid med den aktuelle lærerne diskuteres det hva som blir gjort i klasserommet, og hva som eventuelt kan være problematisk og skape utfordringer for elevene. Ved å være i forkant med elever og ved å legge opp til en undervisning som tar hensyn til det man vet om elevgruppen, mener hun mange av de vanskelige situasjonene kunne vært unngått. Det viser seg at holdningene hun viser til her ikke har blitt videreformidlet til personalet som helhet, men kun til dem hun jobber direkte med i hverdagen.

Sammenfatning av kapittelet «Beskrivelser av arbeid knyttet til elever»: Saksgangen på de ulike skolene er relativt sammenfallende. Lærer melder sak til det spesialpedagogiske teamet

og tiltak igangsettes, med utgangspunkt i resultater på kartleggingsprøver eller av mer generell karakter. Deltakerne viser til at det før oppmelding til det spesialpedagogiske teamet ofte er igangsatt få tiltak i klasserommet og i tilknytning til den enkelte eleven, noe som skaper frustrasjon blant et par av medlemmene. Samtlige deltakere er opptatt av kvaliteten på undervisningen som blir gitt, men ingen av medlemmene går direkte inn og observerer eller evaluerer undervisningen som gjennomføres i klasserommet. Deltakerne i undersøkelsen mener dette ville blitt oppfattet som ubehagelig for den enkelte lærer.

5.2 Beskrivelser av organiseringen av spesialundervisningen

Dette kapittelet tar for seg beskrivelser knyttet til spesialundervisningen på de ulike skolene og deltakerne redegjør for hvordan undervisningen foregår og hva som ligger til grunn for de beslutningene som tas i forhold til organiseringen. I tillegg forteller deltakerne om hvilken innvirkning det spesialpedagogiske teamet har på organiseringen og gjennomføringen av spesialundervisningen.

5.2.1 «De må være én til én, noe annet nytter ikke»

Samtlige deltakere forteller at det spesialpedagogiske teamet ikke legger spesielle føringer for hvordan spesialundervisningen skal organiseres på skolen. Tre av deltakerne er usikre på hvordan denne undervisningen gjennomføres på skolen og de gir uttrykk for at det er opp til hvert enkelt trinn og at det derfor gjøres på ulike måter og i stor grad er personavhengig. Spesialundervisningen de har kjennskap til, gjennomføres ved at elever blir tatt ut av den ordinære opplæringen.

Én av deltakerne forteller at det spesialpedagogiske teamet har kjennskap til organiseringen av spesialundervisningen, og undervisningen bestemmes ut i fra målene elevene har i sin individuelle opplæringsplan (IOP) og organiseringen er derfor i stor grad elevavhengig. «Noen ganger er målene intensive én til én og så blir det å overføre til liten gruppe og så er det andre aktiviteter som foregår i klassen med voksenstøtte. Eleven med IOP har alle de formene for organisering, men det er på en måte målene som bestemmer» (Deltaker 4).

Videre forteller deltakerne at spesialundervisningen organiseres enten én til én, i smågrupper med elever fra samme klasse, aldersblandede grupper eller ved at elever blir tatt ut fra ulike

klasser og sammen danner en liten gruppe på tvers av klassetrinn. To av medlemmene gir uttrykk for at spesialundervisningen kan gjennomføres ved et tolærer-system, der spesialundervisningen foregår inne i klasserommet. Dette blir i noen grad gjort på én av de to skolene i nåværende skoleår.

Hvorfor spesialundervisningen organiseres slik den gjør, viser seg å variere. En av deltakerne forteller at noen av elevene ligger så langt etter faglig, «at de må være én til én, noe annet nytter ikke» (Deltaker 2). To av deltakerne begrunner organiseringen i smågrupper med skolens manglende ressurser til å gjennomføre en spesialundervisningen som foregår i klasserommet. En spesialundervisning på tvers av klassene medfører derimot at elevene får det timeantallet de har krav på. En av deltakerne stiller seg spørrende til hvordan skoler som gjennomfører en slik ordning, får det til med de ressurser en har tilgjengelig:

Vi tar ut elever fra hver klasse, det blir en blanding av A og B, vi må ta fra begge klassene. Vi klarer ikke økonomisk å ha spes.ped.læreren inne i klasserommet. Jeg lurer på hvordan skoler som flagger det veldig at all spes.ped skal legges inn i klasserommet får det til å gå opp, men da må man ha mange elever i samme klasse som trenger spes.ped og det har vi ikke mange nok til. (Deltaker 1)

Én av deltakerne forteller at hun opplever en del frustrasjon tilknyttet organiseringen av spesialundervisningen på skolen deres. Hun gir uttrykk for at hun ønsker en mer fleksibel tilnærming til organiseringen der man kontinuerlig stiller spørsmål ved hva som er elevenes beste og hvilken organisering som er mest hensiktsmessig. Flere av lærerne på skolen ønsker at elevene skal tas ut, da dette letter undervisningen i klasserommet, mens hun foretrekker i mange tilfeller å ta elevene ut i korte små økter, noe som har skapt en del «murring» i personalet. Hun forteller videre:

Jeg vet jo at noen lærere noen ganger synes det er masete at elevene går ut og inn. Men det er noe jeg tenker at vi må tåle, for effekten er god. Jeg tror kanskje spes.ped.teamet og ledelsen må gå inn og styre det mer. Det er det mest effektive og da må vi styre. Ja, læreren synes det er slitsom, for sin egen del, men jeg tror ikke elevene tenker det, for de mister mye mindre. (Deltaker 3)

Dette sammenfaller med Deltaker 4 sine erfaringer og hun tar ut elever i korte økter for deretter å være inne i klasserommet resten av undervisningen. Hun fungerer da som en ekstra støtte for elevene som har behov for det, samtidig som hun kan hjelpe og veilede klassen som helhet. På spørsmål om hvordan lærerne opplever dette, sier hun at hun kun har fått positive tilbakemeldinger på denne organiseringsmåten og at lærerne ser på det som en trygghet å ha henne tilstede i klasseromsundervisningen. Hun mener at det er:

(...) ingen, eller nå vet jeg jo ikke om det er fordi de ikke tør å si fra, men det er ingen som direkte har sagt at de synes det er ubehagelig, men det henger jo og sammen med at jeg er nøye med å informere om hvordan jeg jobber og hva som er intensjonen med det, første gang jeg skal jobbe med en ny kollega. (Deltaker 4)

En av deltakerne forteller at skolen er med på et leseprosjekt. I forbindelse med dette prosjektet blir hele trinnet testet, og basert på resultatene dannes det smågrupper der «de svakeste» blir tatt med ut flere timer i uken. Hun forteller at skolen har hatt en økning i forhold til antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn og at disse elevene er med på lesetreningen i smågruppene. Opplegget har vist seg veldig effektivt og noen av elevene har da kommet inn i klasserommet igjen og hatt ordinær undervisning. Her ble det stilt spørsmål om resten av klassen gjør det samme, eller har samme fag i klasserommet som smågruppene. På dette svarer hun at det hadde vært det optimale, men det har ikke gått opp timeplanmessig og at det ofte går ut over andre fag. Videre forteller hun at klassen ikke har jobbet på samme måte inne i klassen, noe som har:

(...) forundret meg litt, for alle ser at dette leseopplegget er veldig bra og ser at det er effektivt, men det har blitt litt sånn som mange spes.ped.tiltak blir ... det blir en sånn greie som noen andre holder på med. «Noen andre kommer og fikser noe for meg». Sånn har dette blitt også, spes.ped.lærerne kjører sitt løp og så gjør de andre i klasserommet noe annet. (Deltaker 1)

Hun tror at måten de jobber på i smågruppene kunne kommet resten av klassen til gode også, men «den linken har vi ikke klart å få til ennå».

Nivådelte undervisning foregår på alle skolene, i mer eller mindre grad. På én av skolene har de organisatorisk differensiering i fagene engelsk og matematikk på det trinnet deltakeren jobber, noe som gjøres hele skoleåret. Hun forteller at «nivå 1-gruppen» i engelsk, «de svakeste», i utgangspunktet bestod av en større gruppe med elever, men at denne nå kun

består av elever med individuell opplæringsplan, da det faglige spranget gjorde det svært vanskelig å undervise gruppen som helhet. I norskfaget er trinnet delt i to klasser og hun tar da ut elever «etter hvilke behov de har. Jeg har hatt to spesielt med ut og da blir eleven tatt ut når resten av klassen har norsk. Den ene eleven har jeg alltid ute og så varierer det hvem den andre er» (Deltaker 2).

En av deltakerne forklarer at de har opprettet en engelskgruppe på tvers av trinn og denne gruppen består av elever fra 5.-7. trinn som alle har «manglende engelskkompetanse» (Deltaker 4). De har valgt denne organiseringsmåten fordi det er ressursbesparende, og elevene trives i de små gruppene da dette er elever som ellers er tause og opplever lite mestring i klasserommet. Hun forteller videre at det i disse timene jobbes svært mye med å trygge elevene på seg selv og at det skal være rom for å gjøre feil uten at noen ler. På spørsmål om de ville fortsatt med denne organiseringen om ressursene hadde vært bedre, svarer hun at det har hun ikke tenkt på, men at hun føler dette er en god måte å organisere på. Hun mener det hadde vært krevende å legge opp til en undervisning inne i klassen der de fikk oppgaver de mestrer fordi «disse elevene mangler et vokabular til å snakke med sine klassekamerater, sånn at når de da har oppgaver der de jobber med nivådifferensierte oppgaver, vil disse elevene uansett falle gjennom fordi de har rett og slett ikke nok gloser» (Deltaker 4).

5.2.2 «De elevene som skaper utfordringer, må noen komme og ta»

Alle deltakerne viser til at det i skolen har vært lang tradisjon for at spesialpedagoger skal ta seg av spesialundervisningen eller arbeidet knyttet til elever med enkeltvedtak. En av deltakerne uttrykker det på følgende måte:

Her [på skolen] har det vært tradisjon for at spes.ped.lærer skal komme å fikse. «De elevene som skaper utfordringer, må noen komme å ta». «Gjør noe, hjelp meg», og så har man noen lærere som skal fikse alt selv, og de fiksa det litt for langt ... Så det er to grøfter her ... men i løpet av de siste årene er det noen som har sagt at «jeg ble ikke lærer for å drive med spes.ped eller med sånne ting, jeg ble lærer for å drive undervisning, jeg ble ikke lærer for å ta ned elevene som klatrer i gardinene», men sånn som skole-Norge er, så må man faktisk det. (Deltaker 1)

Flere av de spurte gir uttrykk for at det er en del holdninger som henger igjen blant personalet i forhold til hvem som har ansvaret for elever som opplever vansker. Én påpeker at det «kanskje har vært en trend at sosiallærer har kommet og skal ta med eleven ut av klasserommet og da er det jo kanskje heller kontaktlæreren som burde jobbe med det for å bygge en relasjon, det er veldig viktig» (Deltaker 3). Hun mener at det ikke er kultur for det på skolen og at det er viktig at kontaktlærer i slike situasjoner får alenetid med eleven og jobber med relasjonsbygging. Hun mener at da «får heller den andre læreren gå inn og ha klassen for eksempel, vi må snu den tenkingen».

Deltaker 2 mener at denne trenden er i ferd med å snu, men at skolen fortsatt har en vei å gå. Hun minnes at da hun begynte var det mange lærere som ikke mente de hadde ansvar for elever med vedtak om spesialundervisning, men at det har skjedd en holdningsendring de siste årene. Deltaker 4 støtter opp om dette, og hun forteller at hun som spesialpedagog flere ganger har måtte «tydeliggjøre at dette er en elev vi er sammen om, men du er faktisk den som er hovedansvarlig som kontaktlærer og hvordan vil du gjøre det? Det er du som må bygge relasjoner». Hun forteller videre at hun gjerne stiller seg tilgjengelig for veiledning, gir støtte og tips, men hun er tydelig på at kontaktlærer har ansvar for alle elever, uansett. Hun mener lærerne må tørre å reflektere over «hva slags atferd lærerne selv viser ovenfor elevene» og hvordan deres atferd påvirker elevenes situasjon.

Sammenfatning av kapittelet «Beskrivelser av organiseringen av spesialundervisningen»: I dette kapittelet har deltakernes beskrivelser av spesialundervisningen blitt gjort rede for. Samtlige deltakere rapporterer om utstrakt bruk av segregerende spesialundervisning og deltakerne er noe delt i forhold til hva de mener om en slik organisering. Undervisningen kan gjennomføres ved et tolærersystem, men dette gjøres i liten grad. Deltakerne uttrykker at det finnes en del barrierer i arbeidet med spesialundervisningen, som økonomi og elevenes faglige nivå, og det er i mange tilfeller uklart for personalet hvem som har ansvaret for elever som mottar spesialundervisning. Det viser seg at teamene ikke legger spesielle føringer for organiseringen av spesialundervisningen på skolene og som en følge av dette er organiseringen i stor grad personavhengig/trinnavhengig.

5.3 Beskrivelser av teamets rolle i skolen

Innenfor denne dimensjonen av forskningsspørsmålet blir deltakerne spurt om teamets sammensetting og mandat. Videre blir det fokusert på hvilke arbeidsoppgaver de anser som viktige for teamet og hva som fungerer bra eller eventuelt kan bli bedre. Det blir også diskutert hvordan deltakerne tror personalet betrakter teamet.

5.3.1 «Jeg følte meg veldig alene og nedtyngt med arbeid»

På spørsmål om hvem teamene består av, er tre av svarene relativt sammenfallende og det ser ut til at det i løpet av noen år har skjedd omfattende endringer i forhold til hvordan teamet er organisert. En av deltakerne forteller at «rektor ikke var med [da jeg begynte] og det var et stort minus at ikke rektor var med ... Jeg følte meg veldig alene og nedtyngt med arbeid» (Deltaker 2). Dette har derimot endret seg og nå er rektor en fast del av teamet i tillegg til avdelingsleder og to spesialpedagoger. Dette står i kontrast til erfaringene til Deltaker 3 som forteller at teamet i begynnelsen *kun* bestod av rektor og henne. Nå består teamet av to spesialpedagoger, avdelingsleder og sosiallærer. Rektor er av og til på møtene, men dette er ikke fast. Teamet på skolen til Deltaker 4 består av tre lærere, hvorav to har spesialpedagogisk bakgrunn og to avdelingsledere. Rektoren er tilstede ved behov, enten for å holde seg oppdatert med teamets arbeid eller hvis medlemmene har uttrykt ønske om det. Hun trekker videre fram at ledelsen alltid har åpne dører og stiller seg til rådighet hvis medlemmene har behov for støtte. Det viser seg at teamene er mer homogene i dag i forhold til hvem teamene bestod av tidligere.

På skolen til Deltaker 1 viser det seg derimot at teamet kun består av ledergruppen. Hun forklarer dette med at flere av medlemmene som tidligere var med i teamet har sluttet og at det derfor ble naturlig å legge teamet inn i ledergruppen. En slik organisering ser deltakeren på som nyttig, men hun trekker fram at dette kan medføre at teamet «smuldrer litt bort». Da det foregår mye arbeid generelt i ledergruppen, er det til tider uklart hva som er arbeid relatert til det spesialpedagogiske teamet. «Det har på en måte blitt mer uformelt, sånn det fungerer nå og faren ved det er jo at det sklir litt ut» (Deltaker 1).

Hvilken betegnelse som brukes på det spesialpedagogiske teamet viser seg å varierer fra skole til skole, og både *ressursteam* og *spesialpedagogiske team* brukes. En av deltakerne kommenterer at teamet har byttet navn og hun reflekterer over dette på følgende måte:

Bare det at det heter forskjellige ting ... ressursteam/spes.ped.team. Heter det spes.ped.team vet man at der er spes.ped man skal jobbe med, heter det ressursteam så er det ikke bare spes.ped, da skal det på en måte romme mer om hvordan vi tenker ressursbruken generelt. Det er noe med at de språklige endringene medfører òg reelle endringer. (Informant 1)

5.3.2 «Teamet hjelper oss å ha fokus på saken, at elever som trenger spesialpedagogisk hjelp, skal få raskt hjelp»

Samtlige medlemmer påpeker at hensikten med de spesialpedagogiske teamene er en tobeint strategi, der «den ene er å ha oversikt over elever med spesielle behov og den andre er å være utadrettet i forhold til tiltak i klasserommene» (Deltaker 4). Deltaker 2 mener det spesialpedagogiske teamet virker som et mellomledd mellom skole og PPT, samtidig som teamet skal veilede trinn ved behov. Hun påpeker at det er viktig at trinnet veiledes under ett og ikke bare gir individuell veiledning «sånn at trinnet kan samarbeide mer om de elevene som har spesielle behov, se hele trinnet under ett, ikke bare min klasse, min elev». Dette støttes opp av Deltaker 3 som mener at «en viktig del av spes.ped.teamets rolle er veiledning - veiledning i forhold til hvordan man kan jobbe med det barnet som strever».

Hvilke arbeidsoppgaver teamet har, viser seg å være relativt sammenfallende. Alle deltakerne nevner at teamet er med på å veilede og støtte kontaktlærere som melder om bekymring. I tillegg er kartlegging av elever og rapportskrivning viktige arbeidsoppgaver som blir nevnt av samtlige.

5.3.3 «Spes.ped.teamet ja, hva gjør de egentlig?»

De spurte gir uttrykk for at lærerne har ulike meninger og holdninger til teamene på skolene deres og to av deltakerne mener at ansatte på skolen muligens ser på det spesialpedagogiske teamet som noe «perifert» og «isolert» (Deltaker 1 & 3). De to andre er av en annen oppfatning, og begge mener at kollegaene føler tilknytning til teamet, da medlemmene av teamet jobber ut i skolen og underviser på ulike trinn. Én av de to påpeker derimot at dette er en endring som har skjedd de siste årene, og at teamet, ifølge henne, tidligere ble sett på som noe lærerne egentlig ikke hadde noen spesiell tilknytning til.

På skolen til Deltaker 4 har de nylig diskutert neste års budsjettfordeling og hun kan fortelle at personalet på hennes skole sterkt ønsket å prioritere midler til det spesialpedagogiske teamet,

og personalet har gjentatte ganger gitt uttrykk for nytten ved teamet. Dette står i kontrast til Deltaker 1 som uttaler at det nok er mange av de ansatte som nesten ikke er klar over at det finnes et slikt team; «Hvis du hadde spurt lærerne, hvordan spes.ped teamet på skolen fungerer, så er det nok en del som ville sagt «Hæ, har vi spes.ped team?» Teamet som sådan blir litt usynlig for lærerne ...».

En av de spurte uttrykker frustrasjon tilknyttet dette spørsmålet og hun tror at mange av lærerne på skolen føler at det er stor avstand mellom teamet og personalet. Videre tror hun mange av lærerne stiller spørsmål ved «hva teamet egentlig gjør» og at personalet skulle ønske at «vi kunne gjort mye mer og det er ulike forventninger, så det er viktig å avklare forventninger. Altså lærere er, hva skal jeg si, de har det jo veldig travelt, så de ønsker å fraskrive seg en del ting ... f.eks. rapporter og henvisninger, det tar mye tid» (Deltaker 3). Hun mener at mange lærere fortsatt ønsker at det spesialpedagogiske teamet skal ta seg av oppgaver knyttet til spesialundervisningen og elever med enkeltvedtak. Noe som ifølge henne «blir litt feil, for det er kontaktlærer som har ansvaret. Fremdeles er det mange som tenker at rapportskrivning og henvisninger er spes.ped.teamet sin oppgave». I følge henne er en av utfordringene at lærerne og teamet har ulike forventninger til arbeidet, og at det er viktig å avklare forventninger.

Utsagnet til Deltaker 3 etterfølges av oppfølgingsspørsmålet om disse tankene har blitt formidlet til personalet som helhet. På dette svarer hun at det ikke har blitt gjort, men at dette er noe hun har etterlyst flere ganger. Hun tror en slik definering vil være nyttig for egen del, men også bidra til å avklare en del forventninger og antakelser i personalet. Ved å synliggjøre teamets rolle mener hun at man ville unngått en del «murring i personalet», noe hun føler foregår til en viss grad og dette oppleves som ubehagelig. To av de andre deltakerne støtter opp om det hun sier, og det viser seg at ingen av de spesialpedagogiske teamene på disse tre skolene har tydelig fortalt personalet hva teamets mandat og arbeidsoppgaver er.

5.3.4 «Vi kan ha noen heftige, veldig fruktbare diskusjoner»

På spørsmål om hva som fungerer bra med teamet og hvordan teamene kan utvikle seg, svarer alle deltakerne at de synes teamet i stor grad fungerer godt, og samtlige trekker særlig fram samarbeidet mellom deltakerne og at det er en styrke at flere er med på å diskutere det

spesialpedagogiske arbeidet på skolen. To av deltakerne føler det har skjedd en enorm endring de siste årene og at det har vært en positiv utvikling.

Alle deltakerne forteller at medlemmene stort sett er enige på møtene, men at det foregår mye diskusjon og dette blir sett på som en styrke ved teammøtene. «Teamet kan ha noen heftige, veldig fruktbare diskusjoner, der vi løfter opp og reflekterer og sånn. Det føler jeg er veldig nyttig nå som vi er flere, og spesielt når det er flere med samme kompetanse» (Deltaker 3). Dette sammenfaller i stor grad med det Deltaker 4 gir uttrykk for: «Diskusjonene på selve møtene er nok ikke preget av en uenighet, men vi diskuterer mye, hvordan kan vi gjøre dette? Hva hadde vært smart og hvilke tidligere erfaringer har vi?».

Deltakerne viser alle til at det er viktig å jobbe på systemnivå, men tre av de spurte trekker frem dette punktet som noe teamene kan bli bedre på. De ønsker å være tettere på lærerne og gjerne gi veiledning til personalet i større grad enn det gjøres på nåværende tidspunkt. Alle deltakerne mener at det fortsatt er en del av de ansatte som mener at rapportskrivning og henvisninger er arbeidsoppgaver som spesialpedagoger burde ha ansvar for, og det er en utfordring at mange lærere føler de ikke har kompetansen eller tiden til å drive med dette arbeidet. Det refereres også til at holdningene hos lærerne noen ganger kan være med på å skape utfordringer i forhold til utviklingen i skolen.

Deltaker 3 forteller at de stadig vekk diskuterer organiseringen av spesialundervisning i det spesialpedagogiske teamet. Hun sier videre at de har snakket om at dette er noe de kunne tatt opp på fellestiden, men det har foreløpig ikke blitt gjort. Hun stiller spørsmål ved om teamet burde bli strengere og legge tydeligere føringer for hvordan undervisningen skal organiseres, men at det samtidig burde være litt fleksibelt ettersom ulike trinn har ulike utfordringer. Hun forteller videre at man ofte er litt for «låst i tankegangen og at vi må snu denne tankegangen, noen mener spesialundervisningen må være én til én». Hun viser til at det krever planlegging og godt samarbeid for å endre på måten undervisningen organiseres. Hun trekker fram at «vi må fremme tanken på at undervisningen kan foregå i bolker, periodevis, eventuelt slå sammen klasser, noen ganger i smågrupper, andre ganger i klasserommet» (Deltaker 3).

Dette sammenfaller med utsagnene til Deltaker 2, som mener at skolen må bli mer samkjørt i forhold til organiseringen av spesialundervisningen. Hun presiserer imidlertid at hun ikke er i ledelsen, og at det er ledelsen som må ta avgjørelser i større grad. «Vi diskuterer dette i

spes.ped.teamet og det har konsekvenser for undervisningen det vi diskuterer, men det tror jeg det blir mer og mer av. Det vil bli mer systemrettet. Det er litt av hensikten». Hun mener at teamet «skal være forsiktig med å trykke ting på folk, de må se behovet selv også, det er noe som går gradvis. Vi må se utviklingen, ja det går litt av seg selv egentlig» (Deltaker 2).

En av de spurte savner en tydeligere oppfølgingsplan for hva skolen kan bidra med når «elever skårer rødt på kartlegging» (Deltaker 1). Hun uttaler videre at «vi melder opp litt for fort ... eller ikke for fort, men litt for ofte». Her nevnes det at hun mener skolen henviser saker for ofte, noe to av de andre deltakerne gir uttrykk for er en utfordring de må ta tak i.

Sammenfatning av kapittelet «Beskrivelser av teamets rolle i skolen»: Flere av deltakerne viser til at teamene har endret seg enormt i løpet av de siste årene, og teammedlemmene anser dette som positivt. Deltakerne viser til godt samarbeid innad i teamene og diskusjonene som foregår fremheves som særlig fruktbart. Samtlige medlemmer ønsker å jobbe mer målrettet ut mot trinnene, slik at lærerne føler de får mer støtte og har nytte av teamene. Det viser seg at det er store variasjoner i forhold til hvordan medlemmene tror personalet betrakter teamet. På den ene siden stilles det spørsmål ved om personalet er klar over at det i det hele tatt finnes et slikt team, mens det på den andre siden har blitt uttrykt stor tilfredshet og nytte blant personalet over organiseringsformen.

6. Diskusjon

Det er god grunn til å anta at spesialpedagogiske team kan spille en sentral rolle i opplæringen (Hjørne & Säljö, 2008). Ettersom teamene er ment å ha en viktig rolle i skolen, er det av interesse å undersøke nærmere hvilke prosesser og aspekter ved arbeid i spesialpedagogiske team som legger til rette for en inkluderende opplæring og hvilke prosesser som kan være med på å øke ekskluderingen. Intensjonen er ikke her å fungere som «overdommer» i forhold til hva teamene gjør som eventuelt er «riktig eller galt», men et slikt blikk vil kunne identifisere hvilke prosesser som, bevisst eller ubevisst, er med på å skape muligheter og utfordringer i arbeidet for en inkluderende opplæring.

I følgende del diskuteres presentasjonen av analysen fra foregående kapittel, opp mot andre del av forskningsspørsmålet *Hvordan svarer beskrivelsene til visjonen om en inkluderende opplæring?* For at diskusjonsdelen skal bli mest mulig fruktbar, er det i denne delen ønskelig å «løsrive» seg fra første del av forskningsspørsmålet og se deltakernes beskrivelser i sin helhet. Et slikt metaperspektiv bidrar til refleksjon over hva deltakerne egentlig formidlet gjennom beskrivelsene og hva det var ved deltakernes beskrivelser som trådte fram av materialet. Ved å flytte fokuset vekk fra inndelingen presentert i kapittel 5, var det særlig tre (nye) overordnede tematikker som ble fremtredende og som oppstod på tvers av forskningsspørsmålets første del og medlemmenes beskrivelser.

Disse tre tematikkene danner grunnlaget for diskusjonsdelen og presenteres under kapitlene «Spesialundervisning – i og utenfor klassefellesskapet», «Kompetanse i en inkluderende opplæring» og «Tilnærminger til vansker i skolen». De tre kapitlene presenteres hver for seg, samtidig er det viktig å presisere at tematikkene i noen tilfeller overlapper hverandre da flere av funnene passer inn under ulike kapitler. Hvert kapittel innledes med en kort redegjørelse for innholdet i det følgende kapittelet, og dette gjøres for å tydeliggjøre hvorfor temaene vies oppmerksomhet og hva kapittelet vil fokusere på.

6.1 Spesialundervisning – i og utenfor klassefellesskapet

I presentasjonen av analysen ble det tydelig at spesialundervisningen i den inkluderende skolen står ovenfor ulike utfordringer. Alle medlemmene rapporterte om utstrakt bruk av segregerende spesialundervisning, i varierende former og i ulik grad. Det viste seg likevel å

være ulike tanker og begrunnelser for denne måten å organisere på som er interessante å diskutere. Intervjudeltakerne var på den ene siden i stor grad tilfredse med spesialundervisningen, mens det på den andre siden så ut til å være stor uenighet innad på skolen om hvordan denne undervisningen skulle organiseres. Dette spenningsforholdet kan ha stor innvirkning på skolehverdagen til elever, og tematikken vies derfor oppmerksomhet i følgende del.

Hvordan spesialundervisningen i skolen organiseres, og hvorvidt kvaliteten på undervisningen har vært og er tilfredsstillende, har i lang tid vært gjenstand for diskusjon (Solli, 2004). «Så langt det er mulig og forsvarlig», ønskes det at spesialundervisningen skal foregå i den ordinære klassen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.38). Det er likevel tradisjon for at spesialundervisning i stor grad gis utenfor klasserommets rammer, da gjerne i form av smågrupper på 2-5 elever eller individuell undervisning. I løpet av skoleåret 2014/15 mottok syv av ti elever denne undervisningen i segregerte tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2015). Undersøkelser viser at spesialundervisningen blir gjennomført av pedagog og/eller assistenter, med og uten relevant utdanning (Solli, 2004).

Samtlige deltakere i prosjektet fortalte om en spesialundervisning som i stor grad organiseres i segregerte former, slik tallene ovenfor viser til. Deltakerne var noe delt i forhold til hva de mente om denne typen organisering. Det ble uttrykt frustrasjon over at lærere på mange måter ser ut til å ønske en slik spesialundervisningen selv, på tross av medlemmenes ønsker om en mer fleksibel ordning. Samtidig virket systemene innad på skolene til å være så innarbeidet at det ikke stilles videre spørsmål ved en segregerende undervisningen, hverken fra det spesialpedagogiske teamet selv eller lærerne.

Det ble gitt ulike begrunnelser for en organisering av spesialundervisningen som foregår utenfor klassefellesskapet og økonomiske forhold ble av deltakerne i prosjektet trukket fram som en barriere i arbeidet for en inkluderende spesialundervisning. Persson & Persson (2012) fremholder derimot at organisering av spesialundervisning ikke nødvendigvis trenger å bli et spørsmål om ressurser, slik deltakerne refererte til, men heller en omdisponering av midler og en annen holdning til elever som mottar spesialundervisning. Ressurser som i stor grad brukes for å bedrive segregerende spesialundervisning kan i stedet omdisponeres tilbake til klassen og fellesskapet. Et slikt system vil medføre at spesialpedagog og lærer sammen må utvikle måter å ta vare på elevmangfoldet (Persson & Persson, 2012). En omdisponering av midler

som det vises til her, ser ut til å ha blitt lite diskutert blant medlemmene og det virket ikke som dette blir ansett som et alternativ, så lenge de økonomiske rammene i skolen ikke endrer seg. I presentasjonen av analysen ble det vist til at skolen så seg nødt til å organisere spesialundervisningen på tvers av klasser og trinn for å sikre at elevene får det timeantallet de juridisk har krav på, ellers får de det ifølge en av deltakerne «ikke til å gå opp». Det kan i denne sammenheng tyde på at elevenes rettigheter på mange måter er med på å opprettholde den segregerende undervisningen, noe som er interessant i seg selv. Deltakerne i undersøkelsen ønsket i den forbindelse mer ressurser til å gjennomføre spesialundervisningen. Det er derimot usikkert om en tildeling av ressurser vil få konsekvenser for organiseringen av spesialundervisningen. Nevøy & Ohna (2014, s. 78) viser således til at en mulig følge av ekstra ressurser til spesialundervisning, kan medføre at den allerede etablerte praksisen forsterkes, «altså at skolene bruker de ekstra tildelte ressursene til å etablere spesialundervisningsgrupper».

Videre argumenterte deltakerne for at det faglige spriket mellom elevene er så stort at nivådeling blir ansett, av lærerne og/eller medlemmene selv, som den beste organiseringsformen. Det viste seg at denne måten å inndele elevene på i stor grad strekker seg over lang tid, i noen tilfeller hele skoleåret og over flere år. Organisatorisk differensiering, der elever deles inn etter faglig nivå, har i lang tid vært en mye brukt og omdiskutert organiseringsform i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013; Persson & Persson, 2012). I Opplæringsloven § 8-2 (1998) heter det seg at «For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør». Formuleringen *til vanleg* ser ut til å ha åpnet opp for at organiseringsformen i stor grad lever i beste velgående i Norge, noe som understøttes av deltakerne i forskningsprosjektet. Dette på tross av at internasjonal forskning viser at denne måten å organisere på i liten grad medfører økt læringsutbytte hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2013; Persson & Persson, 2012). Undersøkelser tyder på at elever i de høytpresterende gruppene kan ha en viss positiv effekt av den nivådelte undervisningen, mens det for elever i de lavtpresterende- og middelspresterende gruppene ser ut til å ha liten eller negativ effekt (ibid.). I tillegg ser det ut til at organisatorisk differensiering kan få utilsiktede konsekvenser, der selvvurd og motivasjon hos elevene påvirkes i negativ retning, samt at ansatte og elever har en tendens til å senke sine forventninger til denne elevgruppen (Florian & Spratt, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2013; Persson & Persson, 2012). En kan

derfor stille seg undrende til hvorfor en slik organisering fortsatt ser ut til å spille en så sentral rolle i skolen.

Den norske skolen, slik den er organisert i dag, hevdes å ikke være tilpasset alle barn (Haug, 2011). Hvordan undervisningen legges opp på har endret seg lite, på tross av at skolen som organisasjon har gjennomgått store forandringer. Undervisningen gjennomføres ifølge Haug (2011) på en måte som er tilpasset elevene som passer inn i det mønsteret skolen har formet og de som ikke makter å leve opp til forventningene, faller utenfor og mottar i mange tilfeller et segregert tilbud. Dette ser i stor grad ut til å samsvare med beskrivelsene som ble presentert i foregående kapittel og deltakerne i forskningsprosjektet viste til at det i stor grad gjennomføres en undervisning i skolen som er rettet mot «gjennomsnittseleven», noe som medfører at spesialundervisningen må foregå utenfor klassefellesskapet. En slik undervisning vil kunne skape betydelige utfordringer i arbeidet med å realisere visjonen om en inkluderende opplæring. To av deltakerne i undersøkelsen opplevde dette som særlig utfordrende å forholde seg til og de savner en annen holdning blant lærerne til organiseringen av spesialundervisningen. Ved å være fleksible, mente deltakerne i undersøkelsen at forholdene vil kunne legges til rette for en mer inkluderende spesialundervisning.

Samtlige av deltakerne i forskningsprosjektet fremhevet viktigheten av å fokusere på kvaliteten på undervisningen som gjennomføres i skolen, og alle mente at god klasseledelse kan redusere vanskelige situasjoner i klasserommet. På tross av dette går ingen av de spesialpedagogiske teamene i prosjektet direkte inn i undervisningen til lærerne og observerer i frykt for å bli oppfattet som kritiske. Florian & Spratt (2013) viser til at en inkluderende pedagogikk oppfordrer lærere til å se på undervisningen av alle barn som en profesjonsutfordring. Dette medfører at man som profesjonell må tørre å stoppe opp og reflektere over hvordan man støtter elever i opplæringen. Ettersom teamene ikke vurderer undervisningen til lærerne, tyder det på at det ikke er kultur for dette i skolen. Disse funnene er i stor grad sammenfallende med studiene til Hjørne og Säljö (2008), der det viser seg at det stilles få spørsmål ved kvaliteten på undervisningen. Selv om alle deltakerne var enige i at det er viktig å se på skolen som system og at undervisningen spiller en sentral rolle, virker det da som det «siste leddet», altså undervisningen, slik Fylling & Sandvin (1996) refererte til det som, ikke blir tatt hensyn til i stor grad.

En inkluderende praksis kan komme til syne ved at undervisningen legges opp på en måte som gjør læring tilgjengelig for alle. Læreren må ha troen på at de valg og beslutninger man tar, vil kunne få konsekvenser for elevenes læring (Hart et al., 2004). Framfor å legge opp til en segregerende undervisning, slik det i lang tid har vært og fortsatt ser ut til å være tradisjon for i skolen, må lærer og ansatte i skolen skape et rikt læringsmiljø der alle gis valg og muligheter som medfører at elevene får den tilpasningen som trengs, uten å bli ekskludert fra fellesskapet (ibid.). Særlig to av deltakerne i undersøkelsen viste til at utfordringer i klasserommet må sees på som dilemma for egen yrkesutøvelse, noe som er i tråd med Florian & Spratt (2013) sitt rammeverk der det søkes å lokalisere vansker i miljøet, ikke ved å lokalisere problemer i eleven. En av deltakeren ga uttrykk for at vanskelighetene som oppleves i klasserommet, er sterkt knyttet opp mot lærerens evne til å tilrettelegge for elevene. Hun hadde ved gjentatte anledninger vært tilstede i undervisningen til kollegaer og i ettertid evaluert og diskutert undervisningen med den aktuelle læreren. De hadde sammen reflektert over hva ved undervisningen som medførte utfordringer, og hvordan denne undervisningen kunne vært lagt opp på en alternativ måte. Som en følge av evalueringen hadde praksis endret seg. Ved å speile lærerens undervisning på denne måten, ble ekskluderende prosesser i klasserommet oppdaget og dermed bekjempet. En slik tilnærming har innvirkning på undervisningen og kan få konsekvenser for den inkluderende opplæringen (Ainscow & Miles, 2008; Florian & Spratt, 2013).

Den spesialpedagogiske kompetansen teamet innehar blir i tilfellet ovenfor benyttet, uten at elever må ut av klasserommet for å motta denne støtten. Det ser med andre ord ut til at det spesialpedagogiske teamet kan bidra til en endring av undervisningspraksis, uten segregerende tiltak. Dette krever at teamet må tydeliggjøre for hele personalet viktigheten av tilpasning og tilrettelegging, noe funnene i analysen viser til at ikke blir gjort i særlig grad. Hvis de spesialpedagogiske teamene arbeider med klasselærerne som i eksempelet ovenfor, er det god grunn til å anta at teamene kan spille en sentral rolle i den inkluderende opplæringen. Brukes derimot den spesialpedagogiske kompetansen teamet innehar til å gjennomføre segregerende undervisning, med utgangspunkt i «faglig svake elever» og «elever med diagnoser» som ikke mestrer klasseromsundervisningen, er det grunn til å anta at teamene bidrar til å opprettholde avstanden mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Spesialpedagogisk kompetansen ser derfor ut til å kunne ha en sentral og viktig rolle i den inkluderende skolen, men kompetansen må brukes for å sikre en

opplæring som er tilpasset alle innenfor klasserommets fellesskap og skolen må gjennomføre omfattende praksisendringer (Haug, 2003; Persson, 1998).

Dette kapitlet tyder på at spesialundervisningen på mange måter fortsatt virker til å være preget av såkalte «frosne ideologier» (Haug, 2014, s. 12). Med dette menes det at selv om nye politiske føringer har blitt vedtatt og fokuset nå skal være rettet mot inkludering, kjennetegnes praksis fortsatt av historiske løsninger lenge etter at de formelt har opphørt (ibid.). Det ser derfor ut til at spesialundervisningen fortsatt bærer preg av levningene etter integreringstanken. Samtidig tyder medlemmenes beskrivelser på at dette er en pågående debatt i skolen og en gryende endring er i anmarsj. Hvorvidt en slik endring får gjennomslag eller ikke, er i stor grad avhengig av om skolene er villige til å evaluere egen praksis knyttet til den segregerende spesialundervisningen som i stor grad gjennomføres i dag.

6.2 Kompetanse i en inkluderende opplæring

I arbeidet med presentasjonen av analysen ble det på tvers av deltakernes beskrivelser tydelig at kompetansespørsmålet opptok medlemmene. Samtlige deltakere reflekterte over hvilken kompetanse som både *finnes* i skolen og hvilken kompetanse som *ønskes* i skolen. I følgende del diskuteres deltakernes beskrivelser og refleksjoner vedrørende denne problematikken opp mot visjonen om en inkluderende opplæring.

Deltakerne i dette prosjektet viste til at det i mange tilfeller er uklart for lærerne *hvem* som har ansvaret for spesialundervisningen og arbeidet relatert til elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Denne usikkerheten ser ut til å bidra til frustrasjon, hos både lærerne og medlemmene av de spesialpedagogiske teamene. Innen inkluderende pedagogikk vises det til viktigheten av å ta ansvar for undervisningen og opplæringen til alle elever, noe som medfører at læreren må ha troen på egen kompetanse (Hart et al., 2004). Presentasjonen av analysen viser derimot til en del utfordringer tilknyttet kompetansen i skolen og det ser ut til at det er et spenningsforhold mellom kunnskapsområdene spesialpedagogikk og allmennpedagogikk. Alle deltakerne i undersøkelsen hadde opplevd situasjoner der lærerne gir uttrykk for at de ikke føler de innehar tilstrekkelig kompetanse. Dette manifesterte seg blant annet ved at lærerne ønsker at spesialpedagoger skal «komme og ta eleven ut». Det ble presisert at en slikt holdning ikke skyldes manglende omsorg eller ønske om at eleven ikke skal lykkes, men det viser til en manglende tro på egen kompetanse og i noen tilfeller opplever medlemmene at

lærerne ikke innehar kompetansen som trengs for å undervise alle elever. Inkluderende pedagogikk utfordrer den tradisjonelle ansvarsfordelingen i skolen, der spesialundervisningen er spesialpedagogenes ansvar og den ordinære undervisningen er allmennpedagogenes område. De to kunnskapsområdene spesialpedagogikk og allmennpedagogikk, må nå flettes inn i hverandre som en konsekvens av fokuset på inkludering (Haug, 2011). Begge fagområdene kan dra gjensidig nytte av hverandre og spesialpedagogiske hensyn må tas i den ordinære opplæringen og motsatt (Haug, 2011; Persson, 1998). På tross av dette ser det ut til at økt profesjonalisering har fått ulike konsekvenser. Profesjonaliseringen, og den status og makt som følger med, skaper en forventning om bedre kvalitet knyttet til hvert fagfelt, noe som kan medføre at hvert fagfelt verner om og kontrollerer hvert sitt område. Som en konsekvens kan ansvaret for opplæringen bli fragmentert og det blir vanskeligere å se alle delene i lys av en helhet. Hvem har ansvaret for den ordinære opplæringen og hvem har ansvaret for elever som mottar spesialundervisning? Haug (2011) viser videre til at det ikke er enighet innenfor de to gruppene, noe som medfører at noen drar elever mot seg, mens andre skyver dem vekk. Presentasjonen av analysen tyder på at denne debatten fortsatt er aktuell i skolen og det kan se ut til at skolene på mange måter fortsatt er preget av et skille mellom de to kunnskapsområdene. Deltakernes beskrivelser tyder likevel på at de spesialpedagogiske teamene ønsker å gå bort i fra et slikt skille og deltakerne gir uttrykk for at det er kontaktlærer som har ansvaret for alle elever, uansett. Dette blir videreformidlet til personalet, noe som tidligere nevnt kan tyde på at fokuset er i ferd med å snu. Hvorvidt medlemmene klarer å få gjennomslag for denne holdningen i personalet, vil kunne ha innvirkning på praksis ettersom en inkluderende tilnærming til undervisningen fremhever viktigheten av at alle ansatte i skolen arbeider sammen, uavhengig av faglig bakgrunn (Florian & Spratt, 2013; Haug, 2003).

Inkluderende pedagogikk er ikke en passiv prosess som blir «gjort» mot barn, men en dynamisk prosess som stadig utvikler seg og som gjelder alle barn (Florian & Spratt, 2013). Ved å ta utgangspunkt i en tilnærming til læring som ikke innebærer kategorisering av barn, men heller fokus på *hva* som skal læres, fremfor *hvem* som skal lære, utfordrer inkluderende pedagogikk tradisjonen om at «spesialister» må inn i skolen. Det betyr ikke at spesialiststøtte ikke ønskes, men det er viktig å reflektere over hvilke utilsiktede konsekvenser et slikt fokus kan medføre, som stigmatisering og marginalisering av elever. Inkluderende pedagogikk krever at ansatte som arbeider med barn må ta ansvar for alle elever og lærerne utfordres i stedet til å se på vanskene elevene opplever som dilemma for egen undervisning. På den

måten skiftes fokuset fra at det er barnet som er problemet, til at det er læreren som står ovenfor en utfordring man som profesjonell må ta stilling til. Spesialpedagoger og lærere må da kontinuerlig jobbe tett sammen for stadig å finne nye måter å skape meningsfull og god undervisning, som kommer alle elever til gode. I likhet med barna, utfordres voksne til å lære og utvikle seg sammen (Florian & Spratt, 2013).

Selv om medlemmene i undersøkelsen ønsker at kontaktlærere skal ta ansvar for elever som mottar spesialundervisning, viser presentasjonen av analysen til at deltakernes beskrivelser til en viss grad er selvmotsigende. På den ene siden påstår flere av deltakerne at noen lærere forsøker å skyve fra seg ansvaret for elever som mottar spesialundervisning, samtidig som det hevdes at noen lærere ikke innehar kompetansen som trengs og at spesialpedagogiske kompetanse og spesialundervisning må til for å hjelpe elever med for eksempel dysleksi. Lærerne står her ovenfor et krysspress, der de forventes å ta ansvar for alle elever, samtidig som det blir stilt spørsmål ved om de er kompetente nok. Denne debatten kan igjen få direkte konsekvenser for undervisningen, da et tydelig skille mellom de to fagfeltene ofte medfører at elever med spesialundervisning tas ut av klassen og mottar segregert undervisning (Haug, 2011). En av deltakerne omtaler spesialpedagogiske tiltak som noe spesialpedagoger driver med og som få elever får nytten av, og som dermed bidrar til ekskluderende prosesser. Florian & Spratt (2013) viser til at spesialpedagogiske tiltak ikke er noe som kun skal gjøres tilgjengelig for et fåtall elever, men for alle. Ved å tilby varierte undervisningsopplegg, med stort fokus på elevmedvirkning og valgmuligheter, vil elever i større grad kunne delta og nyte godt av undervisningen.

De spesialpedagogiske teamene kan ha i oppgave å planlegge, gjennomføre og evaluere spesialundervisningen (Schultz et al., 2008). Et slikt fokus står på mange måter i sterk kontrast til tanken om at alle må ta ansvar for undervisningen (Florian & Spratt, 2013). Da det spesialpedagogiske teamet kan få alt ansvar for arbeid relatert til elever som mottar spesialundervisning og fokuset rettes mot eleven, er det nærliggende å anta at parallellsystemet i skolen vil vedvare. Brukes derimot kompetansen det spesialpedagogiske teamet innehar som en styrke inn i klasserommet, gjennom tett samarbeid med klasselærerne, vil situasjonen muligens bidra til at lærerne i større grad får troen på egen kompetanse og evne til å undervise alle barn.

To av deltakerne stiller i forbindelse med denne problematikken spørsmål ved om lærerutdanningen har vært, og er, god nok. Dette er en omfattende diskusjon som ikke vil bli viet stor plass her, men det er likevel verdt å reflektere kort omkring debatten, ettersom den i skrivende stund er svært dagsaktuell. Deltakerne i undersøkelsen forteller om lærere som på mange måter er faglig dyktige, men som tar pedagogiske beslutninger som ikke alltid er til det beste for elevene og fellesskapet. Det er i denne sammenheng interessant å reflektere over hvorvidt de politiske føringer om en inkluderende opplæring kommer til syne i grunnskolelærerutdanningen eller ikke, og hvilken rolle og plass pedagogikken og spesialpedagogikken tildeles i den nye rammeplanen.

Rammeverket til Florian & Spratt (2013) påpeker at ansatte i skolen stadig må evaluere egen praksis for å utvikle seg. Ettersom presentasjonen av analysen tyder på at det for mange ansatte virker til å være uklart hva det spesialpedagogiske teamets mandat er, vil det i det videre arbeidet være viktig å klargjøre enda tydeligere for personalet hvem som har ansvaret for hva og hvordan man sammen kan nå målene. En slik avklaring kan bidra til et mer helhetlig bilde på undervisningen og skolen som system, fremfor et fragmentert system, slik Haug (2011) påstår kan være en fallgrube i skolen.

6.3 Tilnærminger til vansker i skolen

Presentasjonen av analysen tyder på at arbeidet i de spesialpedagogiske teamene på mange måter er preget av en stadig veksling mellom fokus på elevens vansker, samt konteksten problemene oppstår i. Hva som ligger til grunn for en slik betraktning vil utdypes i følgende del. Det vil gjøres rede for hvordan arbeid i spesialpedagogiske team ser ut til å kontinuerlig pendle mellom en kategorisk- og relasjonell tilnærming, og hvordan dette igjen kan relateres til det videre arbeidet med å realisere visjonen om en inkluderende opplæring.

Hovedhensikten med teamene er ifølge deltakerne å ivareta elever som trenger ekstra hjelp og støtte, samt gi veiledning til lærerne og på den måten øke kompetansen til de ansatte. Dette sammenfaller i stor grad med kommunens ønsker, som fremhever at teamet skal bidra til «samarbeid om systemarbeid, forebygging og tilrettelegging for elever med spesielle behov» (Vedlegg I). Allerede her fremtrer vekslingen mellom et relasjonelt og et kategorisk perspektiv, der forholdene rundt elever må vurderes, mens tiltakene samtidig skal ta utgangspunkt i elever «med spesielle behov».

Medlemmene framholder alle at veiledning av lærerne kan få stor innvirkning på praksis, noe som igjen kommer elevene til gode. Det er derfor interessant å merke seg at veiledningen i stor grad gis *etter* at eleven har blitt testet ut og kartlagt, noe som medfører at tiltakene og veiledningen baserer seg på hvordan man kan forholde seg til vanskene eleven «har». En av deltakerne viste til at elever med ADHD oppleves som svært utfordrende hvis ikke medisiner gis. Dette er sterkt knyttet opp mot et kategorisk perspektiv, da problemene er direkte knyttet til en diagnose, her ADHD, og løsningen på problemet er av medisinsk art. Det ble også hevdet at dysleksi «må utløse spesialundervisning». Som tidligere nevnt skal ikke spesialundervisning tildeles med utgangspunkt i diagnoser, men ut ifra deltakernes beskrivelser kan det tyde på at det fortsatt er en sterk kobling mellom diagnoser og spesialundervisning i skolen. Dette sammenfaller med funnene til Hjørne og Säljö (2008), som viser til at det i spesialpedagogiske team ofte fokuseres på diagnoser og et stort antall barn «har» en diagnose som ADHD, Asperger syndrom, dysleksi, dyskalkuli, Tourettes etc. Det er derfor noe paradoksalt at samme deltaker senere i intervjuet uttaler at elever med ADHD har behov for struktur og en tydelig voksen, og hvis forholdene legges til rette, vil eleven i mange tilfeller ikke vise utfordrende atferd. Samtidig var det her tydelige forskjeller mellom deltakerne i forhold til hvordan elever med vedtak om spesialundervisning ble omtalt. På den ene siden ble ikke diagnoser nevnt én gang i løpet av ett av intervjuene, mens det på den andre siden forekom relativt hyppig i et annet intervju. Begrepene og språket en benytter seg av for å omtale elever i skolen er med på å påvirke opplæringen og skolens evne til inkludering (Germeten, 2008) og det kan se ut til at de spesialpedagogiske teamene i det videre arbeidet må evaluere og re-evaluere språk og begreper som benyttes på skolen, noe som hadde vært relevant og nyttig å studere nærmere. Et ikke-diskriminerende språk som ikke inneholder mentale fordommer, kan på mange måter være like viktig for elevens utvikling som rettigheter og lover (ibid.).

Det er interessant å merke seg at begrepet spesialpedagogiske team ble innført i skolen i en tid der det politiske fokuset var på *integrering*, ikke inkludering. Da Stortingsmelding nr. 54 (1989-1990) ble skrevet, levde på mange måter ideen om at «elever med spesielle behov» skulle innlemmes i det allerede eksisterende fellesskapet og at elevene i stor grad måtte tilpasse seg systemet, og ikke omvendt. Maktet ikke eleven dette, ble det gjennomført kartlegging med tanke på eventuelle kompensatoriske hjelpemidler eller tildeling av spesialundervisning, da gjerne gitt i segregerte former (Haug, 2014). På mange måter kan det

se ut til at denne tankegangen fortsatt lever i beste velgående, og Vislie (2003, s. 6) hevder at «segregeringstenkningen og klientideologien har fått et forsterket grep i den norske skolen. Det var ikke intensjonen, men slik har det blitt». En kan her stille seg spørrende til om arbeid i spesialpedagogiske team på mange måter fortsatt er preget av tiden det oppstod i, slik spesialundervisningen i foregående kapittel ser ut til å være preget av, og hvordan dette igjen kan få konsekvenser for visjonen om en inkluderende opplæring. Et av medlemmene påpeker at teamet har endret navn til ressursteam, noe som ifølge henne «medfører reelle endringer» der fokus på kontekst og skolens ressursbruk skal diskuteres og evalueres. Presentasjonen av analysen tyder likevel på at endringene hun refererer til ser ut til å være svært få, og teamet på hennes skole og deres praksis skiller seg i svært liten grad ut i forhold til skolene som fortsatt referere til teamene som spesialpedagogiske team.

På spørsmål om hvilke utfordringer og muligheter teamene står ovenfor i det videre arbeidet, trekker medlemmene fram at de ønsker mer veiledning ut mot trinnene og større fokus på systemene innad på skolen og god undervisning. Forholdene rundt elevene må derfor vurderes og tilrettelegges i større grad enn det gjøres i dag. Flere av medlemmene mener at økt kompetanse blant de ansatte og bedre kvalitet på den ordinære undervisningen, kan bidra til å redusere behovet for videre henvisninger. Medlemmenes beskrivelser kan her knyttes opp mot *komplementaritetsteorien*. Denne teorien viser ifølge Haug (2014) til at om kvaliteten på opplæringen er høy, reduseres behovet for spesialpedagogiske tiltak. Motsatt kan behovet for spesielle tiltak øke, om kvaliteten på opplæringen er lav. Studier tyder på at det er sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes utvikling og kvaliteten på undervisningen er derfor av stor interesse (Hattie, 2009; Haug, 2011; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det betyr ikke at det ikke vil finnes elever som opplever vansker i skolen om kvaliteten på undervisningen er høy, men hvordan man som profesjonell tilnærmer seg disse vanskene, vil kunne få store konsekvenser for opplæringen (Persson, 1998).

Samtidig har flere av de spurte gitt uttrykk for at skolene stadig søker å øke kompetansen til de ansatte, men at problemene vedvarer på tross av forsøk på kompetanseheving. En kan da spørre seg om medlemmene, og lærerne, er villige til å direkte vurdere og eventuelt forandre undervisningspraksisen. Hvis undervisningen ikke endres, vil veiledning og kursing av personalet medføre endret praksis i tilstrekkelig grad? En inkluderende pedagogikk krever at ansatte i skolen stadig må utvikle kreative måter å samarbeide på (Florian & Spratt, 2013).

Dette krever et tett og godt samarbeid, og skolen må være villige til å stille seg kritiske til egen praksis. Ved å stadig evaluere skolens arbeid, vil forholdene ligge til rette for bedre praksis. Ansatte må se utfordringer eleven står ovenfor i sammenheng med miljøet og konteksten rundt eleven, og ikke lokalisere problemet i eleven selv (Ainscow & Miles, 2008).

Med utgangspunkt i deltakernes beskrivelser av arbeidet i de spesialpedagogiske teamene, kan det se ut til at det kategorisk perspektiv på mange måter fortsatt spiller en sentral rolle i skolen. Samtidig uttrykker medlemmene et ønske om en dreining mot et mer relasjonelt perspektiv, der systemet rundt eleven evalueres i større grad, noe som kan få en positiv innvirkning på arbeidet og øke inkluderingen i skolen. Det betyr samtidig ikke at et relasjonelt perspektiv vil «løse» alle utfordringer skolen står ovenfor, men det er grunn til å anta at dette vil være et skritt i riktig retning. Haug (2016) viser til at det relasjonelle perspektivet blir av enkelte betraktet som det inkluderende paradigmet. Han mener det er «uheldig, for inkludering femner meir enn korleis en skal forstå spesialpedagogiske behov» (Haug, 2016, s.28). Han avviser ikke med dette perspektivet i seg selv og viser videre til viktigheten av å studere og forske på relasjonelle betingelser i skolen, men det er ifølge ham mulig å ha en relasjonell innfallsvinkel til skolens utfordringer, uten å følge den inkluderende linjen. Han er derfor skeptisk til å sette likhetstegn mellom inkludering og det relasjonelle perspektivet ettersom inkludering på mange måter omhandler mye mer (ibid.).

Dette delkapittelet har hatt som siktemål å belyse hvordan medlemmene i de spesialpedagogiske teamene og lærerne på skolen tilnærmer seg vansker som oppleves i klasserommet og på skolen som helhet. De spesialpedagogiske teamene ser ut til å stå ovenfor en rekke utfordringer, men også *muligheter* i realiseringen av en inkluderende opplæring. Det kan i det videre arbeidet være svært nyttig for de spesialpedagogiske teamene å identifisere hvilke ekskluderende prosesser som påvirker elevenes hverdag, slik som holdninger i personalet, ansvarsfraskrivelse, kvaliteten på undervisningen, ressurser og segregerende spesialundervisning. På den måten legges forholdene til rette for at barrierene gradvis kan overvinnnes. Mulighetene teamene står ovenfor krever på sikt omfattende endringer i skolens praksis. For at disse endringene skal tre i kraft, vises det til viktigheten av at ledelsen er involvert (Ainscow & Sandill, 2010). Det er grunn til å tro at den allerede etablerte praksisen ikke vil opphøre, om ikke ledelsen er engasjert og forplikter seg til visjonen om en inkluderende opplæring. Inkludering av alle barn i skolen er på mange måter et idealistisk og

ambisiøst mål, som viser seg krevende å realisere i praksis, men det betyr ikke dermed sagt at man skal forkaste idealene (Haug, 2014).

7. Konklusjon

Formålet med første del av forskningsspørsmålet har vært å få innsikt i hvordan medlemmer av spesialpedagogiske team beskriver arbeid knyttet til elever, organiseringen av spesialundervisningen og teamets rolle i skolen. Dette ble gjort rede for i presentasjonen av analysen. Videre har forskningsspørsmålet andre del fokusert på hvordan medlemmenes beskrivelser kan relateres til visjonen om en inkluderende opplæring. Presentasjonen av analysen tyder på at medlemmene betrakter teamene som nyttige, og særlig samarbeidet mellom medlemmene anses som fruktbart og verdifullt. Det ser likevel ut til at de spesialpedagogiske teamene står ovenfor en rekke utfordringer i det videre arbeidet.

Spesialpedagogiske team er en organiseringsform som ble foreslått for over 25 år siden. Mye i skolen har endret seg i løpet av denne perioden og det er nærliggende å spørre seg hvilken rolle teamene skal ha, eller burde ha, i dagens skole. Ettersom det legges opp til at spesialundervisningen kan planlegges, gjennomføres og evalueres av det spesialpedagogiske teamet, ser det ut til at lærerne på mange måter spiller en statistrolle i arbeidet med elever som mottar spesialundervisning. En konsekvens av denne arbeidsfordelingen kan være at lærerne ikke føler ansvar for alle elever, eller tør å ta ansvar for alle elever. Med et slikt fokus er det grunn til å anta at spesialpedagogiske team kan bidra til å opprettholde parallellsystemet i skolen da «spesielle» elever krever «spesiell» kompetanse. Brukes derimot den spesialpedagogiske kompetansen medlemmene innehar til å sammen med lærerne endre praksis og tilrettelegge for læring i et fellesskap, vil teamene på mange måter kunne bidra til å redusere ekskluderende prosesser i skolen.

Samtlige deltakere i undersøkelsen gir uttrykk for viktigheten av å se på miljøet og konteksten rundt elevene, og alle er overbeviste om at god undervisning reduserer problemer i klasserommet. De er derfor svært opptatt av å øke kompetansen til personalet på skolen, gjennom felles kursing og veiledning. Det er derfor noe paradoksalt at teamene ikke tar tak i undervisningen i større grad, da alle mener det vil kunne ha stor innvirkning på elevenes hverdag. Det er en tankevekker at dette forskningsprosjektet på mange måter har bekreftet funnene til Fylling & Sandvin (1996) som ble gjort for over 20 år siden, der det vises til at undervisningen i liten grad har endret seg eller evalueres. Dette forskningsprosjektet viser til at det fortsatt ikke er kultur for denne typen evaluering i skolen og hvordan medlemmene forholder seg til disse utfordringene, og hvilke tiltak som iverksettes på bakgrunn av dette, vil

kunne ha stor innvirkning på skolens praksis. Det blir i fremtiden interessant å se om de spesialpedagogiske teamene kan ta tak i denne problematikken og legge forholdene til rette for en stadig evaluering av den ordinære undervisning og spesialundervisningen, uten at lærerne opplever det som kritikk. Ved å ha åpenhet om og fokus omkring viktigheten av god undervisning, er det grunn til å tro at lærerne vil se på dette som nyttig for egen praksis. En kontinuerlig diskusjon omkring kvaliteten på undervisningen i den norske skolen og hvordan undervisningen kan tilrettelegges, vil kunne bidra til at visjonene om en inkluderende opplæring er et steg nærmere realisering.

Forskningsprosjektet har på mange måter bekreftet og støttet opp under tidligere forskning, noe som bidrar til å styrke oppgavens validitet og generaliserbarhet. Etersom teamene nå kalles både «ressursteam» og «spesialpedagogiske team» er det interessant å forske videre på hvilken reelle endringer et navnebytte faktisk medfører. På mange måter er det mulig at begrepet ressursteam er et mer dekkende navn, ettersom det omhandler skolens evne til å utnytte ressursene på en bedre og mer hensiktsmessig måte. Hvorvidt teamene heter «spesialpedagogiske team» eller «ressursteam» ser samtidig ut til å spille liten rolle, så lenge den etablerte praksisen ikke endrer seg. For at endring skal finne sted i skolen, må vi tørre å ta de store og viktige diskusjonene og her er det viktig at alle ledd i skolen involveres, fra den enkelte lærer til skolens ledelse. Før dette skjer, vil det være nærliggende å tro at skolen på mange måter ikke vil makte å leve opp til visjonen om å skape et «romslig og inkluderende fellesskap».

Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi: 10.1080/13603110802504903
- Bjerve, T.O. & Langaanes, E. C. (2010.) *Jeg klarer det ikke alene!: en empirisk studie av lærerkompetanse og læreres erfaringer med PPT og ressursteamet i forhold til gråsoneelever* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Lokalisert på <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-25568>
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyson, A. (2014). A response to Göransson and Nilholm, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 281-282. doi: 10.1080/08856257.2014.933542
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. doi:10.1080/08856257.2014.933551
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. doi: 10.1080/08856257.2013.778111
- Fylling, I., & Sandvin, J. T. (1996). *Spesialpedagogikk i nordlys : en studie av tre FoU-prosjekter under Programmet for Nord-Norge* (NF-rapport nr. 8, 96). Bodø: Nordlandsforskning.
- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. I K.-A. Madsen (Red.), *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstract forlag.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. doi: 10.1080/08856257.2014.933545
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisning ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(02), 86-94. Lokalisert på http://www.idunn.no/ts/spesped/2003/02/har_spesialundervisninga_ein_plass_i_skulen_for_alle
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129-140. Lokalisert på <http://www.idunn.no/ts/npt/2011/02/art04>

- Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education', *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 283-285. doi: 10.1080/08856257.2014.933548
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2016). Forskning for spesialundervisning. I R.S. Hausstätter, S.M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla : elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kritiansand: Høyskoleforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Reform 97- Dette er grunnskolereformen*. Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk – Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Veiledning om organisering av elevene*. Lokalisert på https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/veiledning_om_organisering_elevene.pdf?id=2222218
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma*. International Research Institute of Stavanger. (IRIS- rapport, 2012/017). Lokalisert på <http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/iris-rapport-2012-017-spesialundervisning---drivere-og-dilemma.pdf>
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. (Avhandling for graden PhD). Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet, Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, Stavanger.
- Nevøy, A. & Ohna, S.E. (2014). *Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge: En studie av spesialundervisnings dynamikk i grunnopplæringen*. Universitetet i Stavanger (Rapport nr. 45, 2014). Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/240472/Spesialundervisning.pdf>
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater : situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark (Vol. nr. 9, 2009). Lokalisert på http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Nordahl, T. (2011). Reduksjon i andel elever som mottar spesialundervisning. *Paideia*, 01. Lokalisert på <http://utdanningsforskning.no/artikler/reduksjon-i-andel-elever-som-mottar-spesialundervisning2/>
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. §8-2. (2009). Lokalisert på <http://www.lovdatabasen.no>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken : motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Spesialpedagogiska rapporter, nr.11, 1998). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Schultz, J.H., Støre, H., & Hauge, A.M. (2008). *Ingen ut av rekka går : tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K. A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge: Revidert i juni 2004*. Utdanningsdirektoratet. Lokalisert på <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>
- Sunde, P. M. (2013). *Spesialpedagogisk ressursteams rolle i forebyggende arbeid i skolen: En intervjuundersøkelse av læreres erfaringer med ressursteam* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36547/Masteroppgavenxixspesialpedagogikkx2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286. doi: 10.1080/03054985.2012.692055
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Lokalisert på http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Om opplæringen av barn, unge og voksne med særskilte behov*. (St.meld. nr. 54, 1989-1990). Lokalisert på <http://www.nb.no/nbsok/nb/32c6323fdca03d3ef71e1e1d4ea6cceb.nbdigital?lang=no#1>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert på [file:///C:/Users/\(for%20eksempel%20Kim\)/Downloads/Prinsipp-for-opplaringa.pdf](file:///C:/Users/(for%20eksempel%20Kim)/Downloads/Prinsipp-for-opplaringa.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Spesialundervisning: Opplæring i eller utenfor den ordinære klassen? Statistikknotat 03 2013*. Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_13_3.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Lokalisert på [file:///C:/Users/\(for%20eksempel%20Kim\)/Downloads/Retten-til-spesialundervisning%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/(for%20eksempel%20Kim)/Downloads/Retten-til-spesialundervisning%20(2).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tall om grunnskolen 2015/16*. Lokalisert på [file:///C:/Users/\(for%20eksempel%20Kim\)/Downloads/Analyse-av-GSI--tall.pdf](file:///C:/Users/(for%20eksempel%20Kim)/Downloads/Analyse-av-GSI--tall.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Utdanningsspeilet*. Lokalisert på http://utdanningspeilet.udir.no/2015/wp-content/uploads/2015/06/Utdanningspeilet_2015.pdf
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idegrunnlag og politikk. Utopi-realistet? *Spesialpedagogikk*, 6(03), 4-14.

Vedlegg I: Rundskriv

[REDACTED]

skolene,
barneverntjenesten
PPT [REDACTED]
[REDACTED] politidistrikt v/politistasjon/sje
skolehelsetjenesten [REDACTED]
[REDACTED]
Ungdom og Fritid [REDACTED]

[REDACTED]

Postadr. [REDACTED]
Distrikt [REDACTED]
Telefon [REDACTED]
E-post [REDACTED]

DERES REFERANSE [REDACTED] VÅR REFERANSE [REDACTED] ARKIVNR. [REDACTED] JOURNALNR. [REDACTED] DATO [REDACTED]

EVALUERING AV RESSURSTEAM OG UTVIDET RESSURSTEAM OG VIDERE UTVIKLING AV TVERRFAGLIG SAMARBEID

BAKGRUNN

Direktøren viser til brev datert 23.08.2005 om opprettelse av ressursteam og utvidet ressursteam ved skolene. Videre viser vi til brev datert 14.09.2006 der skolene og aktuelle samarbeidspartner ble bedt om å vurdere ressursteam og utvidet ressursteam ut fra følgende mal:

Ressursteam
Hva er bra? Hvorfor?
Hva bør være annerledes? Hvordan? (konkret endringsforslag til modellen)

Utvidet ressursteam
Hva er bra? Hvorfor?
Hva bør være annerledes? Hvordan? (konkret endringsforslag til modellen)

Tilbakemeldinger
Skolehelsetjenesten, barneverntjenesten, ungdomsseksjonen, PPT, [REDACTED] politidistrikt [REDACTED] og de aller fleste skolene har sendt sin evaluering.

RESSURSTEAM

Deltakere i ressursteam
Ressursteamene har vært sammensatt slik: rektor/undervisningsinspektør og sentrale personer i forhold til systemarbeid på skolen og i forhold til tilrettelegging for enkeltelever med spesielle behov. På barnetrinnet har også leder for SFO deltatt. Representant fra skolehelsetjenesten (helsesøster) og kontaktperson i PPT har deltatt på møte en gang i måneden.

Mål for arbeid i ressursteamet
Samarbeid om systemarbeid, forebygging og tilrettelegging for elever med spesielle behov

Oppsummering av evalueringen av ressursteam

De fleste skolene har gitt positiv tilbakemelding når det gjelder opprettelse av ressursteam og arbeidet i dette teamet. Mange skoler har hatt tilsvarende team tidligere med mer eller mindre de samme arbeidsoppgavene. Tilbakemeldingene bærer preg av at skolene har løst arbeidet med ressursteam noe ulikt. De fleste skolene har møte annenhver uke eller en gang i måneden. Noen skoler lager en årsplan for møtene med ulike tema for hvert møte. Sakliste sendes til medlemmene av ressursteamet ca ei uke før møtet skal være, og det skrives referat fra møtene.

Hva er bra? Hvorfor?

De fleste skolene er positive til at de er forpliktet til å ha et ressursteam, der de gjennom møter får mulighet til å bygge opp et tverrfaglig kontaktnettverk. Ressursteamet vurderes som en hensiktsmessig arena for drøfting av sosial- og spesialpedagogiske problemstillinger, og det fører til at ledelsen får god oversikt over elever med spesielle behov. Arbeidet i ressursteamet bidrar til kvalitetsikring av det spesialpedagogiske arbeidet på den enkelte skole.

Skolene opplever det positivt at det er en fast kontaktperson fra PPT som deltar på møtene. Enkeltmedlemmer i ressursteamet har ulik kompetanse, noe som bidrar til utfordringene kan belyses fra ulike synsvinkler. Utfordringer som blir drøftet, fører stort sett til konkrete tiltak. På noen skoler inviteres kontaktlærer til møte i ressursteamet for å få løftet utfordringer fra klasse/trinn/teamnivå. En del av tiden i ressursteamet går med til å drøfte tilrettelegging for elever med spesielle behov. PPT veileder skolen og anbefaler ulike tiltak og ev. viderhenviser enkeltelever.

Hva bør være annerledes? Hvordan? (konkrete endringsforslag til modellen)

Flere skoler påpeker at det er nødvendig med bedre struktur på møtene gjennom møteplan og møteinnkalling med sakliste og referat. Dette vil føre til at det enkelte medlem kan stille forberedt til møtene. PPT uttrykker at det vil være hensiktsmessig å lage møteplan med tema og problemstillinger med hovedvekt på systemarbeid og forebyggende tiltak. Videre er det viktig at det er en sammenheng mellom arbeidet i ressursteamet og arbeidet på trinnene/teamene. Kontaktlærerne bør oppfordres til å melde saker til ressursteamet, og det må sikres at informasjonen fra arbeidet i ressursteamet når frem til kontaktlærerne. Dersom skriftlig henvendelse er en hindring for å melde saker til ressursteamet, må skolene kunne lage ordninger der det er mulig å melde saker muntlig til et medlem av teamet.

Flere skoler har tatt opp at det må være mulig å kunne drøfte enkeltsaker anonymt. Noen skoler ønsker at PPTs kontaktperson skal ha de fleste av elevsakene på den skolen hun er kontaktperson ved.

En skole påpeker at det ikke er nødvendig at PPT skal være til stede på møte hver måned, to ganger i halvåret vil være tilstrekkelig fordi skolen kan nå PP-rådgiverne på telefon eller via e-post dersom det er nødvendig. På denne måten vil PPT få mer tid til å gjøre jobben sin der de trengs bedre enn i ressursteamene på skolene.

Enkelte barnetrinnskoler mener at SFO-leder ikke trenger å delta på alle møtene i ressursteamet, men at vedkommende kan kalles inn ved behov. Helsesøster deltar ikke på møtene i ressursteamet ved alle skoler, det er ønskelig at hun kan møte en gang pr måned. Dersom verken helsesøster eller skolelege kan møte i ressursteamet, må de få referat fra møtene.

DIREKTØRENS KONKLUSJON

De innkomne evalueringene viser at ressursteamene bør opprettholdes og videreutvikles. Situasjonen på barnetrinnet og ungdomstrinnet er forskjellig, og det er den også i bydelene. Dermed kan det også være behov for ulike modeller for tverrfaglig samarbeid i de ulike bydelene og på barne- og ungdomstrinn. I den nye modellen for tverrfaglig samarbeid er det tatt hensyn til dette gjennom tilrettelegging ut fra behovene ved den enkelte skole.

Ressursteam (modell for tverrfaglig samarbeid)

1. Den enkelte skole skal ha et *ressursteam*.

Mål: Samarbeid om systemarbeid, forebygging og tilrettelegging for elever med spesielle behov

Målgruppe: Elever i alderen 6-16 år

Ressursteamet settes sammen slik:

Rektor/undervisningsinspektør samt sentrale personer i forhold til systemarbeid på skolen og i forhold til tilrettelegging for enkeltelever med spesielle behov. Kontaktpersonen i PPT og helsesøster skal delta på møte en gang i måneden. Skolen skal tilrettelegge for at barneverntjenestens skolekontakt kan delta på møte minst to ganger i halvåret. På barnetrinnet bør forholdene legges tilrette for at leder for SFO kan delta på møtene. Andre aktuelle samarbeidspartnere, som for eksempel representanter fra fysio-ergotjenesten kan også inviteres ved behov til disse møtene.

Skolen bør vurdere å invitere ulike kontaktlærere til møtene for å orientere om situasjonen i sin gruppe. Forevrig står skolen fritt til å velge hvordan møtene i ressursteamet skal organiseres.

2. Minimum to ganger pr. halvår arrangeres det møte i *utvidet ressursteam/ungdomsforum*. Leder for rektorene i den enkelte bydel kaller ved skoleårets begynnelse alle skolene (gjelder også barneskolene) og deres samarbeidspartnere inn til et møte for å avklare om bydelen skal ha ett felles tverrfaglig forum eller om den enkelte ungdomsskole skal ha hvert sitt.

Dersom den enkelte ungdomsskole skal ha hvert sitt forum, vil det være naturlig at de barnetrinnskolene som overfører elever til ungdomsskolen deltar på "ungdomsskolens møter" for informasjon og oppfølging.

Målgruppe: Elever i alderen 13-16 år

Mål: Gjensidig utveksling av informasjon og kompetanse i forhold til skole- og nærmiljø. Samarbeid om tiltak og fordeling av ansvar.

I tillegg til utvalgte representanter fra skolen/e møter også helsesøster og/eller skolelege, barneverntjenestens skolekontakt/er, PPT s kontaktperson, SLT-koordinator og to representanter fra Ungdom og Fritid og ev. politiet. Andre aktuelle samarbeidspartnere, som for eksempel fysio/ergo- tjenesten kan inviteres ved behov.

NB! Primært skal ikke enkeltsaker behandles i ungdomsforum. Dersom det er nødvendig, kan slike saker behandles anonymt, eventuelt kan skolen innhente skriftlig tillatelse fra foresatte til å behandle saken med fullt navn.

Det skal opprettes ansvarsgruppemøter rundt elever der det er behov for tverrfaglig samarbeid.

3. Skolen/e har sekretariatfunksjon for både ressursteam og utvidet ressursteam/ungdomsforum. Møteplanen skal utarbeides på det første møtet ved begynnelsen av skoleåret, og det skal sendes ut innkalling med saksliste til hvert møte og referat fra møtene. Det bør være tema og problemstillinger med hovedvekt på systemarbeid og forebyggende tiltak, f.eks. anbefales det at temacet taushetsplikt tas opp hvert år. Det er viktig at relevant informasjon fra ressursteam og utvidet ressursteam/ungdomsforum blir formidlet til team og trinn.
4. Dersom det oppstår en situasjonen med behov for møte i utvidet ressursteam/ungdomsforum utenom møteplanen, har alle involverte samarbeidsparter et ansvar for å be rektor om å innkalle til ekstraordinært møte. Når det innkalles til ekstraordinært møte i ungdomsforum, må alle samarbeidsparter prioritere dette møtet. Det er viktig å ta fatt i utfordringene på et tidlig tidspunkt før det blir et stort og sammensatt problem, som krever større innsats over lengre tid.

Direktøren ønsker lykke til med det tverrfaglige samarbeidet!

Med hilsen

[Redacted]
direktør

[Redacted]
skolesjef

[Redacted]
saksbehandler

Kopi:

[Redacted]

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Hvordan beskriver medlemmer i grunnskolens spesialpedagogiske team 1) elevene, 2) organisering av undervisning, og 3) teamets oppgaver innenfor skolen som organisasjon?”

Bakgrunn og metode

Jeg er mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger og jobber for tiden med en masteroppgave der jeg ønsker å intervju medlemmer av spesialpedagogiske team/ressursteam i skolen. Oppgaven skrives ved «Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk» (IGIS) og veileder er Marieke Bruin. Utvalget er tilfeldig trukket ut blant skoler som har spesialpedagogiske team.

Jeg tar utgangspunkt i problemstillingen” *Hvordan beskriver medlemmer i grunnskolens spesialpedagogiske team 1) elevene, 2) organisering av undervisning, og 3) teamets oppgaver innenfor skolen som organisasjon?”*

I intervjuet er jeg interessert i å finne ut mer om blant annet følgende:

- Hvordan vil du beskrive det spesialpedagogiske teamets funksjon og rolle på skolen deres?
- Saksgangen i teamet hvis lærer rapporterer om utfordringer i klasserommet.
- Hvilke tanker har du om teamets arbeidsoppgaver knyttet til spesialundervisningen på skolen deres?

For å få svar på disse spørsmålene ønsker jeg å prate med medlemmer av spesialpedagogiske team. Jeg håper derfor på din godkjenning til å gjennomføre et individuelt intervju, der vi kan gå i dybden på disse spørsmålene. Intervjuet kommer til å ta anslagsvis 45-60 minutter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet, slik at viktig informasjon ikke går tapt. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og all data blir anonymisert. Lydopptak slettes ved prosjektslutt (september 2016). Det er kun veileder og jeg som vil ha innsyn i dataen i prosjektperioden. Dataen oppbevares på personlig PC som er passordbeskyttet, mens navnelisten lagres adskilt fra øvrig data.

Det er frivillig å stille opp og du har mulighet til å trekke deg når som helst og uten begrunnelse.

Har du noen spørsmål, er det bare å ta kontakt via mail: tonje.karlsen@stavanger.kommune.no eller via telefon: 93223874. Det er også mulig å ta kontakt med veileder via mail: marieke.bruin@uis.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Takk for din deltakelse og ditt engasjement!

Med vennlig hilsen

Tonje Karlsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og sier meg villig til å delta.

Signatur:

Dato:

Vedlegg III: Prosjektgodkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 585 321 884

Marieke Bruin
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 12.02.2016

Vår ref: 47040 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 10.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47040	<i>Hvordan beskriver medlemmer av spesialpedagogiske team elever, organisering av spesialundervisning og eget arbeid?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marieke Bruin
Student	Tonje Karlsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

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

Avdelingskontorer / District Offices

0907 NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1095 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 85 52 11, nsd@nsd.uib.no

Vedlegg III: Intervjuguide

Spørsmål knyttet til teamets arbeid:

- Hva mener du er hensikten med å ha spesialpedagogiske team på skoler? Hva er teamets mandat?
- Hvordan ble du medlemmet og hvor lenge har du sittet i teamet? Hva er din faglige bakgrunn? Hva er din rolle i teamet? Har du spesielle arbeidsoppgaver eller ansvar?
- Hvordan betrakter du teamets rolle – en del av skolen eller en «isolert øy»?
- Hva fungerer med teamet/fungerer ikke? Hva synes du er bra og hva skulle du ønske ble bedre? Hvor er det utviklingsbehov?
- Er møtene preget av stor enighet/uenighet? Er dette en ulempe eller en fordel for teamets arbeid?

Spørsmål knyttet til elevsaker:

- Hvordan er saksgangen på skolen deres hvis lærer rapporterer om utfordringer i klasserommet?
- Hvem presenterer og hvordan presenteres elevsaker?
- Hvilken type problematikk rapporteres det ofte om? Hvilke elever er inne i systemet?
- Hvilke tiltak igangsette når lærer uttrykker bekymring relatert til elever i klassen?
- Hvordan følges arbeider med elever opp? Hvem/Når?

Spørsmål knyttet til organisering av spesialundervisningen:

- Hvordan organiseres spesialundervisningen på skolen deres? Felles mal? Opp til hvert trinn?
- Hva mener du fungerer godt med spesialundervisningen på skolen deres?
- Hvilke utfordringer står dere ovenfor, er det noe dere ønsker å forbedre?
- Hvilken innvirkning mener du det spesialpedagogiske teamet har på organiseringen og gjennomføringen av spesialundervisningen på skolen deres?