

Utfordringer i segregerte opplæringstilbud

– med fokus på kompetanse og bruk av skjønn

Ann Elisabeth Oddsdatter Syversen



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i tilpasset opplæring avdeling LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

2011

Forord

Det har vært en glede for meg gjennom denne oppgaven å kunne sette mye fokus på noe som preger hverdagen og arbeidslivet mitt i høy grad – nemlig opplæringstilbudet til funksjonshemmede elever i segregerte opplæringstilbud i grunnopplæringen. Jeg møter daglig elever som har lært meg mye – om å ta vare på livets små gleder, utvise stor grad av tålmodighet og ikke minst stadig minner meg på at som lærer blir man aldri utlært! Jeg møter også foreldre som jeg har den dypeste respekt for, som møter utfordringer mange av oss ikke evner å forstå omfanget av. Så jeg vil begynne med å takke elevene mine og deres foresatte som har lært meg mye, og som slik har inspirert meg til å arbeide med denne oppgaven.

Jeg vil også takke alle informantene mine som har delt sin kunnskap og sine opplevelser med meg. Dere har bidratt til å endre mitt syn på mange ting – blant annet syn på samarbeid og kommunikasjon. Jeg vil forsøke å bringe deres innspill inn i min egen hverdag slik at jeg kan bli en bedre lærer og teamarbeider.

En takk går også til mine veiledere for verdifulle innspill og tilbakemeldinger. Og tilslutt vil jeg takke min arbeidsgiver og nærmeste leder for tilrettelegging av arbeidssituasjonen slik at dette studiet kunne gjennomføres!

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	9
1. BAKGRUNN OG VALG AV PROBLEMSTILLING	12
2. INNLEDNING	14
3. HISTORISK PERSPEKTIV PÅ SPESIALUNDERVISNING	16
4. ULIKE PERSPEKTIV PÅ VANSKER	19
4.1 DET KATEGORISKE PERSPEKTIV	19
4.2 DET RELASJONELLE PERPEKTIV	19
5. PERSPEKTIVER PÅ DAGENS ORGANISERING AV SPESIALUNDERVISNING	21
6. SYSTEMTEORI	23
7. PROFESJONALITET	26
8. UTFORDRINGEN – Å VÆRE ENDRINGSORIENTERT	30
9. FORSKNING PÅ BENYTTELSE AV ASSISTENTER I SKOLEN	33
9.1 ”SPESIALUNDERVISNINGENS FORUTSETNINGER, INNSATSER OG RESULTATER”	33
9.2 KS RAPPORT 2010	34
9.3 TALL FRA GSI 2010-11	35
10. ”VEILEDNINGSHEFTE FOR SPESIALPEDAGOGISK HJELP OG SPESIALUNDERVISNING”	37
11. METODE	41
11.1 VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN	41
11.2 KVALITATIVT INTERVJU	43
11.3 UTVALG	45
11.4 VALIDITET	46
11.5 FORSKERROLLEN	47

11.6	RELIABILITET	49
11.7	ETIKK	50
11.8	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	51
11.9	TRANSKRIBERING OG ANALYSE.....	52
12.	PRESENTASJON AV FUNN	55
12.1	KOMPETANSE.....	55
12.1.1	<i>Intervjuobjektene bakgrunn.....</i>	<i>55</i>
12.1.2	<i>Arbeidoppgaver.....</i>	<i>56</i>
12.1.3	<i>Veiledning</i>	<i>59</i>
12.1.4	<i>Utfordringer i samarbeidet</i>	<i>60</i>
12.2	BRUK AV SKJØNN	61
12.2.1	<i>Generelt om bruk av skjønn i praksis.....</i>	<i>62</i>
12.2.2	<i>Inkludering</i>	<i>62</i>
12.2.3	<i>Skjønn og IOP</i>	<i>64</i>
12.2.4	<i>Skjønn og vedsetting.....</i>	<i>65</i>
13.	DRØFTING AV FUNN	66
13.1	UTFORDRINGER GJENNOM ULIKHET I KOMPETANSE	66
13.2	UTFORDRINGER NÅR DET GJELDER BRUK AV SKJØNN.....	73
13.3	KONKLUSJONER	77
	LITTERATURLISTE	80
14.	VEDLEGG	83
14.1.	VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE LÆRERE	83
14.2	VEDLEGG 2. INTERVJUGUIDE ASSISTENTER.....	84
14.3	VEDLEGG 3. FORESPØRSEL OM PROSJEKDELTAKELSE	85
14.4	VEDLEGG 4. GODKJENNING NSD.....	87

Norsk sammendrag

Denne oppgaven handler om utfordringer knyttet til arbeid i segregerte opplæringstilbud for elever med ulike funksjonshemninger som har all sin opplæring etter § 5.1. i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Når jeg her snakker om segregerte opplæringstilbud vil det si at skolen har utviklet et eget opplæringstilbud innenfor normalskolen for elever med ulike funksjonshemninger. Disse elevene har spesialundervisning innen alle opplæringsområder som skal dekkes ut fra sakkyndig vurdering. Elevene har fast tilhørighet i en segregert gruppe, men kan også ha et tilbud sammen med trinnet de tilhører i enkelte fag eller timer tilpasset sitt nivå. Utgangspunktet for å opprette slike segregerte opplæringstilbud kan være et kategorisk perspektiv på vansker. Dette vil bli beskrevet nærmere i oppgaven (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

Det er i dag ca 4000 elever i grunnskolen som har sitt opplæringstilbud i segregerte grupper (Meld. St. 18, 2010/11). Tall på elever i slike opplæringstilbud i videregående skole finnes ikke. Det er lite dokumentasjon om kvaliteten på de segregerte opplæringstilbudene. Ut fra undersøkelser gjort av Nordahl og Hausstätter i 2009 vet man at ca. 1/3 av årstimene som blir benyttet til spesialundervisning blir dekket av assistenter. Denne utstrakte bruken av assistenter kan reise spørsmål om rollen til assistentene og hvordan dette påvirker kvaliteten på tilbudet i spesialundervisningen (Nordahl og Hausstätter, 2009). Men etter mitt syn reiser det også spørsmål omkring rollen til lærerne i de segregerte opplæringstilbudene, og hvilke utfordringer de ansatte i segregerte opplæringstilbud kan stå ovenfor. Jeg har derfor formulert følgende problemstilling;

Hvilke utfordringer karakteriserer segregerte spesialpedagogiske opplæringstilbud i grunnopplæringen?

Jeg har herunder valgt å sette fokus på utfordringer knyttet til ulikhet i kompetanse og utfordringer knyttet til bruk av skjønn blant lærere og assistenter som arbeider i segregerte opplæringstilbud.

Ut fra fokusområdene vil jeg også rette blikket mot spørsmål knyttet til forsvarlighet i opplæringstilbudet for de elevene dette omhandler. For all offentlig virksomhet gjelder et krav om forsvarlighet. I forhold til spesialundervisning skal forsvarlighet ivaretas gjennom saksgang knyttet til enkeltvedtak om spesialundervisning. Når man velger å opprette segregerte undervisningstilbud for elever må dette kunne begrunnes pedagogisk og faglig ut fra den enkelte elevens behov (Nordahl og Hausstätter, 2009). Viktige styringsdokumenter i grunnskolen er Opplæringslovens forskrifter, Kunnskapsløftet, rundskriv og veiledere. Allikevel er det en del områder hvor dokumentene er tause. Hva som kan regnes som pedagogisk forsvarlig vil endre seg i takt med ny viten innenfor pedagogikkfaget, samt politiske ideologier og samfunnsmessige endringer. Det er derfor både skoleeier, skoleledelsens og det pedagogiske personalet sin plikt å holde seg oppdatert (Nordahl og Hausstätter, 2009).

Det empiriske grunnlaget for oppgaven er intervjuer med lærere og assistenter innenfor segregerte opplæringstilbud. Intervjuene har fokus på hvilke utfordringer som oppleves i det daglige arbeidet gjennom ulikhet i kompetanse og ulik bruk av skjønn. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er knyttet til systemteori med vekt på Luhmann sine teorier om kommunikasjon og tillit. Jeg har også trukket fram teori omkring profesjonalitet med vekt på kompetanse, bruk av skjønn samt taus kunnskap. Viktige referanser her er Grimen (2008), Damsgaard (2010) samt Polyanyi (1966).

Jeg har i denne oppgaven satt mye fokus på ”Utdanningsdirektoratets veiledningshefte for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning” (2009). Dette heftet skal bidra til at prinsippet om forsvarlighet blir ivaretatt. Jeg har derfor sett spesielt på hva man finner i dette heftet når det gjelder kompetanse hos personalet og bruk av assistenter.

Kort sagt tyder funnene mine på at det innenfor de segregerte opplæringstilbudene kan danne seg drøftinger på minst to nivåer. For det første drøftinger som går på opplæringens organisering og struktur, og slik danner det seg spørsmål om forsvarlighet. Funnene mine viser blant annet at assistenter driver undervisning og har oppgaver som i normalskolen vanligvis blir dekket av lærer. Dette kan være en utfordring i forhold til spørsmål omkring forsvarlighet i opplæringstilbudet for eleven i segregerte opplæringstiltak.

For det andre danner det seg drøftinger omkring den direkte praksis i de segregerte opplæringstilbudene. Funnene mine tyder på at lærere og assistenter i segregerte

opplæringstilbud står ovenfor utfordringer som særlig knytter seg til kommunikasjon, samarbeid og tillit.

Mitt utvalg og mine funn er i så liten skala at man ikke kan trekke noen gyldige slutning ut av dette. Men jeg håper at mitt bidrag kan være med på å rette blikket mot de segregerte opplæringstilbudene for mennesker med ulike funksjonshemninger slik at de blir gjenstand for økt oppmerksomhet blant forskere. På den måten kan vi få vite mer både om hvordan det går med disse elvene, om opplæringen kan betraktes som forsvarlig, og om kompetansen til menneskene som arbeider der er riktig.

Engelsk sammendrag (abstract)

This thesis deals with the challenges related to working with segregated educational provisions for students with various disabilities, whose education is based on chapter 5, section 5-1 of the Education Act (Ministry of Education and Research, 2000).

Segregated education means that the school has developed special education provisions within the regular school system for students with various disabilities. These students receive special education within all the parts of the curriculum that must be covered, based on an expert evaluation. The students belong to a segregated group, but can also be taught together with the other students in their grade level within certain subjects, or adapted to their level. The reason for establishing such segregated educational provisions can be a categorical perspective on disabilities. This will be examined in further detail in the thesis (Nordahl and Sunnevåg, 2008.)

Currently, there are about 4000 students in primary and lower secondary school who are being educated in segregated groups (Meld. St. 18, 2010/11). The number of students on the upper secondary level who receive such education is unknown. There are few available reports on the quality of the segregated educational provisions. Based on studies by Nordahl and Hausstätter in 2009, we know that around 1/3 of the hours spent on special education is covered by assistants. The extensive use of assistants can raise questions about the roles of the assistants and how this affects the quality of the special education (Nordahl and Hausstätter, 2009). In my view, it also raises questions concerning the roles of the teachers in segregated education, and what challenges those who are employed in segregated education may face. Therefore, I have formulated the following problem statement:

What challenges characterize segregated special education provisions in primary, lower secondary and upper secondary school?

I have chosen to focus on challenges related to differences in competence and challenges related to the use of discretion amongst teachers and assistants who are working with segregated education.

Based on the focus areas, I will also raise questions concerning the tenability of the education for the students who receive it. Tenability is always a requirement for the public sector. In the case of special education provisions, tenability is to be maintained through

procedures connected to individual decisions of special education. When one chooses to establish segregated educational provisions for certain students, this must be justified pedagogically and professionally, based on the needs of the individual student (Nordahl and Hausstätter, 2009). The Educational Act and its guidelines, The Knowledge Promotion, guides and circulars are all important guiding documents in our education system. Still, there are areas where the documentation is silent. What is considered pedagogically tenable will change as we gather new knowledge within the subject of pedagogy, and with changes in political ideologies and society in general. Therefore, it is the duty of the school's owner, the school's management and the teaching staff to keep updated (Nordahl and Hausstätter, 2009).

The empirical basis for this thesis is interviews with teachers and assistants in segregated education. The interviews focus on the challenges they face in their daily work through differences in competence and use of discretion. The theoretical basis for the thesis is related to system theory, emphasizing Luhmann's theories of communication and trust. I have also highlighted theories concerning professionalism, emphasizing competence, use of discretion and silent knowledge. Important references are Grimen (2008), Damsgaard (2010) and Polyanyi (1966).

In this thesis, I have focused a lot on "Utdanningsdirektoratets veiledningshefte for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning" (2009) (The Directorate for Education and Training's guidance booklet for special education and special pedagogy assistance.) This booklet is designed to safeguard the principle of tenability. Therefore, I have especially examined what one finds in this booklets concerning competency within the staff, and the use of assistants.

In short, my findings indicate that two discussions may be raised concerning segregated education provisions. First of all, discussions concerning the organization and structure of the education, and hence questions of tenability are raised. My findings show, amongst other things, that assistants are teaching, and that they are given tasks that are usually covered by the teacher. This may be challenging when it comes to the tenability of the educational provisions for the student receiving segregated educational measures.

Second of all, discussions are raised concerning the practice of segregated educational provisions. My findings indicate that teachers and assistants in segregated education provisions are faced with challenges pertaining to communication, co-operation and trust.

1. Bakgrunn og valg av problemstilling

De siste årene har jeg arbeidet i segregerte opplæringstilbud for funksjonshemmede elever som har all sin opplæring etter § 5.1. Det vil si elever som har så omfattende vansker at de har enkeltvedtak som omfatter alle timer i skoleuka, og herunder individuelle opplæringsplaner som dekker hele deres opplæring. I tillegg har skolen og foreldrene har sett det som hensiktsmessig at de mottar sin opplæring i et segregert opplæringstilbud bestående av elever med funksjonshemming av en eller annen art. Noen av deres tilbud innebærer tilbud for hele gruppa samlet, mens resten er individuelle opplegg.

Etter at jeg begynte å arbeide med denne gruppen elever, har det vært elementer ved systemet rundt disse som har slått meg som problematiske. Elevene har f.eks. 12 – 15 timer i uka med pedagog. Resten av skoleuka dekkes av assistenter. Er dette riktig og forsvarlig? I 2009 forelå rapport nr 2 fra prosjektet «Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet» av T. Nordahl og R.S. Hausstätter. Denne rapporten tar for seg situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Om målsettingen står det på s 8 « Målsettingen for en evaluering av dette er blant annet å presentere kunnskap om spesialundervisningen i Norge slik at det vil anspore til en kvalitetsheving av dette opplæringstilbudet». Jeg håpte derfor at rapporten av Nordahl og Hausstätter skulle gjøre meg litt klokere i forhold til spesialundervisning og elever i segregerte opplæringstilbud. Og noe fant jeg ut;

- andelen elever som mottar spesialundervisning har økt betraktelig (1,5 %) fra rundt 5.5% i 2002 til 7% i 2008.
- det er lokale forskjeller på hva som er minstestandard for hva som betraktes som et pedagogisk forsvarlig tilbud etter at kravene i sentrale styringsdokumenter er oppfylt
- rundt 1/3 av årstimene som blir brukt til spesialundervisning blir dekket opp av assistenter
- det kan se ut som om assistenter også har ansvar for gjennomføring av skolens opplæringsformål – både når det gjelder sosiale mål og ferdigheter og faglige mål
- assistenter innen spesialundervisning synes å få tildelt undervisningsoppgaver som normalt ville ha blitt dekket av lærer
- det er en økning i segregerte opplæringstilbud organisert som spesialklasser som en del av normalskoletilbudet

En nærmere presisering av disse forholdene vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Ut fra egne erfaringer og denne rapporten har jeg dannet meg en hypotese som jeg har arbeidet ut fra; Mange assistenter i skolen utfører arbeidsoppgaver som ligger utenfor deres område, d.v.s. at de driver undervisning, og at det skilles lite mellom deres oppgave og den profesjonelle læreres oppgaver innen mange områder for denne elevgruppa. Dette skaper utfordringer blant både lærere og assistenter som det kanskje ikke snakkes så mye om direkte. Med dette som bakteppe har jeg formulert følgende problemstilling;

Hvilke utfordringer karakteriserer segregerte spesialpedagogiske opplæringstilbud i grunnopplæringen?

Forskningsspørsmål;

1. Hvilke utfordringer kan ulikheter i kompetanse gi lærere og assistenter i segregerte spesialpedagogiske opplæringstilbud?
2. Hvilke utfordringer kan bruk av skjønn gi lærere og assistenter i spesialpedagogiske opplæringstilbud?

2. Innledning

Når jeg skulle velge tema for denne masteroppgaven ble det tidlig klart for meg at denne oppgaven skulle handle om funksjonshemmede elever i segregerte opplæringstilbud i grunnopplæringen. Dette er en gruppe elever det har blitt forsket lite på, og jeg er av den oppfatning at disse elevene fortjener atskillig større oppmerksomhet blant forskere enn hva som har vært tilfelle til nå. Det er i dag ca 4000 elever i grunnskolen som har sitt opplæringstilbud i segregerte grupper (Meld. St. 18, 2010/11). Tall på elever i slike opplæringstilbud i videregående skole finnes ikke. Dette er en liten elevgruppe dersom man ser elevmassen under ett, men deres innhold i opplæringen er like viktig som for andre elever.

Når jeg skulle velge teoretisk innfallsvinkel for denne oppgaven falt valget på teori som jeg mener er også viktig for den praktiske hverdagen omkring arbeidet med elevene i segregerte opplæringstilbud. Systemteori ble valgt ut fra egne erfaringer omkring samarbeid. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i Niklas Luhmanns sosiologiske systemteori. Det var her viktig for meg å sette fokus på hvordan kommunikasjonsmønstre og pedagogisk praksis kan henge sammen.

Jeg valgte også teori som skal belyse profesjonalitet. Jeg mener dette er viktig i denne oppgaven da jeg har valgt å sette særlig fokus på benyttelsen av assistenter i de segregerte opplæringstilbudene. Jeg har derfor trukket inn ulike kompetanseområder som er viktige for lærerprofesjonen, bruk av skjønn og taus kunnskap.

Som bakteppe for oppgaven vil jeg gi et kort historisk perspektiv på spesialundervisningen. Jeg vil deretter komme inn på ulike perspektiv på vansker og hvilke perspektiv som kan ligge til grunn for dagens organisering av spesialundervisning.

Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. Jeg ønsket å komme tett på enkeltindividers opplevelse og perspektiv på den jobben de gjør. Informantene mine kommer alle fra skoler lokalisert på Østlandet. Barnetrinn, ungdomstrinn og videregående skole er representert. Alle skolene har segregerte opplæringstilbud for funksjonshemmede elever som skal ha all sin opplæring etter § 5.1. Alle informantene mine har hovedvekten av sitt arbeid knyttet til disse tilbudene.

Som nevnt er det lite forskning som angår de segregerte opplæringstilbudene spesielt. Men Rapport nr.2 fra prosjektet; «Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet» av Nordahl og Hausstätter, er den rapporten som sier mest om tilstanden i slike opplæringstilbud, og det var derfor naturlig å ta utgangspunkt i denne. Jeg har også tatt utgangspunkt i en rapport fra KS i 2010. Denne rapporten er et resultat av et FOU prosjekt - ”Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen”. Jeg har videre benyttet tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) fra skoleåret 2010/2011.

I 2009 utgav Utdanningsdirektoratet; ”Veiledningshefte for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning”. Dette heftet skal gi en samlet oversikt over bestemmelsene i Opplæringsloven § 5. 1. om spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp, og det skal bidra til å sikre en felles forståelse av regelverket. Det skal også hjelpe samarbeidet mellom ulike instanser og sikre at minstekravene i opplæringsloven oppfylles. Ut fra disse intensjonene anser jeg dette heftet som et særdeles viktig dokument i forhold til å belyse problemstillingen min.

3. Historisk perspektiv på spesialundervisning

Jeg vil starte med å gi en kort skisse over historien til spesialundervisningen da jeg mener det er viktig å danne et bakteppe for organiseringen av undervisningstilbudet til de elevene som er utgangspunktet for denne oppgaven

I 1881 kom en lov som regulerte skolegangen for blinde, døve og evneretarderte. Det ble stilt krav om diagnostisering og differensiering, men det fantes elever som ikke hørte inn i noen gruppe. De «ikke-opplærings dyktige». Disse skulle få pleie og omsorg, og skulle plasseres i sosial- medisinske institusjoner (Haug, 1999).

Fra 1955 ble folkeskolen pålagt å drive spesialundervisning. Men dette var ikke for «de svakeste». De ble sendt på spesialskoler, men selv blant de barna var det kun et fåtall som fikk et tilbud. Arbeidet i spesialskolene skulle bygge på en medisinsk individualisert patologisk forståelse av lærevansker. Ved inngangen til 60- årene var utdanning i grunnskolealder organisert på fem måter; folkeskolen, hjelpeopplæring, spesialskole, sosialmedisinske institusjoner og ikke noe tilbud (Haug, 1999). Idealet var mest mulig organisatorisk differensiering og segregering.

Ut over 70 tallet vokste det frem flere endringer – kunnskapsskolen skulle bli mer en omsorgsskole og synet på hvordan barn med spesielle behov burde bo og vokse opp, endret seg . I samme periode fikk vi også en ny Lov om Grunnskole. Der kan man enkelt si at lov om Spesialskoler var «tatt inn». Man begynte etter hvert å avvikle spesialskolene. Det ble en lang og vanskelig prosess, men i 1991 ble de gjort om til kompetansesentra (Haug, 1999).

Rundt 70-tallet vokste det også frem en ny forståelse av funksjonshemming. Den ble kalt miljømodellen. Denne forklarte vansker og behov ut fra årsaker utenfor individet. Som en konsekvens av dette ble begreper som funksjonshemming, spesialundervisning o.l. gradvis borte i offentlige dokumenter. Man snakket i stedet om tilpasset opplæring forstått som integrering. Dette hadde direkte relevans til spesialundervisning da det innebar at skolens praksis måtte tilpasses grupper av elever som tidligere hadde fått undervisning i institusjoner (Jenssen og Lillejord, 2010).

På 90-tallet fikk så og si alle elever sin undervisning i hjemmemiljøet. Men det var store variasjoner i omfang, innhold, type tiltak og ressursbruk. Elever med spesielle behov ble i stor grad undervist utenfor klassen. Dette kan meget enkelt sagt tyde på at tilpasset opplæring ikke hadde fått det omfanget som innføringen forutsatte. Varierende former for segregerende integrering dominerte undervisningen av elever med spesielle behov (Haug, 1999).

I M-74 og M-87 var det egne kapitler hvor spesialundervisning ble omtalt. Dette forsvant med L97 (Nilsen, 2008). Tilpasset opplæring ble nå et gjennomgående prinsipp, mens spesialundervisning ble en rettighet. Spesialundervisning var aktuelt når det trengtes en mer omfattende tilpasning enn den som kunne gis i ordinær opplæring. Behovet kunne slik forstås ut fra både egenskaper hos individet og opplæringen.

Fra 1990 til 1996 endret innholdet i begrepet tilpasset opplæring seg til å dreie seg om inkludering. En del elever hadde ikke opplevd tilhørighet til læringsfellesskapet slik intensjonen var. Fellesskap, deltakelse, faglig og sosialt utbytte ble nå kjerne i skolepolitikken (Jenssen og Lillejord, 2010). Alle elever skulle inkluderes i fellesskapet, og elever skulle i minst mulig grad tas ut av klassen for å motta spesialundervisning. Det ble nå presisert at tilpasset opplæring skal gjelde for alle.

På slutten av 90 tallet skjer det igjen en dreining i begrepet. Tilpasset opplæring blir forstått som en individualisering. Det enkelte individ blir i fokus, og klassen som ramme for sosial tilhørighet hadde ikke lenger samme posisjon. Differensiering i skolen fikk igjen et mer individuelt preg. På denne måten ble det uklare forhold mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning (Jenssen og Lillejord, 2010)

En av de store utfordringene knyttet til praksis i norsk skole er at tilpasset opplæring har vært omtalt både som formål, prinsipp og virkemiddel (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Bestemmelsen om tilpasset opplæring finner man nedfelt i en del av opplæringsloven formålsbestemmelse (§1.3), og tilpasset opplæring som prinsipp finner man omtalt i flere av læreplanene (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Tilpasset opplæring forstås også som virkemiddel knyttet til metoder, arbeidsmåter, organisering og valg av innhold i undervisningen. Disse valgene har i stor grad den enkelte skole og lærer måttet foreta (Nordahl, 2009). Disse

valgene kan komme til uttrykk gjennom hva man kan si er en smal eller en vid tilnærming til tilpasset opplæring. På den ene siden vil en bred forståelse av tilpasset opplæring vektlegge en større grad av fellesskap og inkludering i skolen. På den andre siden vil en smal forståelse ha fokus på individualisert undervisning (Nordahl, 2009)

I Nilsen (2008) s. 118 kan vi lese at; ”Spesialundervisning er i følge læreplanverket aktuelt når det trengs en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen.” Spesialundervisning kan da sees på som en særlig form for tilpasset opplæring. Ut fra dette kan man si at forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning i noen grad kan defineres ut fra hvilket vanskesyn som legges til grunn når vurderinger om spesialundervisning gjøres av lærere og skoleledere (Nordahl, 2009). Ut fra en vid tilnærming vil dette sette fokus på kontekstuelle forhold, men i en smal tilnærming vil det være eleven som er ”eier” av problemet. Dette vil igjen gi seg utslag i svært ulike pedagogisk praksis eller realiseringer av tilpasset opplæring (Nordahl, 2009). Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste kapittel som omhandler ulike perspektiv på vansker.

4. Ulike perspektiv på vansker

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for to ulike perspektiv på vansker som spesialundervisning kan bygge på. Det finnes flere teorier som mener noe om hvordan læring foregår. Tanken bak dem alle når det gjelder feltet spesialpedagogikk, kan sies å være et ønske om å hjelpe mennesker som ikke får den pedagogiske hjelpen de trenger (Hausstätter, 2007). Innenfor spesialpedagogikk har det vært argumentert for at vi kan finne to ulike teoretiske perspektiver som undervisningen kan bygge på – det kategoriske og det relasjonelle perspektiv (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

4.1 Det kategoriske perspektiv

Det kategoriske perspektiv legger årsaken til de vansker eleven har hos individet. Dette kan knyttes sammen med en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Det kategoriske perspektiv legger vekt på diagnoser og kompensatorisk pedagogikk. Problemer knyttet til læring blir tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger. Dette innebærer at eleven har en patologi som gjør at de ikke kan ha nytte av den ordinære opplæringen. Kompensatoriske tiltak blir viktige. Man skal i størst mulig grad søke å hjelpe eleven slik at problemene reduseres og i bestefall forsvinner (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Det kategoriske perspektiv ligner det Hausstätter kaller det patologiske program. Diagnoser blir vesentlige for å definere den enkelte elevs læringsproblemer og er avgjørende for hvilken hjelp man skal sette inn (Hausstätter, 2007). Dette ser vi spesialpedagogikken gjennom betegnelser som ADHA, generelle lære vansker, Downs syndrom, autisme o.s.v. Diagnosene beskriver hva hvilke vansker eller dysfunksjoner eleven har, og gjennom denne kategoriseringen forskes det på pedagogiske strategier som kan hjelpe mennesker som har disse problemene (Hausstätter, 2007). Spesialpedagogen skal -sett i dette perspektivet – ha den nødvendige kompetansen for å hjelpe og behandle disse problemene.

4.2 Det relasjonelle perpektiv

I det relasjonelle perspektivet vil forståelsen av hvorfor en elev har vansker på mange måter være motsatt av det kategoriske perspektiv. Dette kan sees i sammenheng med en bred tilnærming til tilpasset opplæring. Det legges her vekt på at problemene som eleven har kan

ha sin årsak i samfunnets struktur og de mellommenneskelige relasjonene (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Læring skjer i en sosial prosess. Individet er i et samspill med omgivelsene (Imsen, 2005). Dette innebærer at skolen og lærere må legge til rette for at eleven kan delta aktivt i et læringsfellesskap. Man må ha fokus på læringskonteksten og på at kunnskap og kompetanse er situasjonsbestemt. Det betyr at tenkning og forestillinger er vokst fram av den kultur man befinner seg i. Læring blir slik deltakelse i et praksisfellesskap (Øhra, 2009). Ut fra dette vil det være et mål å utvikle et inkluderende fellesskap. Funksjonshemminger blir her sett på som et produkt av samfunnet, og det er fellesskapet som setter betingelsene for reell deltakelse (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Det relasjonelle perspektivet vektlegger på mange områder de samme elementer som man finner i Hausstätters sosiale program (Hausstätter, 2007). Her blir det spesialpedagogikkens oppgave å belyse hvordan strukturer i samfunnet hindrer deltakelse og virker ekskluderende. Spesialpedagogens rolle vil her være å forsøke å presentere alternativer til de måtene mennesker tenker og handler på (Hausstätter, 2007).

Jeg har her gjort rede for to perspektiv på vansker som kan ligge til grunn for organisering av spesialundervisning. Jeg vil i neste kapittel gå videre inn på perspektiver innen dagens organisering av spesialundervisning.

5. Perspektiver på dagens organisering av spesialundervisning

Jeg vil her gjøre rede for hva jeg finner i Rapport nr.2 (2009) fra prosjektet «Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet» av Nordahl og Hausstätter når det gjelder hvilke perspektiver som ligger til grunn for den organiseringen og det lovverket vi har i skolen dag.

Det til en hver tid rådende vanskesyn har påvirket organiseringen av spesialundervisningen helt fra den oppstod i Norge. De segregerte opplæringstilbudene, spesialskolene og institusjonene som lenge var rådende som system, var bygget på en individualistisk ubetinget vanskeforståelse. Denne tanken ble gjennom 70- og 80-tallet erstattet med den politiske vanskeforståelsen, der man sier at vansker er forårsaket av politiske og sosiale praksiser som systematisk ekskluderer mennesker. Denne tanken er sentral for utviklingen av ideen om et inkluderende samfunn (Nordahl og Hausstätter, 2009).

Undersøkelsene til Nordahl og Hausstätter viser at medisinske diagnoser og behandling av elever i skolen er svært utbredt som en del av spesialundervisningstilbudet i dag. Retten til spesialundervisning er knyttet opp til muligheter og behov som eleven har i forhold til sin opplæringssituasjon (Nordahl og Hausstätter, 2009). På denne måten er vansker definert som et konkret læringsproblem, og tilrettelegging og gjennomføring av undervisning vil ha stor betydning for om eleven kan løse sitt læringsproblem eller finne måter å leve med problemet på.

Stortingsmelding 18 (2010-2011) "Læring og fellesskap" tar for seg tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Meldingen bygger på statistikk og resultater fra flere forskningsprosjekter og kartlegginger. En viktig referanse er nettopp Rapport nr.2 fra prosjektet "Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet" av Nordahl og Hausstätter (2009), sammen med statistikk fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). I denne Stortingsmeldingen kan vi lese at i 2010-11 var det 4052 elever som hadde et fulltidstilbud i spesialklasser eller grupper på egen skole. Disse tilbudene er ikke omtalt i opplæringsloven. Gjennomgang av disse tilbudene antyder at de er rettet mot elever med utviklingshemming, adferdsvansker, sosiale og

emosjonelle vansker, medisinske tilstander, autisme, hørselshemming eller språk/lærervansker. Elevtallet i slike grupper har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet fra 1404 elever i 2002 til 4052 i 2010.

Nordahl og Hausstätter (2009) mener at den viktigste årsaken til økningen i spesialgrupper eller segregerte opplæringstilbud er et endret syn på bruk av opplæringsarenaer med Kunnskapsløftet. En slik økning bygger opp under en individualistisk humanistisk vanskeforståelsen, der skolen i større grad blir ansett for å være en serviceinstitusjon for eleven. Opplæringen skal gjennomføres av eksperter på de problemene eleven måtte oppleve. En slik tolkning av situasjonen til elever med særskilte behov kan man si at hører inn under det kategoriske perspektiv. Det vil si at vansken eleven opplever er noe som springer ut fra eleven selv. Nordahl og Hausstätter påpeker at faren og utfordringen ved et slikt perspektiv er at det kan legitimerer holdninger som man ønsker å motarbeide i den inkluderende skolen. Man kan altså forstå situasjonen i dag slik at man legger relasjonelle perspektiv til grunn for politiske beslutninger, men praksis viser en tilbakevending mot det kategoriske perspektiv når det gjelder spesialundervisning.

Jeg har her sett på perspektiver som ligger til grunn for dagens lovverk og organisering av spesialundervisning ut fra Nordahl og Hausstätter sin rapport fra 2009. Det politiske synet på hvordan man best kan hjelpe elever som har en eller annen vanske har endret seg opp gjennom tidene. Dette har gjort at vi gjennom de siste førti årene har sett en endring fra segregerte tilbud, gjerne organisert som spesialskoler, til en inkluderende skole som skulle romme alle. Med innføringen av Kunnskapsløftet ser man igjen en økning i segregerte opplæringstilbud, men nå ofte innenfor rammen av normalskolen.

6. Systemteori

Jeg vil her gjøre rede for systemteori med utgangspunkt i Luhmann's teorier om kompleksitet, kommunikasjon og tillit. Jeg vil tilslutt i kapitlet se dette sammen med systemteori hentet fra Thomas Nordahl (2005), og knytte dette opp mot praksis.

Systemteori er i forhold til det sosiale feltet en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell. Systemperspektivet er et samlebegrep på flere teorier som vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer (Nordahl, 2005).

Sosiale systemer har tradisjonelt sett vært delt inn i to forståelsesmodeller; sosiale systemer som åpne eller lukkede (Eide og Eide, 2000). Niklas Luhmann, tysk filosof og sosiolog, blir ansett som en av grunnleggerne av sosiologisk systemteori. Luhmanns teori bygger på at individet består av tre systemer. Individet er for det første et biologisk system, for det andre et psykisk system, og for det tredje et sosialt system. Sosiale systemer består av kommunikasjon. Et sentralt poeng for Luhmann er at disse systemene ikke uten videre er samstemt eller bygd opp på noen fast bestemt måte.

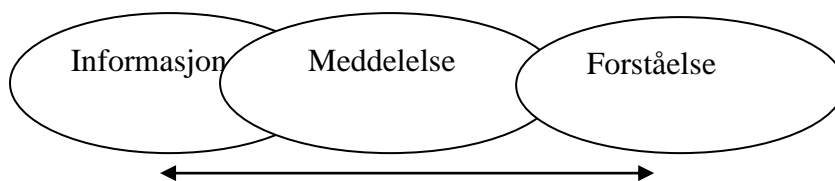
På 80-tallet innførte Luhmann begrepet autopoieis. Dette begrepet kommer fra latin og betyr "selvdannende" (Brekke, 2003). Begrepet er hentet fra biologien, og det betyr at systemet selv produserer de elementene de er sammensatt av, og slik består som enheter klart avgrenset fra omverdenen. Det oppstår en sirkulær selvoppholdelse, systemet dannes og opprettholdes for og av seg selv (Luhmann, 2007). Denne teorien kan se ut som om den står i en motsetning til Luhmanns tidligere teori, der han fremholdt at sosiale systemer stod i et utvekslingsforhold til omverdenen. Slik kan tanken om autopoieis synes som en tilbakevending til klassisk systemteori som ser på sosiale systemer som lukkede. Men det innebærer ikke at relasjonen til omverdenen blir utelukket, den blir bare omformulert til et internt skille i systemet som utgjør grunnlaget for systemet sin egen forståelse av seg selv og omverdenen (Brekke, 2003).

I følge Luhmann er verden bygget opp av en mengde ulike systemer, noe som gjør verden svært kompleks. Hvert individ er lukket i sin egen organisasjon, men inngår samtidig i en strukturell kobling, og er i stadig utveksling med andre systemer (Rasmussen, 2004). Dette kan anses som en relasjon mellom systemene som åpner muligheten for

kommunikasjon. Kompleksitet innebærer at det alltid finnes flere muligheter enn det man kan ta inn eller realisere. Dette gjør det nødvendig for et hvert system å foreta utvelgelser. En viktig oppgave for et hvert system er derfor å redusere kompleksiteten (Brekke, 2003). Dette innebærer at selv om man på den ene siden kan anse et system for å være lukket, så vil systemet være mulig å påvirke utenfra. Det er imidlertid systemet selv som velger hvilke inputs det ønsker å ta til seg (Rasmussen, 2004). For eksempel kan man som lærer i noen grad bestemme hva som skal få forstyrre den planlagte undervisningen. Dersom man venter med enkelte ting til slutten av økta i stedet for å starte med det, kan man forhindre at enkelte elementer tar for stor plass i økta.

I følge Luhmann kan vi skille mellom tre typer sosiale systemer. Det første er interaksjonssystemer som kan betegnes som ansikt - til - ansikt interaksjon. Det andre er organisasjonssystemer som er formelle organisasjoner som for eksempel en bedrift. Det tredje er samfunnssystemet som er helheten av all interaksjon, altså samfunnet totalt sett.

Luhmanns teori kan tolkes som at samfunnet ikke består av individer eller handlinger, men av kommunikasjon. Den er i stor grad forutsetningen for at vi skal forholde oss til hverandre på en meningsfylt måte (Eide og Eide, 2000). Luhmann sier at all kommunikasjon består av tre elementer; informasjon (innholdet), meddelelse (å gjøre det) og forståelse (det reageres på meddelelsen).



Forståelse skal ikke forstås som om mottakeren har ”skjønt” budskapet, men handler om hvordan mottakeren reagerer og svarer (Brekke, 2003).

Hensikten med seleksjon å bidra til redusert kompleksitet. All seleksjon innebærer en viss form for frykt eller usikkerhet, og Luhmann er derfor av den oppfatning at tillit er svært betydningsfullt i forhold til hvordan vi kan leve våre liv. Tillit kan bare opprettholdes når den finner en form hvor man kan leve med en form for usikkerhet og gjøres immun for den

(Luhmann, 1999). Begrepet tillit knyttes gjerne sammen med begrepet fortrolighet. Tillit er ikke noe man kan kreve, men noe som oppstår ved at begge parter gir og tar (Luhmann, 1999). Dette er viktig for opprettholdelsen og utviklingen av sosiale systemer. Mennesker som opplever at de har fått gode erfaringer i å gi eller vise tillit, vil kommunisere og handle annerledes i sosiale sammenhenger enn mennesker som har opplevd mye mistillit.

Fellestrekket i sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av helheten (Eide og Eide, 2000). Ut fra et systemperspektiv er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan skape utfordringer eller problemer (Nordahl, 2005). Kommunikasjonen og samhandlingen skaper systemet, og senere samhandling påvirkes av dette systemet. Dersom vi kan forstå hvilke mønstre og strukturer som det sosiale systemet består av, kan vi lettere forstå handlingene til de aktørene som befinner seg i systemet (Nordahl, 2005). For eksempel vil et team er preget av en relasjonell tankegang, løse utfordringer rundt den enkelte elev være annerledes enn om det er et kategorisk syn som preger teamet. Det er også slik at graden av tillit mellom aktørene i teamet vil ha stor betydning. Ikke bare for hvordan kommunikasjonen foregår når aktørene er samlet, men det vil også komme til syne i den enkeltes praksis knyttet til eleven. I et system der kommunikasjonsmønstre er preget av usikkerhet og lav tillit, kan det hende at enkelte deltakere i teamet velger ikke å ta inn en del av det som blir forsøkt kommunisert. Forståelsen – mottakerens reaksjon på meddelelsen - kan bli en annen enn hva avsender forsøkte å meddele.

Jeg har her gått inn på Niklas Luhmanns teorier knyttet til kompleksitet, kommunikasjon og tillit. Jeg har videre sett på systemteori som beskriver hvordan alle mennesker er aktører som påvirker og påvirkes av de systemer de er en del av. Grad av tillit blant personene i systemet er av stor betydning, og kommunikasjonen i systemet kan være avgjørende for hvordan det enkelte individ handler. Jeg vil utdype og problematisere dette senere i kapittel 13 hvor jeg vil drøfte funnene mine.

7. Profesjonalitet

Jeg vil i dette kapittelet ta for meg profesjonalitet. Jeg vil definere begrepet, komme inn på samfunnsmandatet knyttet til lærerprofesjonen, se på kvaliteter hos en profesjonell lærer med fokus på kompetanse, bruk av skjønn og taus kunnskap.

”Et spesielt kjennetegn ved de klassiske profesjonene er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap” (Grimen, 2008, s.71). Denne typen kunnskap kjennetegnes av flere elementer. For det første skal kunnskapen ha basis i en utdanning av en viss lengde, og i utdannelsen skal man få kunnskap som er teoretisk og vitenskaplig. Den skal også inneholde elementer av praksis. Den vitenskapelige kunnskapen er viktig, og denne skal bidra til å skille de profesjonelle yrkene fra andre yrker. Det er også vesentlig at den profesjonelle yrkesutøvelsen er noe som skal komme befolkningen til gode (Molander og Terum, 2008).

Skolen har et klart samfunnsmandat. Man kan kort si det slik at lærere er gitt mandat til å forvalte undervisningen i det som samfunnet betrakter som nødvendig kunnskap, og i tillegg drive oppdragelse til gode samfunnsborgere (Sundlie og Ohnstad, 2003). I Opplæringsloven (1998) står det; ” Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Dette prinsippet, sammen med prinsippet om å høre til og være inkludert, er bærende prinsipp i norsk skole (Damsgaard, 2010). Læreren skal ivareta den enkelte elev ut fra svært ulike forutsetninger, hjemmeforhold, interesser og lignende. Gjennom sitt oppdragelsesprosjekt skal skolen virke utjevne på sosiale forhold (Damsgaard, 2010).

Hos Damsgaard (2010) kan vi finne ulike kompetanser som en lærer må inneha dersom han skal kunne kjennetegnes som en profesjonell yrkesutøver. Dette er kompetanse som skal skille en lærer fra andre yrkesutøvere i skolen. Dette er en sammensatt kompetanse som kan illustreres på følgende måte;



(Damsgaard, 2010, s. 50)

Kompetansen hos en lærer dreier seg om fagkunnskap innen skolefag som norsk, matematikk o.s.v., men den dreier seg også om kompetanse innenfor pedagogikk og psykologi for å forstå elevers lærings- og utviklingsprosesser (Damsgaard, 2010).

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) definerer kompetanse slik: ”Kompetanse kan defineres som summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper og evne til refleksjon og personlige kvaliteter”. Man kan ut fra dette si at lærerrollen er svært sammensatt, og det ligger implisitt i dette at utdanningen til læreryrket ikke er av en slik art at den blir avsluttet og kan anses som et lukket kapittel. En profesjonell lærerrolle innebærer å holde seg faglig oppdatert, og sette seg inn i nye metoder (Damsgaard, 2010). Kompetanse knyttes også opp mot å kunne observere og kartlegge for å kunne dokumentere på en profesjonell måte. Skriftlig dokumentasjon av planer, mål og lignende er vesentlig for at den profesjonelle læreren skal kunne gi andre innsikt i sine valg og begrunnelser og slik åpne for diskusjon (Damsgaard, 2010).

Forholdet mellom teori og praksis danner bakteppe for bruk av skjønn. Hva slags kunnskap som er viktigst og hvordan kunnskap tilegnes har vært gjenstand for mye diskusjon. Man opererer ofte med begrepene ”knowing why” som handler om kunnskap forstått som viten, og ”knowing how” som handler om hvordan man gjør ting i praksis (Damsgaard, 2010). Den praktiske kunnskapen har ofte blitt sett på som underordnet den teoretiske. Den blir også

kjennetegnet av at den i form og innhold ikke lar seg løsrive fra de personene som har den, og fra den situasjonen som den blir lært og anvendt i.

I følge Grimen (2008) finnes det grovt sett to modeller for hvordan man kan forstå forholdet mellom teori og praksis. Den første betrakter praktisk kunnskap som anvendelse av teori. Teoretisk kunnskap blir da primær. Evidensbasert profesjonsutøvelse har sterke elementer av slik tenkning. En innvending mot denne modellen er at det finnes store områder praktisk kunnskap som ikke har noen teoretisk basis, og man kan heller ikke forstå all praksis som direkte omsatt teori.

Den andre modellen sier at teoretisk kunnskap flyter på et underlag av praksis (Grimen, 2008). Praktisk kunnskap blir da primær. Et problem med dette er at man kan idyllisere praktisk kunnskap og gjøre den immun mot kritikk.

Grimen argumenter for et kunnskapsbegrep som anerkjenner både teoretisk og praktisk kunnskap (Damsgaard, 2010). Dette kan bidra til å unngå et skarpt skille mellom teori og praksis. Damsgaard (2010), trekker her inn John Deweys beskrivelse av læring som en prosess der det finner sted en aktivitet og refleksjon over det som er gjort. Det er ikke bare praksis, men også refleksjonen over praksis som gir ny kunnskap. Teorikunnskapen – ”knowing why”- gir muligheten for å reflektere, begrunne, tenke kritisk og slik ”fortolke” praksis.

Grimen og Molander (2008) definerer skjønn slik; ”En uomgjengelig side ved en type praksis som anvender generell kunnskap, nedfelt i handlingsregler, på enkelttilfeller”. Det er sjelden at det finnes allmenne regler for hvordan man bør handle i enkelttilfeller. Alle profesjoner må forholde seg til dette på en eller flere måter. Man har situasjoner som er preget av ubestemthet, og man må bruke skjønn for å løse situasjonen. Grimen og Molander (2008) hevder at uten slike situasjoner vil det neppe finnes grunnlag for en profesjons krav om legitim kontroll over visse arbeidsoppgaver. Dersom man ikke hadde situasjoner preget av ubestemthet, kunne oppgavene utføres mekanisk og det ville da være likegyldig hvem som utførte dem. Dette betyr da videre at det må finnes en type kunnskap som kvalifiserer for utførelsen av disse oppgavene, som kan læres.

Med taus kunnskap menes den erfaringsbaserte kunnskap og viten man får i utøvelse av et yrke som ofte ikke lar seg forklare med ord. Begrepet ble lansert på engelsk (tacit knowledge) i boken *The tacit dimension* av den ungarsk-engelske legen og filosofen Michel

Polanyi i 1966. Polanyi påpekte at slike tause kunnskapselementer blant annet er til stede i persepsjon, bevegelse og kommunikasjon. (Polanyi, 1966). Sentralt i Polanyis teori er begrepet *tacit knowing* som står for hva han kaller den „tause relasjonen“. I persepsjon, i meningsskapende refleksjon og i handlende aktivitet beskriver Polanyi en aktivitet hvor oppmerksomheten beveger seg i retning fra det kroppslige og nære til det fjerne hvor oppmerksomheten ligger. Tacit knowing innebærer altså en bevegelse i retning fra - til.

Sett i et sosialt perspektiv innebærer *tacit knowing* at læring og kunnskapsutvikling bygger på en åpenhet og en formbarhet hos alle deltakerne i denne prosessen. En slik åpenhet forutsetter at det oppstår en tillit mellom de involverte partene. Gjennom en slik kunnskapsprosess kan deltakerne endre seg (Mathisen, 2007).

Sett i lys av profesjonalitet er den tause kunnskapen verdifull og kan komme tydelig til syne gjennom bruk av skjønn. For å nyttiggjøre seg den tause kunnskapen betinger det et syn på læring slik John Dewey beskriver det - en prosess der det finner sted en aktivitet og refleksjon over det som er gjort (Damsgaard, 2010). Å reflektere sammen over den tause kunnskapen vil gi ny læring for alle som arbeider i team. En holdning til taus kunnskap som ” sånn er det bare” kan føre til at man fritar seg selv fra å reflektere over det man gjør (Damsgaard, 2010). Dette vil i forhold til arbeid med elever, hindre muligheten for å se eleven og dens muligheter for læring og utvikling i andre perspektiver. Når man har situasjoner som er preget av ubestemthet, og man må bruke skjønn, vil den tause kunnskapen ofte være med på å bestemme hvilke løsninger man velger. En felles refleksjon over dette vil bidra til at den tause kunnskapen ikke blir så taus, og at den dermed kan settes på prøve. Verdier og holdninger ligger til grunn for våre handlinger, og det er derfor viktig at personalet får en felles forståelse slik at deres handlinger i forhold til elevene blir mest mulig hensiktsmessig. Når personalet snakker jevnlig sammen om egne verdier, holdninger og den pedagogiske praksis som vektlegges, vil det være mulig å justere og endre både egne oppfatninger og egen praksis.

I dette kapittelet har jeg tatt for meg profesjonalitet. Dernest har jeg kommet inn på bruk av skjønn og taus kunnskap innen profesjonelle yrker. Jeg vil i drøftingsdelen av oppgaven komme inn på momenter fra dette kapittelet knyttet opp mot praksis.

8. Utfordringen – å være endringsorientert

“Alle tenker på å forandre menneskeheten, men ingen tenker på å forandre seg selv”.

LeoTolstoj

Overskriften og sitatet ovenfor er hentet fra Erik J. Irgens bok ” Profesjon og organisasjon” (2007). Jeg vil i dette kapittelet knytte sammen noe av teorien om systemer med teori om profesjon.

En viktig del av det å være profesjonell lærer er stadig å fornye sin kunnskap og sette denne ut i livet. Man må være bevisst og selvstyrt, og dette handler særlig om å ta valg. De fleste av valgene vi gjør er gjerne ubevisste og ureflekterte. I situasjoner hvor vi skal velge, er tryggheten eller tilliten til andre mennesker vesentlige for de valgene vi gjør. Hvis vi ikke er bevisste i disse situasjonene, kan det hende at vi velger bort muligheter til læring. Dersom vi av og til våger å gjøre valg som medfører noen grad av ubehag eller utrygghet kan dette føre skape nye rom for læring (Irgens, 2007). Dette stemmer godt med hva jeg tidligere utledet av Luhmanns teori om tillit (Luhmann, 1999). Tillit må finne en form hvor man kan leve med en grad av usikkerhet og gjøres immun for den (Luhmann, 1999). Ved å ta oppgaver vi ikke har gjort før, ved å snakke åpent om det man oppfatter som problematisk og ved å våge å innta den andres posisjon kan vi ta valg som skaper rom for læring. Dette innebærer imidlertid at man må ha en viss kompetanse og mestringsfølelse på forhånd ellers vil frykten bli for stor (Irgens, 2007).

I denne sammenhengen er det også viktig å trekke fram noe teori om grupper. Man kan definere en gruppe som ”Et antall personer som utgjør et fellesskap, bl.a. ved at forholdet mellom dem er forholdsvis velregulert” (Irgens, 2007). Man skiller gjerne mellom primærgrupper – venner, familie og lignende, og sekundærgrupper – der medlemskapet er interesse eller oppgaveorientert. De typene grupper som jeg omtaler i dette prosjektet kan kalles arbeidsgrupper (Irgens, 2007). Dette er grupper vi er med i jobbsammenheng.

Enhver gruppe kan kjennetegnes gjennom populasjonstrekk (Irgens, 2007). Dette betyr hva som kjennetegner det enkelte medlem i gruppen. Hva har medlemmet med seg av

kompetanse, erfaringer, personlighet o.s.v. Det er ut fra populasjonstrekkene at den indre strukturen i gruppen dannes. Denne strukturen sier noe om indre forhold i gruppen, handlingsmønstre i gruppen og organisering av gruppen.

Relasjonstenkning er det viktige redskapet man må benytte som deltaker i en gruppe dersom man vil skape utvikling og læring i et arbeidsfellesskap (Irgens, 2007). Dette kan man sette i sammenheng med systemteori. Hvert menneske er lukket i sin egen organisasjon, men er i stadig utveksling med andre systemer. Gjennom å tenke relasjonelt åpner vi for kommunikasjon med de andre systemene (individene). Slik kan vi ansvarliggjøre oss selv. Å være profesjonell innebærer slik å tenke relasjonelt.

Dersom elevene i segregerte opplæringstilbud skal sikres et forsvarlig opplæringstilbud, er det nødvendig med godt samarbeid mellom lærere og assistenter. Deling av informasjon er viktig. "Joharis vindu" er en modell på hvordan samarbeid og deling av informasjon kan foregå.

Etter Joseph Luft og Harry Ingham;

<p>ÅPENT FELT</p> <p>Kjent for alle</p>	<p>BLINDT FELT</p> <p>Ukjent for oss, kjent for andre</p>
<p>SKJULT FELT</p> <p>Ukjent for andre, kjent for oss</p>	<p>UKJENT FELT</p> <p>Ukjent for oss, ukjent for alle</p>

I denne modellen handler vinduene om informasjon om eleven som er viktig i elevens opplæringstilbud og hvordan denne informasjonen kan håndteres av de ansatte. Arbeidsmiljøet og kommunikasjonen i de enkelte team vil kunne påvirke hvordan denne modellen ser ut. Størrelsen på feltene i dette vinduet kan endres. Dersom det åpne feltet er stort, vil det si at man har et arbeidsmiljø basert på stor grad av tillit, og man deler informasjon som er viktig for å få så gode resultater som mulig for den enkelte elev.

I arbeidsmiljøer som er preget av enten et stort blindt felt, eller et stort ukjent felt, vil viktig informasjon bli holdt skjult. Miljøet og kommunikasjonen kan bli preget av mistenksomhet.

Dette kan føre til at det blir vanskelig å skape utvikling og forbedring – også i særlig grad for eleven.

At man har en profesjonsutdanning er ingen garanti for at man er god til å skape arbeidsmiljøer med store åpne felt. Når lærere i tillegg skal arbeide så tett med en gruppe mennesker med et annet utdanningsnivå kan det tvert imot skape spenninger, og enkelte kan føle at de har mye å forsvare (Irgens, 2007).

Dette kapittelet har handlet om hvordan man som profesjonell yrkesutøver kan fornye sin kunnskap og sette den ut i livet. Jeg har også kommet inn på teori om grupper, hentet fra Irgens (2007). Innen teori om grupper har jeg også sett det som vesentlig å trekke inn relasjonstenkning for å skape læring og utvikling i gruppen. Til slutt har jeg presentert teorien om Joharis vindu som modell på samarbeid og deling av informasjon.

9. Forskning på benyttelse av assistenter i skolen

Det har vært forsket lite på segregerte opplæringstilbud for funksjonshemmede elever, men Rapport nr 2 fra prosjektet ”Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av kunnskapsløftet” av Nordahl og Hausstätter (2009), samt en rapport fra KS i 2010 etter et FOU prosjekt « Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen» sier en del om situasjonen de siste årene. Jeg vil her referere fra disse rapportene, samt presentere tall fra GSI som jeg finner relevant for mitt prosjekt.

9.1 ”Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater”

Jeg har i tidligere kapitler referert fra denne rapporten av Nordahl og Hausstätter (2009) for å belyse segregerte opplæringstilbud i dagens skole. Jeg vil her konsentrere meg om hva denne rapporten sier om kompetanse og benyttelse av assistenter i spesialundervisning.

Rapporten påpeker at det ikke er noen formelle krav om spesialpedagogisk kompetanse for lærere som blir satt til å drive spesialundervisning. Hvilken kompetanse som innehas av de som utfører undervisningen kan derfor variere mye. Rapporten henviser til tidligere forskning som viser at kvalifikasjonene til læreren er helt avgjørende for resultatene av spesialundervisningen. Rapporten sier også at når det gjelder spesialundervisning er det viktig å påpeke at den formelle generelle og spesialpedagogiske kompetansen er svært viktig for å kunne gi et tilfredsstillende faglig opplegg ettersom de nasjonale føringene er svake på dette feltet. Stor grad av individuell tilpasning krever mer av lokale kompetanse.

Det ser ut til at forholdet mellom bruken av assistenter og lærere i spesialundervisning er rimelig konstant over tid. Ca 1/3 av årstime blir dekket opp av assistenter. Rapporten sier videre at den manglende kompetansen i gjennomføring av spesialundervisning også er en utfordring sett i forhold til elevenes rettigheter fra Opplæringsloven. Det står på s 184; ”Det er grunn til å drøfte om den høye anvendelsen av assistenter er i samsvar med den juridiske forståelsen av forsvarlighetsprinsippet” (Nordahl og Hausstätter, 2009). I den kvalitative undersøkelsen som Nordahl og Hausstätter har foretatt, ble det stilt flere spørsmål knyttet til benyttelse av assistenter. Undersøkelsene tyder på at assistentene i noen grad har ansvar for opplæringsmål knyttet til sosiale mål og ferdigheter. Også når det gjelder faglige mål oppgir

30 % av skolelederne at assistenter ofte har ansvar for gjennomføring av undervisning. ”Assistenter innen spesialundervisning synes å få tildelt undervisningsoppgaver som innenfor en normal setting ville blitt dekket av lærer” sier rapporten på s. 108. Rapporten sier videre at det imidlertid ser ut til at assistenten ofte får veiledning av lærer, men hvilken type veiledning og omfanget av denne blir ikke beskrevet. Dette synliggjør noen av de store utfordringene i forhold til å sikre kvaliteten på spesialundervisningen.

9.2 KS rapport 2010

Formålet med KS sin rapport « Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen» var å undersøke bruken av arbeidskraft uten godkjent pedagogisk kompetanse i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring. Det ble kartlagt hvilken kompetanse de personene som tilhører denne kategorien besitter, samt hvilke ansvarsområder og arbeidsoppgaver som er mest aktuelle. Jeg vil her trekke ut de tall og kommentarer som vedrører assistenter.

I rapporten kommer det fram at mange skoler har assistenter i faste stillinger, og at mange av dem er ansatt på bakgrunn av behovet for spesialundervisning. Benyttelsen av assistenter dreier seg i hovedsak om personlig, sosial og praktisk støtte, men også faglig og pedagogisk støtte er en hovedoppgave for mange assistenter. Undersøkelsen viser at det er betydelig flere assistenter enn ledere som oppgir at pedagogisk støtte er en av deres hovedoppgaver. Når det gjelder assistenter og undervisning viser tallene at;

- 25 % av skolelederne, og 34 % av assistentene oppgir at de daglig/som del av stillingsinstruks gir undervisning til elever med enkeltvedtak etter § 5.1 etter veiledning fra lærer.
- 3 % av skolelederne og 20 % av assistentene oppgir at de daglig/som del av stillingsinstruks gir undervisning til elever med enkeltvedtak etter §5.1 uten veiledning fra lærer. Dette øker til hhv 60 og 70 % dersom svaralternativet «noen ganger» inkluderes.

Ut fra dette kan man si at det synes å være til dels store forskjeller i vurderingene mellom skoleledere og assistentene selv når det gjelder i hvilken grad assistenter utfører pedagogiske oppgaver.

Når det gjelder assistentenes formelle kompetanser viser rapporten at 70 % av assistentene har videregående opplæring som deres høyest fullførte utdanning. Alle assistentene oppgav å ha arbeidserfaring og 55 % oppgav å ha erfaring fra undervisning.

I rapporten blir det påpekt at bruken av assistenter har økt de siste fem årene. Denne rapporten har også fokusert på ulike forklaringer på dette. Det ble fremsatt noen påstander som respondentene skulle ta stilling til. Resultatene av dette viser blant annet at 61 % av ansettelsene av assistenter i meget høy eller høy grad skyldes at flere elever har behov for spesialundervisning etter enkeltvedtak etter § 5.1.

Kort sagt kan man si at konklusjonen av disse resultatene er at den økende bruken av assistenter i stor grad skyldes at flere elever har behov for spesialundervisning og at mange assistenter utfører pedagogiske oppgaver knyttet til disse elevene.

9.3 Tall fra GSI 2010-11

Jeg vil her gi et kort sammendrag av tall fra Grunnskolens informasjonssystem som jeg mener er av betydning i dette prosjektet. Tallene er hentet fra Utdanningsdirektoratets nettsider i mai 2011.

Jeg vil starte med å peke på tallene som viser antallet elever som har undervisning etter enkeltvedtak. I 2002-03 gjaldt dette 6.2 % av den totale elevmassen. Tallene viser en jevn økning fram til 2010-11 hvor man nå finner at 8.5 % av elevmassen mottar slik undervisning.

Tall fra GSI viser at det i hele perioden fra 2002-03 til 2010-11 har vært en økning i antall årsverk til assistenter. Fra 2009-10 har man begynt å registrere assistenttimer til spesialundervisning særskilt i GSI. Det må i den forbindelse nevnes at det er noe usikkerhet knyttet til tallene fra 2009-10 siden dette var første år disse tallene skulle rapporteres inn. Dersom en forutsetter at disse tallene er riktige så medfører det en økning i ca 700 årsverk på ett år. Totalt har det vært en økning i andelen assistenttimer i spesialundervisning fra 55 % i 2009-10 til 67% i 2010-11.

Når det gjelder årstimer til undervisning per skoleår så viser tallene at antall lærertimer er nærmest uendret fra 2009-10 til 2010-11. Assistenttimer pr elev har økt med ca 10 % i

samme periode. Rapporten kommenter på s. 8; ”Vi har sett at antallet assistenter har økt siste skoleår og det kan virke som økningen i bruk av assistenter primært har gått til spesialundervisning” (Utdanningsdirektoratet, 2011).

I dette kapitlet har jeg presentert ulike kilder av betydning for denne oppgaven. Elementer fra disse kildene vil bli trukket nærmere inn i drøftingsdelen av oppgaven.

10. "Veiledningshefte for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning"

I 2009 kom Utdanningsdirektoratet med et nytt veiledningshefte for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hensikten med heftet er at faglige og administrative aktører i kommune/fylkeskommune, skole, barnehage og PP-tjeneste skal få en samlet oversikt over bestemmelsene i Opplæringsloven kap.5 om spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Dette heftet skal bidra til å sikre en riktig og felles forståelse av regelverket, hjelpe samarbeidet mellom ulike instanser, sikre at minstekravene i opplæringsloven oppfylles samt forbedre kvaliteten på det tilbudet som gis.

Jeg ser på veiledningsheftet som et særdeles viktig dokument for alle som arbeider med spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, og derfor mener jeg at det er viktig å trekke fram elementer herfra som berører kompetanse og bruk av skjønn for å belyse problemstillingen min.

I kapittel 4, s. 18 i veiledningsheftet omhandles retten til opplæring. Det slås her tydelig fast at "Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen" (Utdanningsdirektoratet, 2009). Når det gjelder prinsippet om likeverd sett i sammenheng med spesialundervisning, så innebærer dette at "elever med spesielle behov gis omtrent de samme mulighetene til å nå de målene som er realistisk å sette for vedkommende, som andre elever har for å realisere sine mål". Veiledningsheftet presiserer også forhold knyttet til timetall på s. 21;

Det er fastsatt i fag- og timefordelingen hvor mange timer elevene, lærlingene og lærekandidatene har krav på i de ulike fagene, jf. forskrift til opplæringsloven § 1-4. Det totale timetallet skal ikke være mindre enn det som fremgår av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette gjelder også for elever som har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1.

Dette forstår jeg som at elevene skal ha like mange timer undervisning i uka som andre elever på samme trinn, uavhengig av hvilke vansker eleven har.

For elever i segregerte opplæringsstilbud er som regel ikke problemstillingen hvorvidt elevene har krav på spesialundervisning. Problemstillingene retter seg heller mot innhold og organisering av undervisningen. Dette skal ha sitt utgangspunkt i sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og innhold i IOP. Når det gjelder forhold knyttet til saksgang og enkeltvedtak sier Utdanningsdirektoratet (2009) at PPT skal gjennomføre en sakkyndig vurdering som består av utredning og tilråding før skoleeier kan fatte enkeltvedtak. Den sakkyndig vurderingen er ikke bindende for kommunen, men er en rådgivende uttalelse. På s. 62 i Veiledningsheftet kan man lese om særlige spørsmål knyttet til den sakkyndige vurderingen. Det fremkommer her at etter tilsyn i kommunene har det blitt avdekket uklarheter knyttet til den sakkyndige vurderingen og hva den skal inneholde. Tilsynet avdekket også ulikheter i kvaliteten på de sakkyndige vurderingene.

Videre sier Veiledningsheftet helt klart hva man skal kunne forvente av en sakkyndig vurdering. Det nevnes blant annet at sakkyndig vurdering skal være konkret når det gjelder behovet for utstyr, læremidler og kompetanse hos personalet. Sakkyndig vurdering skal også si noe konkret i forhold til hva timene skal inneholde, selv om en fullstendig IOP skal utarbeides av skolene. Det er også viktig å merke seg at den sakkyndige vurderingen skal inneholde angivelse av tid. Det innebærer blant annet hvor mye tid som skal brukes på ulike organisatoriske løsninger, omfanget av behov for særskilt lærerkompetanse og omfanget av behov for assistent.

Som tidligere nevnt skal den sakkyndige vurderingen være rådgivende for skoleeier når det skal fattes enkeltvedtak. Det stilles krav om at dersom innholdet i enkeltvedtaket fraviker fra den sakkyndige vurderingen må det klart fremgå hva avviket består av. Det presiseres også på s. 68 at "(...) enkeltvedtaket skal klart og tydelig angi hvilket opplæringsstilbud eleven skal ha".

Enkeltvedtaket skal ta stilling til organisering av spesialundervisningen.

Utdanningsdirektoratet (2009) påpeker at prinsippet om sammenholdte klasser er en av bærebjelkene i fellesskolen og har en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever. Slik skal alle elever tilhøre en basisgruppe, og det skal fremkomme i enkeltvedtaket om all undervisning skal foregå der, eller om andre organiseringsformer også skal benyttes.

Hensikten med IOP er å utvikle kortfattede og praktiske planer til hjelp i planlegging,

gjennomføring og evaluering av opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2009) slår fast at det skal være en viktig relasjon mellom enkeltvedtaket og IOP. Det slås fast at det ikke er adgang til at IOP kan inneholde nye eller andre rettigheter enn det som står i enkeltvedtaket. Man skal også bruke sakkyndig vurdering når man utarbeider IOP. IOP skal være det direkte arbeidsverktøyet som i klartekst viser elevens konkrete opplæringstilbud. Det står også at man anbefaler at de som arbeider med eleven utarbeider IOP i samarbeid.

Når det gjelder krav til lærerkompetanse og bruk av assistenter sier Utdanningsdirektoratet (2009) at det er de samme formelle kravene til lærerkompetanse for spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring som for den ordinære opplæringen. Videre står det på s. 39;

I tillegg til de formelle kompetansekravene har skoleeier som nevnt ansvaret for at spesialundervisningen bidrar til at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen, jf. opplæringsloven § 5-1. Dette innebærer at skoleeieren ikke bare kan slå seg til ro med at de formelle kompetansekravene er oppfylt, dersom dette ikke er nok til at eleven får et innhold i opplæringen som gir et forsvarlig utbytte. Det er derfor naturlig at behovet for spesialpedagogisk kompetanse blant personalet blir vurdert.

Dette er en presisering til skoleeier om ansvaret knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet.

Det påpekes videre at assistenter i enkelte tilfeller skal kunne bistå læreren i forbindelse med spesialundervisningen. Det presiseres at det må legges til rette for at forsvarlig planlegging, veiledning og tilsyn kan utøves. Bruken kan bare skje på en slik måte, og i et slikt omfang at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Det stilles krav til at det er læreren som er ansvarlig for opplæringen, og at assistenten er under veiledning og forsvarlig tilsyn av læreren. Dette vil etter min mening reise noen spørsmål som jeg vil komme tilbake til i kapittel 13.

I dette kapitlet har jeg sett på hva ”Veiledningsheftet om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning” (Utdanningsdirektoratet, 2009), sier om rett til opplæring, sakkyndigvurdering, enkeltvedtak, IOP, lærerkompetanse og bruk av assistenter. Når jeg senere i denne oppgaven skal drøfte mine funn vil jeg ta opp igjen elementer fra dette kapitlet og sammenholde dette med mine funn og tidligere forskning.

11. Metode

I følge Kvale og Brinkman (2009) er det formålet med undersøkelsen som avgjør på hvilken måte målet skal nås og hvilken metode som er best egnet for det man ønsker å belyse. I dette kapittelet vil jeg presentere vitenskapeteoretisk bakgrunn, valg av metode, og utvalg. Jeg vil også komme inn på forskningsprosessen, hvordan intervju ble gjennomført, på hvilken måte jeg transkriberte og analyserte datamaterialet og jeg vil komme inn på spørsmål knyttet til validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

11.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Kvantitative metoder har hatt en dominerende rolle innen mange vitenskaper, særlig naturvitenskapen. På slutten av 1800-tallet hadde naturvitenskapen høy status, og man mente at naturvitenskapen skulle være modell for all forskning. Den søkte universelle lover, der resultatene kunne generaliseres og hendelser kunne forklares deduktivt. Man skulle benytte et nøytralt observasjonsspråk, og prioritere fenomener som var direkte observerbare (Hammersley og Atkinson, 2007). Et viktig poeng var at teorier kunne bekreftes eller avkreftes. Auguste Comte innførte ”positivisme” som vitenskapsfilosofisk betegnelse i sitt hovedverk *Cours de philosophie positive* på 1830-tallet. Ifølge Comte skulle vitenskapen være nøytral og fremme «det positive» i betydningen det virkelige, det nyttige, det sikre, det presise og nødvendige. Positivismen nådde sitt høydepunkt i den ”logiske positivismen” (Hammersley og Atkinson, 2007). Den logiske positivismen ønsket å skille all metafysikk fra vitenskapelig kunnskap. Sansebasert erfaring var utgangspunkt for ideer og kunnskap. De logiske positivistene brukte metoden induksjon, hvor en samler observerbar data og bygger teorier for å forklare observasjonene. De forutsatte at vi kan samle data uten å la oss påvirke av teorier og verdier.

Etter hvert oppstod det kritikk av positivismen. Her var Karl Popper sentral. Han avviste induksjon som vitenskapelig metode. Han erstattet kravet om at et vitenskapelig utsagn skal være verifiserbart med at det skal være falsifiserbart (Gilje og Grimen, 2007).

Det ble argumentert med at humanistisk- og samfunnsvitenskaplig forskning ikke produserte forskningsresultater som kunne etterprøves, fordi eksperimentet ikke kunne gjentas med nøyaktig samme forutsetninger. Kuhn argumenterte mot dette (Hammersley og Atkinson, 2007). Kort sagt kan man si at objektive forskningsresultater var umulige, og derfor måtte man regne human- og samfunnsvitenskapene som like ekte og objektive som andre naturvitenskaper. Etter hvert har ordet positivisme blitt brukt nærmest som et skjellsord blant samfunnsforskere (Hammersley og Atkinson, 2007) selv om flere av dagens mest brukte metoder har sine røtter derfra.

En annen filosofisk posisjon som mange av dagens forskningsmetoder bygger på er naturalismen. Den kvalitative forskningen ble kritisert for å mangle vitenskapelig strenghet (Hammersley og Atkinson 2007) og som en reaksjon på dette oppstod naturalismen. Denne retningen ble utviklet av etnografer. De hadde et annet syn på naturvitenskapene der biologien var idealet. Man ønsket også å finne årsaker. Naturalismen ble etter hvert påvirket av ideen om hermeneutikk, og senere også post-strukturalismen med Foucault og hans tekster (Hammersley og Atkinson, 2007).

Hermeneutikken dreier seg om hvordan forståelse og mening er mulig. All forståelse er betinget av den kontekst eller situasjon noe forstås innenfor. En slik kontekst er ikke en objektiv, kontrollerbar størrelse som eksisterer uavhengig av den som fortolker. De mest sentrale av de nyere hermeneutiske teoretikerne er Hans G. Gadamer og Paul Ricoeur (Gilje og Grimen, 1993). En av de mest sentrale tankene i hermeneutikken, er at vi alltid forstår noe på bakgrunn av visse forutsetninger. Hans Georg Gadamer introduserte det mest kjente begrepet som er brukt om disse forutsetningene – han kalte dem for-forståelse eller fordommer. (Gilje og Grimen, 1993). Han hevder at slike fordommer er helt nødvendige for at forståelse skal være mulig. Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskap fordi mye av det datamaterialet som benyttes her består av meningsfulle fenomener, f.eks. tekster og muntlige handlinger. Mye av det samfunnsvitenskapen søker å forklare er fenomener med mening, slik som regler, forventninger, normer o.l. Slik er store deler av selve forskningsprosessen å oppfatte som en fortolkningsprosess (Gilje og Grimen, 1993).

En annen retning som også er relevant i dagens samfunnsvitenskaplige forskning er fenomenologien. Ordet fenomen er gresk og betyr fremtredelse eller det som viser seg selv. Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale, 2009). Denne

tilnærmingen i en generell ikke-filosofisk forstand har vært utbredt i kvalitativ forskning. Det blir innen kvalitativ forskning betraktet som et begrep som innebærer å forstå fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene.

De metoder vi har innen samfunnsvitenskapelig forskning i dag, har sine røtter både fra positivismen og naturalismen. Men ingen av den gir et tilstrekkelig bilde for samfunnsforskning slik den drives i dag. Det har blitt mer og mer vanlig med metodetriangulering blant forskere, og det er få som er ”rendyrket” i sin oppfatning av hva som er ”riktig” metode. I Hammersely og Atkinson (2007) blir det hevdet at refleksivitet er et viktig fundament i samfunnsforskning. Det er ikke mulig å rømme fra den sosiale verden for å studere den. Vi kan bruke den kunnskapen vi har, stole på allmenngyldig kunnskap og undersøkelsesmetoder. Forskerens deltakelse, enten gjennom sine spørreundersøkelser eller ved sin direkte tilstedeværelse vil alltid prege forskningen. Forskning er en aktiv prosess. Denne prosessen og deltakelsen må være et sentralt trekk ved analysen.

11.2 Kvalitativt intervju

«De datainnsamlingsmetoder som anvendes innenfor pedagogikk er varianter av å se eller spørre» (Kleven 2002, s. 69). Pedagogisk forskning har ofte et problem som kalles «målingsproblemet». Det betyr at det vi er interessert i å studere er teoretiske begrep som ikke er direkte observerbare (Kleven, 2002). En følge av dette kan være at mens man i kvantitative metoder har forsøkt å «objektivere» prosessene ved å holde distanse mellom forsker og informanter, prioriterer gjerne pedagogisk forskning å bruke kvalitative metoder som kan gi en større nærhet. Det blir hevdet at denne nærheten kan gi forskeren adgang til kunnskap som det ellers kan være vanskelig å få tak i, samtidig som man gis anledning til å få data av dypere natur enn enkelte kvantitative metoder kan gi (Kleven, 2002).

Jeg har i mitt prosjekt valgt å bruke kvalitativt intervju. Intervjuet har en lang historie innen utviklingen av kvalitativ forskning. Man kan se spor helt tilbake til de gamle egypterne (Ryen, 2002). I samfunnsvitenskapelige undersøkelser går bruken av intervju tilbake til 1800-tallet. Tidlig i det 20. århundre var det kvalitative intervju ikke skilt ut fra feltarbeid. Det var først mot midten av århundret at man begynte å regne intervjuet som egen aktivitet (Ryen, 2002).

Når jeg skulle velge metode, var det viktig for meg at jeg skulle ha muligheten til å komme nærmere inn på enkeltindividers opplevelse av den jobben de gjør. Jeg ønsket en metode som ville gi meg nærhet til deres livsverden. Hos Kvale og Brinkman (2009) står det; « Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv.» Man finner videre på side 47; « Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og særlige fortolkninger av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale, 2009).

Det er viktig når man skal gjennomføre en undersøkelse å se på rammene man har til rådighet. Mine spørsmål kunne ha blitt besvart gjennom kvantitative metoder som f.eks. en spørreundersøkelse, for deretter å bli utdypet med f.eks. intervju. Dette ville også ha bidratt til å bedre validiteten. Men ut fra den tidsrammen jeg måtte forholde meg til, valgte jeg å konsentrere meg om nærhet gjennom kvalitative metoder. Denne oppgaven er derfor konsentrert rundt det man kan kalle «hypotesedannende» undersøkelser (Kvale, 2002). Det vil si at oppgaven i første rekke tar siktemål på å introdusere nye tanker, begreper og spørsmål.

For å forberede intervjuet, laget jeg to intervjuguider som var tilpasset hver gruppe av informanter (Se vedlegg 1 og 2). Disse dannet utgangspunktet for gjennomføring av intervju. Intervjuguidene var viktige for å sikre at alle informantene fikk snakke om de samme kategoriene av spørsmål. Jeg la allikevel vekt på at den enkelte informant skulle få snakke fritt og utdype de tema som han eller hun var spesielt opptatt av. På den måten hadde jeg også muligheten til å be informantene om å utdype enkelte utsagn for å unngå misforståelser. Intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingene og relevant teori. Intervjuguiden ble delt inn i to hovedområder – kompetanse og bruk av skjønn – for å dekke forskningsspørsmålene mine. Det dannet seg videre underkategorier innen hvert område. Når det gjelder kompetanse benyttet jeg følgende kategorier for å utvikle spørsmål;

- Intervjuobjektens bakgrunn
- Arbeidsoppgaver – likheter og forskjeller mellom lærere og assistenter
- Veiledning
- utfordringer i samarbeidet

For å belyse forhold omkring bruk av skjønn brukte jeg følgende kategorier for å utvikle spørsmål;

- Generelt om bruk av skjønn i praksis
- Inkludering
- Skjønn og individuell opplæringsplan (IOP)
- Skjønn og verdsetting

Hensikten med kategoriene har vært å kunne sammenlikne likheter og forskjeller slik at eventuelle utfordringer kunne fremstå mer tydelig, og at det skulle bli lettere å identifisere forhold som er av særlig betydning.

11.3 Utvalg

Uttrykket populasjon brukes både i forbindelse med statistikk og i forskningsmetode. Innen forskningsmetode betyr uttrykket at populasjonen er den gruppen av personer som resultatet skal regnes gyldig for (Kleven, 2002). Et utvalg er en undergruppe av populasjonen. Et representativt utvalg betyr at utvalget likner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget kan regnes som gyldige for hele populasjonen. Det er viktig å merke seg at det er forskeren som bestemmer hva som skal betraktes som populasjonen, resultatene skal slik ikke være gyldige for hele befolkningen. Representativitet gjelder slik i forhold til de grupper man skal trekke slutninger om (Kleven, 2002).

Innen metode opererer man med to hovedtyper av utvalg - sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Man kan bare snakke om statistisk generalisering dersom man har et sannsynlighetsutvalg (Kleven, 2002). Innen pedagogisk forskning er det ofte slik at man ikke har sannsynlighetsutvalg fra den populasjonen som vi vil at resultatene skal være gyldige for. I den grad man allikevel kan generalisere snakker man da om skjønnsmessig generalisering eller overføring (Kleven, 2002).

Informantene mine kommer fra fire skoler som er lokalisert på Østlandet. Både barnetrinn, ungdomstrinn og videregående skole er representert. Utvalget av informanter fordelte seg på følgende måte;

Tabell 11.3.1: Utvalg av informanter

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Videregående
Assistenter	2	3	0
Lærere	1	2	1

Tabellen viser hvordan utvalget av informanter fordeler seg

Utvelgelsen av informanter har skjedd på bakgrunn av direkte henvendelser til skoler jeg mente kunne være aktuelle. Jeg hadde følgende kriterier;

1. Skolene skulle ha et segregert opplæringstilbud tilbud for elever med ulike funksjonshemninger som får all sin opplæring etter § 5.1. Disse elevenes tilhørighet er i hovedsak knyttet til det segregerte opplæringstilbudet. De segregerte opplæringstilbudene skulle være organisert på tvers av trinn.
2. Både lærere og assistenter skulle ha sitt hovedarbeide direkte med disse elevene.

Jeg la ikke vekt på faktorer som kjønn eller alder. Jeg valgte å intervjuer både lærere og assistenter for å belyse bruken av assistenter fra både assistentenes side, og fra den profesjonelle lærers side. Jeg mener at dette er viktig for å styrke validiteten i prosjektet.

Utvalget mitt både når det gjelder dokumenter og informanter er det som kalles formålsutvalg (Kleven, 2002), og er et ikke-sannsynlighetsutvalg. Et formålsutvalg kjennetegnes av at utvalget blir regnet som tjenlige for formålet med undersøkelsen av forskeren. Formålsutvalg er uegnet for statistisk generalisering og kan i beste fall brukes til en skjønnsmessig generalisering (Kleven, 2002).

11.4 Validitet

Validitet er en betegnelse på om undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle. Som tidligere nevnt så hevdes det av enkelte at kvalitativ forskning har et «målingsproblem» (Kleven, 2002). Det vil si at vi i pedagogisk forskning ofte er interessert i å studere begrep som ikke er direkte observerbare.

Shadish, Cook og Campbell (2002) opererer med fire typer validitet som jeg også finner

igjen hos Kleven (2002). Statistisk validitet er kort sagt et rent matematisk / statistisk mål på validitet. Indre validitet dreier seg om tolkningen som fremsettes på grunnlag av relasjoner mellom variabler, begrepsvaliditet og ytre validitet. Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad undersøkelsen måler det den skal måle, og om begrepene er godt nok operasjonalisert. Den ytre validiteten dreier seg om hvilken kontekst resultatene i gyldige i (Kleven, 2002).

Når man skal foreta målinger av en eller annen form, så innebærer dette at man først og fremst sikrer at man har begrepsvaliditet. Det vil si ”graden av samsvar mellom begrepet i teoretisk definisjon og begrepet slik det blir operasjonalisert”. (Kleven, 2002, s. 122) I pedagogisk forskning er vi ofte ute etter å studere teoretiske begrep som ikke er direkte observerbare. Vi kan finne indikatorer som kan belyse problemet, men vi må se at det er nettopp indikatorer det dreier seg om – slik at det er ikke «sannheten» vi finner. Man kan si at det finnes et helt univers av indikatorer (Kleven, 2002). Vi må da finne empiriske indikatorer som i tilstrekkelig grad dekker begrepene. Dette kan være en krevende øvelse. Dersom begrepene ikke blir godt nok operasjonalisert kan vi risikere at det oppstår trusler mot begrepsvaliditeten. Dette dreier seg i hovedsak om tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Når vi skal operasjonalisere begrep så kan vi risikere (eller nærmest regne med) å få med noe som egentlig er irrelevant for begrepet. Vi kan også få med bare deler av begrepet (Kleven, 2002).

11.5 Forskerrollen

I følge Kvale og Brinkman (2009), handler ikke validitet bare om metodene som blir benyttet, men også om forskeren selv – hans integritet og praktiske klokskap er vesentlig for evalueringen av den vitenskaplige kunnskapen som blir produsert. Kvale og Brinkman (2009) sier videre at valideringen skal «gjennomsyre hele forskningsprosessen» (s. 253). Dette kalles også prosessvalidering.

Når jeg skulle gå i gang med denne masteroppgaven, var det viktig for meg at temaet jeg skulle forske på var relevant for meg i min hverdag. Men dette har også gitt meg noen utfordringer i rollen som forsker. I Kleven (2002) kan vi lese på side 20;

Forskning drives av mennesker som har sine egne verdier og holdninger og som påvirkes av dem. Forskerens verdier og holdninger har innflytelse på både hva man finner interessant å stille av spørsmål som man prøver å finne svar på, og på hvordan man tolker de resultater og funn som fremkommer.

Forskerrollen er viktig for kvaliteten på kunnskapen og de etiske beslutningene i kvalitativ forskning. I et intervju er dette særdeles viktig fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Forskerens integritet og etiske krav omfatter også krav til den vitenskapelige kvaliteten på funnene som legges fram. Det betyr at forskeren må tilstrebe at funnene er så nøyaktige og representative som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det er viktig at forskeren tenker over sin uavhengighet til undersøkelsen. Forskeren må alltid tilstrebe en så nøytral undersøkelse av fenomenene som mulig. Man må hele tiden vurdere sin profesjonelle avstand, særlig dersom han har kjenneskap til informantene eller gruppen de representerer fra før (Kvale og Brinkmann, 2009).

Min egen erfaring og mitt engasjement for jobben min har selvsagt påvirket min forforståelse eller mine fordommer i dette prosjektet. Det er derfor en viss fare knyttet til min objektivitet, og det er vansker knyttet til å stille seg ”utenfor”. Hva er så objektivitet? I Kvale og Brinkman (2009) skilles det mellom flere betydninger av objektivitet som er relevante for kvalitativ forskning. De nevner blant annet objektivitet som frihet fra ensidighet. Dette forstås som pålitelig kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, og som ikke er påvirket av personlige holdninger og fordommer. Jeg kan ikke si at min forskning er objektiv etter denne målestokken. Jeg har helt klart vært påvirket både av mine holdninger og mine fordommer i hele forskningsprosessen – det er heller slik at det er mine holdninger og fordommer som nettopp startet denne prosessen. Både valg av tema, hvilke spørsmål jeg har stilt og hvordan jeg har tolket dem er påvirket av mine tidligere erfaringer og holdninger.

Kvale og Brinkman (2009) stiller også opp en annen betydning av objektivitet – refleksiv objektivitet. Dette forstår jeg som hvordan jeg reflekterer over mitt bidrag som forsker til produksjon av kunnskap. Det refereres her også til Gadamer (2004) som sier at i hermenautisk forstand kan vi bare treffe våre dommer på grunnlag av våre fordommer – som setter oss i stand til å forstå. Det innebærer at forskeren bør prøve å få innsikt i sine fordommer og skrive om dem når det er hensiktsmessig i prosjektet. Dette kan sies å være et av målene om objektivitet i mitt prosjekt. Det har vært viktig i hele prosessen at jeg er

bevisst de fordommer som jeg bringer med meg inn i prosjektet. Men jeg er også klar over at det vil være fordommer som ligger skjult for meg selv. Disse fordommene kan framtre både i måten jeg stiller spørsmål på, og under tolkningen av materialet. Jeg har allikevel vurdert dette dit hen at min erfaring har vært verdifull i dette prosjektet. Jeg opplevde gjennom intervjuene at min egen nærhet til den jobben informantene utfører var av relevant betydning. Jeg opplevde at det var lett for meg å stille oppfølgingsspørsmål, og jeg tror at for noen informanter så gav det en trygghet at jeg vet hva jobben innebærer. De kunne komme med utsagn som ” som du også vet” eller ” jeg vil gjerne hjelpe deg til å forstå dette bedre i din jobb”. Det var også veldig verdifullt for meg å kunne si til informantene at de lærte meg noe gjennom intervjuene som jeg -uansett utfall av denne oppgaven – vil ta med meg inn i min jobb for å forbedre egen praksis. Selv om jeg opplevde min bakgrunn fra samme arbeidsfelt som informantene som positivt relevant, er det også grunn til å peke på at dette kan være problematisk i forhold til validitet og objektivitet.

11.6 Reliabilitet

Jeg vil nå drøfte spørsmålet om reliabilitet. Ordet betyr pålitelighet, nøyaktighet eller treffsikkerhet (Kleven, 2002). Dette innebærer at man skal kunne utføre samme måling flere ganger og oppnå samme resultat. ”Det er en utbredt misforståelse at kvantitativ metode prioriterer reliabilitet, mens kvalitative metoder prioriterer validitet” (Kleven 2002, s. 136). Validitet og reliabilitet henger sammen i den forstand at dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten.

Et problem som ofte reduserer reliabilitet er målingsfeil som skyldes tilfeldige feil. Slike feil kan oppstå både i måleinstrumentet og i gjennomføring av målingen. Det klassiske begrepet er knyttet til pålitelighet i målinger av enkeltpersoner ved målingstidspunktet. Det innebærer at det ikke nødvendigvis er så lett å reprodusere resultater, mennesker endrer seg. Man må også være kritisk til om informanten ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker. I denne forbindelse er det noen faktorer som må vurderes og tas hensyn til i analysen;

- Stabilitet – denne avhenger av ”dagsform” til den som svarer. Informantene kan være påvirket av hendelser i nær fortid. Dette kan således påvirke svaret.
- Ekvivalens – dette handler om måten jeg spør på for eksempel om ulike måter å spørre på vil påvirke resultatet
- Vurderer/observatør reliabilitet – her må jeg vurdere i hvilken grad resultatene i mine

undersøkelser er uavhengige av meg som skal tolke (Kvale og Brinkman, 2009).

Reliabilitet er umulig å måle eller beregne presis ved bruk av tall. Men ved å se kritisk på faktorer som kan påvirke reliabiliteten kan man estimere eller få indikatorer på graden av reliabilitet (Kleven, 2002). Reliabiliteten kan for eksempel styrkes gjennom å være kritisk til vurderer reliabiliteten. Det er for krevende for en vurderer å få med alt, i for eksempel et intervju. Da kan man sørge for å være to vurderere, og man kan sørge for opptak av intervju.

Det er også viktig for å styrke reliabiliteten at man gjør det klart hvem man er som forsker, hvilket utvalg man har, hvilken sosial setting undersøkelsen har foregått i, hvilke analytiske begreper som er brukt samt hvilke metoder man har brukt.

11.7 Etikk

Man kan hevde at en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse fordi det kan knyttes moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og mål. Intervjupersonene blir påvirket gjennom samspillet, og kunnskapen som kommer frem gjennom intervjuet vil påvirke vårt syn på menneskers situasjon. Derfor bør etiske problemstillinger prege hele forløpet i en intervjusituasjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er særlig tre områder som ofte framtrer i etiske retningslinjer for forskere; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskeres rolle (Kvale og Brinkmann, 2009).

Informert samtykke innebærer at informantene får informasjon om undersøkelsenes formål og mulige risikoer og fordeler ved å delta. Informert samtykke skal sikre at informantene deltar frivillig, og de skal informeres om at de har rett til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst (Kvale og Brinkmann, 2009).

Alle informantene fikk et skriv som informerte om bakgrunnen for oppgaven og de ble informert om muligheten til å trekke seg ut av prosjektet til enhver tid om de ønsket det. De fikk også informasjon knyttet til anonymitet og konfidensiell behandling, og alle gav sitt frivillige samtykke skriftlig (se vedlegg 3).

Konfidensialitet innebærer at opplysninger som kan identifisere informantene ikke avsløres. Kvalitative metoder gir andre utfordringer enn kvantitative metoder. Man må sørge for å presentere sine data eller funn på en slik måte at man beskytter informantenes privatliv. Dette kan være vanskelig da man kan komme i en situasjon der man må vurdere etisk krav om fortrolighet mot prinsipper for vitenskapelig forskning om muligheten for kontroll og gjentakelse av en undersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2009).

Denne oppgaven ble meldt til og godkjent av personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD) (Se vedlegg 4). Personopplysningsloven ble innført i 2001 og innebærer at alle prosjekter som inneholder personopplysninger og behandles elektronisk, har meldeplikt. En godkjenning av NSD innebærer at jeg skal ha sikret anonymitet for informantene på en god nok måte gjennom hvordan jeg behandler og sikrer materialet fra undersøkelsen. Men anonymisering innebærer også at jeg må tenke gjennom måten jeg presenterer funnene mine på. Jeg har derfor valgt ikke å gjengi noen av svarene fra informantene i direkte tale. Funnene mine er i hovedsak kategorisert, og der jeg fant det nødvendig har jeg kommet med utfyllende kommentarer.

11.8 Gjennomføring av intervju

Jeg vil her komme inn på prøveintervju samt gjennomføringen av intervjuene.

Før jeg skulle i gang med intervjuene, så jeg det som hensiktsmessig å foreta et prøveintervju. Det var viktig for meg å se på hvordan intervjuguiden min fungerte og hvordan jeg selv fungerte i intervjusituasjonen. Gjennom prøveintervjuet fant jeg ut at jeg måtte endre intervjuguiden min noe. Jeg måtte stille spørsmålene mine litt mindre åpne, samtidig som jeg burde prøve å holde mer fokus på kategoriseringen av spørsmål.

Intervjuene ble avholdt på informantenes egen arbeidsplass, og alle steder fikk vi benytte rom som var egnet til formålet. Jeg benyttet digital opptaker av lyd for å sikre meg at jeg fikk med meg alt som ble sagt. Jeg tok også notater ved siden av. Jeg startet alle intervjuene med litt generell prat om intervjuet, hvilke tema vi skulle snakke om, og hvorfor jeg holdt på med denne oppgaven. Mine innledende spørsmål i intervjuet gikk ut på at informantene fortalte litt om sin bakgrunn – utdanning og yrkeserfaring. Jeg opplevde dette som en ”myk start” for de som var litt usikre og nervøse i begynnelsen.

Fem av informantene var jeg noe kjent med fra før. Jeg var usikker på forhånd i hvilken grad dette ville påvirke intervjuet, både gjennom måten jeg stilte spørsmålene på og informasjonen jeg mottok av informantene, men jeg opplevde ikke noen vesentlig forskjell mellom kjente og ukjente informanter mens jeg satt i intervjusituasjonen. Jeg var også opptatt om dette kunne komme tydeligere fram når jeg skulle høre gjennom opptakene etterpå. Jeg kunne da høre at jeg nok oppfattes noe mer uformell og avslappet i intervju hvor jeg kjente informantene fra tidligere. Måten å stille spørsmål på er viktig i et intervju, og det faktum at jeg opptrådte noe ulikt kan ha påvirket svarene jeg fikk.

Både i forhold til de kjente og de ukjente informantene var jeg opptatt av å formidle at jeg ikke var ute etter gale eller rette svar på mine spørsmål, at det var deres egen oppfatning som var av betydning for meg. Jeg hadde en hypotese om at jeg kanskje ville få mer fyldige svar fra informanter som kjente meg, men når jeg lyttet til opptakene og transkriberte var det heller tvert i mot. En tolkning av dette kan være at de som kjente meg fra før hadde en oppfatning om at jeg på en del områder var kjent med deres synspunkter, mens de jeg ikke kjente brukte mange ord for å være sikker på at jeg skulle forstå deres syn. Jeg opplevde at alle informantene var svært opptatt av jobben sin, de virket oppriktige og ærlige og svært engasjerte i tema vi snakket om.

11.9 Transkribering og analyse

Gjennom transkribering blir samtalen mellom to mennesker abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2009). Å transkribere betyr å transformere – å skifte fra en form til en annen. Dette er ikke ukomplisert. Det sosiale samspillet forsvinner i teksten, og språklige elementer som ironi kan forsvinne. Man kan derfor si at transkripsjon er en svekkende gjengivelse av direkte intervjusamtaler (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er derfor viktig å tenke på hva man kan gjøre for å sikre en god transkribering før man går i gang med intervjuene. Man kan for eksempel benytte lydopptaker eller videoopptak for å sikre at man får med alt som foregår i samtalen.

Som tidligere nevnt benyttet jeg digital opptaker, samt notater i intervjuene. Når jeg skulle transkribere oppdaget jeg at de digitale opptakene var av uvurderlig betydning. Skulle jeg ha basert meg bare på notatene, ville jeg ha gått glipp av en del informasjon. Jeg ville heller ikke ha oppfattet at det var en forskjell mellom svar fra kjente og ukjente informanter. Jeg opplevde i intervjuet at informantene kunne ”hoppe” litt mellom de spørsmålene som ble

stilt. På den måten kunne viktig informasjon om et tema dukke opp en stund etter at jeg hadde stilt spørsmålet. Slike sammenhenger var ikke så lett å oppdage i notatene mine, men i opptakene kom dette tydelig fram. Dette gjorde også kategoriseringen lettere når jeg kom til det punktet.

Jeg valgte i transkriberingen ikke å ta hensyn til dialekter, mellomord, krent og lignende da jeg ikke anså dette som vesentlig for min oppgave. Jeg transkriberte derfor bare direkte tale på vanlig bokmål. Men jeg transkriberte også mine egne spørsmål og utsagn for å kunne ta hensyn til hvordan jeg stilte spørsmålene når jeg skulle kategorisere svarene.

I Kvale og Brinkmann (2009) s. 199 finner jeg et viktig spørsmål når det gjelder analyse; ”Hvordan går jeg frem når jeg vil analysere de mange interessante og komplekse historiene intervjupersonene fortalte meg”? Det finnes flere tilnæringer til intervjuanalyse som er svært ulike. I Kvale Og Brinkmann (2009) finner man flere tilnæringer – analyser med fokus på mening, analyser med fokus på språk og generelle analyser. Disse inneholder igjen underkategorier som for eksempel meningskoding, språkanalyse, diskursanalyse eller bricolage.

Jeg har i mitt arbeid valgt en analyse som legger fokus på mening – datakoding. Koding innebærer at det knyttes nøkkelord til et tekstavsnitt for senere å kunne identifisere en uttalelse. Koding hadde en viktig rolle i den tilnærming til kvalitativ forskning som kalles ”grounded theory”. Denne tilnærmingen ble innført av Glaser og Strauss i 1967. Åpen koding henviser her til ”analyse, undersøkelser, sammenlikning, begrepsliggjøring og kategorisering av data” (Strauss og Corbin, 1990 s.61). I en slik tilnærming trenger ikke kodene å være kvantifisert, men inngår i en kvalitativ analyse av relasjoner til andre koder. Målet med en slik koding er å utvikle kategorier som gir en beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes. Slik koding kan enten være begrepsstyrt eller datastyrt. Begrepsstyrt koding innebærer at forskeren bruker koder som han har utviklet i forkant, mens datastyrt koding innebærer at forskeren begynner uten koder og utvikler dem ved å lese materialet. Formålet med en koding som former seg som kategorisering er at meningen i intervjuutsagn blir redusert til noen kategorier. Slik kan de transkriberte intervjutekstene reduseres til tabeller og figurer. Dette kan gjøre det lettere å sammenlikne (Kvale og Brinkmann, 2009). Dersom man skal bruke en slik analysemetode, er det best å arbeide med presise forutgående definisjoner av kategoriene. Dersom man ikke utvikler kategoriene før i

analysen er det viktig at man i intervjuene får omfattende beskrivelser av fenomenene som skal kategoriseres.

Når jeg valgte begrepsstyrt koding og kategorisering som analysemetode, så var det viktig for meg å sikre på best mulig måte at jeg hadde dekning for de kategoriene jeg opprettet. Dette krevde en møysommelig gjennomgang av intervjuene. For å styrke reliabiliteten var det viktig at jeg gjorde arbeidet så nøyaktig jeg kunne for å unngå at jeg feiltolket meningsytringer. Gjennom å lytte til lydopptakene flere ganger ville jeg sikre at transkriberingen var så nøyaktig som mulig. Slik kunne jeg videre ut fra transkriberingen se etter felles ytringer og meninger hos informantene. Dette krevde at jeg gikk gjennom transkriberingen mange ganger. Det vil allikevel alltid være en mulighet for noe feiltolkning. Dette er en svakhet ved denne metoden, men jeg valgte allikevel denne metoden da jeg så store fordeler i denne måten å organisere intervjutekstene på, og meningstolkning er viktig for å finne svar på problemstillingen min.

Etter at jeg hadde kategorisert funnene mine, bestemte jeg meg for at disse skulle presenteres i form av tabeller. Det er imidlertid viktig for meg i denne forbindelse å understreke at denne analysemetoden og disse tabellene ikke er et forsøk på å kvantifisere mine data. Det er viktig at jeg ikke leser mer ut av tabellene enn det som faktisk står der i og med at kategoriene er laget som en del av analysen. For å gi et eksempel; en tabell viser at 3 av 4 lærere har framholdt tilrettelegging av undervisning som en av sine arbeidsoppgaver. Dette kan ikke nødvendigvis tolkes som at den fjerde læreren ikke mener at dette er hans oppgave. Forklaringen kan være så enkel som at dette er så selvfølgelig for læreren at han glemte å nevne det.

12. Presentasjon av funn

Jeg vil her presentere mine funn. Presentasjonen er delt i to hovedkategorier; kompetanse og bruk av skjønn. Jeg har etter nøye gjennomgang og analyse, valgt å samle de transkriberte intervjuetekstene i kategorier som jeg har formulert i påstander framstilt ved hjelp av tabeller. Dette kan gjøre det lettere å sammenlikne (Kvale og Brinkmann, 2009). Der jeg har sett det som viktig eller hensiktsmessig har jeg også poengtert funnene med utfyllende tekst. Dette kan være nødvendig der jeg mener tabellene ikke får fram viktige nyanser innen kategoriene.

12.1 Kompetanse

Kategoriene som dannet grunnlag for spørsmålene som skulle belyse kompetanse er som følger;

1. Intervjuobjektens bakgrunn
2. Arbeidsoppgaver – likheter og forskjeller mellom lærere og assistenter
3. Veiledning
4. utfordringer i samarbeid

12.1.1 Intervjuobjektens bakgrunn

Alle lærerne har minimum 1. avdelig spesialpedagogikk. To har også 2. avdeling. Alle lærerne har vært på kurs i forhold til ulike diagnoser hos elevene og lignende. Alle lærerne har mer enn tre års erfaring i å undervise elever i segregerte opplæringstilbud.

Når det gjelder assistentene har alle videregående skole, to har utdanning som barn- og ungdomsarbeidere. To har også delvis utdanning fra høyskole. Ingen av assistentene har fått opplæring i lovverk knyttet til skole og spesialundervisning. Fire av fem assistenter har mer enn to års erfaring med å arbeide i segregerte opplæringstilbud.

Ingen av informantene oppgir å ha en særskilt arbeidsinstruks for arbeidet i segregerte opplæringstilbud. En lærer og en assistent oppgir å ha en generell arbeidsinstruks for sitt arbeid i skolen, resten oppgir at de ikke har arbeidsinstruks. Tre av assistentene oppgir at de får muntlige instruks av den pedagogen som har hovedansvaret for den eleven de arbeider med. Innholdet i slike instruks kan variere veldig. F.eks. kan noen lærere gi instruks som

går veldig i detaljnivå på hvordan eleven i praksis skal utføre alt som står på timeplanen, mens andre gir en mer generell instruks og lar det være opp til assistenten å spørre mer konkret om detaljer.

12.1.2 Arbeidsoppgaver

Jeg vil her presentere funn knyttet til arbeidsoppgaver for lærere og assistenter.

Hva anser du som dine arbeidsoppgaver;

Da svarene fra lærere og assistenter her naturlig nok gir ulike kategorier har jeg valgt å framstille dette i to tabeller.

Tabell 12.1.2.1: Arbeidsoppgaver lærere

Arbeidsoppgave	Lærer
Jeg skal drive veiledning	4/4
Jeg skal undervise	4/4
Jeg skal samarbeide med hjemmet og hjelpeinstanser	4/4
Jeg skal lage materiell til undervisning	3/4
Jeg skal holde meg faglig oppdatert	1/4

Tabellen viser hvilke arbeidsoppgaver lærerne selv mener at de skal utføre.

Tabell 12.1.2.2: Arbeidsoppgaver assistenter

Arbeidsoppgaver	Assistent
Jeg skal gjennomføre undervisning i enetimer med enkeltelever	5/5
Jeg skal gi omsorg og trygghet	3/5
Jeg skal følge elevene på alle aktiviteter	4/5

Jeg skal utføre det som står på timeplanen	5/5
--	-----

Tabellen viser hvilke arbeidsoppgaver assistentene selv mener at de skal utføre.

Tre av assistentene påpeker at de anser undervisning i enetimer med elev som en pedagogisk oppgave, men at de utfører dette og har fått noe opplæring i forhold til dette. Noen får være med pedagogen i timer for å se hvordan ting blir gjort før de skal utføre det selv. Andre får en skriftlig instruks om hvordan ulike opplegg skal gjennomføres.

Hvilke hovedoppgaver skal eller bør læreren ivareta, slik du som assistent oppfatter det;

Tabell 12.1.2.3: Hovedoppgaver for lærer

Arbeidsoppgaver som lærer skal gjøre;	Assistentene svarer
De skal lage opplegg for undervisning	5/5
De skal drive veiledning	5/5
De bør involvere seg i alle aktiviteter som elevene har	3/5

Tabellen viser hvilke hovedoppgaver læreren bør ivareta slik assistentene ser det.

Tre av assistentene påpeker at de noen ganger føler at de skal gjennomføre opplegg eller aktiviteter som de mener at eleven kanskje ikke har utbytte av, men at det er vanskelig å nå fram med dette når læreren selv ikke har deltatt eller sett aktiviteten. De mener at læreren bør involvere seg mer i alle aktiviteter for å vite mer om helhetssituasjonen til elevene, og at det ikke alltid er samsvar mellom planer og virkelighet.

Hvilke hovedoppgaver skal assistentene ivareta slik du som lærer oppfatter det ;

Tabell 12.1.2.4: Hovedoppgaver assistenter

Hovedoppgaver for assistenter	Lærer svarer
De skal gjennomføre det som står på timeplanen til eleven	4/4
De skal gjennomføre undervisningsopplegg etter enten muntlig eller skriftlig instruks	3/4

De har samme oppgaver som lærer unntatt planer, rapporter og lignende	1/4
De skal drive vedlikehold av ferdigheter og bistå i praktiske situasjoner	1/4

Tabellen viser hvilke hovedoppgaver assistentene skal ivareta slik læreren ser det.

En lærer oppgir at han vet at assistentene kun skal drive vedlikehold og repetisjon samt bistå i praktiske situasjoner, men at dette blir umulig i praksis. Læreren forteller at eleven har tolv timer med pedagog i uka, og at dette er altfor lite undervisningstid i forhold til å sikre elevens læringsutbytte. Når eleven i tillegg har svært langsom progresjon i læringen er det ekstra viktig at eleven har mulighet til å følge bestemte undervisningsopplegg flere timer i uka. Læreren må derfor sette assistenten til slik undervisning.

Hva er likt eller forskjellig i arbeidsoppgaver for lærere og assistenter?

Tabell 12.1.2.5: Likheter og forskjeller i arbeidsoppgaver

Arbeidsoppgaver	Lærer	Assistent
Alle har ansvar for stell, skift, toalettsituasjon	3/4	5/5
Alle har ansvar for matsituasjon	4/4	5/5
Alle har helhetlig ansvar	4/4	3/5
Alle har ansvar for undervisning	4/4	4/5
Alle har ansvar for aktiviteter som svømming, ridning og lignende		2/5

Tabellen viser hva som oppleves likt eller forskjellig i arbeidsoppgaver for lærere og assistenter. (Grått felt betyr at ingen av informantene i denne gruppen nevnte dette)

Åtte av informantene trekker fram stell, mating, bleiebytte og lignende som en faktor det kan knytte seg noe diskusjon til. Det blir påpekt av både assistenter og lærere at det kan være svært stor forskjell på om lærere faktisk tar slike oppgaver. Noen lærere mener at dette også er en pedagogisk oppgave der det må eller kan legges inn læringsmål, mens andre ser dette som en pratisk oppgave og overlater dette til assistenter.

Blir du noen gang satt til/setter du andre til å utføre oppgaver du/de ikke har faglig kompetanse til?

Tabell 12.1.2.6: Utføring av arbeidsoppgaver uten tilstrekkelig kompetanse

Arbeidsoppgaver	Lærer	Assistent
Jeg setter assistenter til å utføre oppgaver de ikke har faglig kompetanse til å utføre	3/4	
Jeg blir satt til oppgaver jeg ikke har kompetanse til å utføre		4/5

Tabellen viser hvorvidt assistenter blir satt til arbeidsoppgaver de ikke har kompetanse til å utføre. (Grått felt betyr at spørsmålet var rettet til bare en gruppe informanter)

Tre av lærerne oppgir at de føler at de ikke har noe valg i forhold til å sette assistenter til undervisningsoppgaver. Både for å få timeplanen til å gå opp, og at det er helt nødvendig at elevene får mer undervisning enn tildelingen av pedagogtimer skulle tilsi. To av lærerne oppgir at det blir umulig å gi elevene et fullgodt tilbud med så få pedagogtimer som elevene er tildelt. Det blir også påpekt at for disse elevene så er undervisning mye mer enn de timene som blir avholdt som enetimer. Situasjoner som spising, påkledning, toalettbesøk og annet som man kan se på som ADL trening er også undervisning da det ofte er klare læringsmål knyttet til disse gjøremålene.

12.1.3 Veiledning

Jeg vil her presentere funn knyttet til spørsmål omkring veiledning og opplæring.

Blir det gitt veiledning til assistentene?

Tabell 12.1.3.1: Veiledning

Veiledning	Lærer	Assistent
Det er fastsatt tid til veiledning	4/4	3/5
Veiledningen blir gjennomført	3/4	2/5
Lærer bestemmer innholdet i veiledningen	3/4	2/5
Det er svært avhengig av pedagogen hva slags opplæring jeg får		4/5
Det er vanskelig å få formidlet godt nok til assistentene hva som skal gjøres samt ulike metodiske tilnærminger for å nå pedagogiske mål	3/4	

Tabellen viser forhold knyttet til veiledning og opplæring. (Grått felt betyr at dette ikke ble nevnt av denne gruppen informanter).

To av lærerne oppgir at de ikke synes assistentene er flinke nok til å si hva de trenger veiledning i, og at det ofte er læreren som må finne emner. De oppgir også at de tror at ting blir snakket om blant assistentene uten at det blir tatt opp med lærer og at det da er vanskelig å ta tak i ting. En lærer påpeker også at noe av det største problemet er at mange assistenter skulle hatt ”her og nå” veiledning, da det ofte er i spontane situasjoner at assistentene må ta valg og finne løsninger. Men dette er nærmest umulig å få til da det blir jobbet veldig lite dobbelt med pedagog og assistent, og på den måten ser ikke læreren på langt nær alt som skjer.

Det ser ut til at både lærere og assistenter ikke setter noe skarpt skille mellom opplæring og veiledning. Begge grupper informanter tok opp emner knyttet til både opplæring og veiledning. Alle assistentene sier at de kan spørre dersom det er noe de ikke forstår, men alle opplevde det ikke slik når de var nye i jobben, og det er ikke alle pedagoger som er åpne for innspill på hvordan ting kan gjøres. Fire av assistentene påpeker at det er stor variasjon i hva slags opplæring de får. De påpeker at det er viktig for dem å forstå hvorfor de skal gjøre ting for å føle seg motiverte og for å gjøre en god jobb, og at mangelfull opplæring kan gjøre at de ikke forstår hensikten bak en del aktiviteter og gjøremål eller at de ikke forstår hvordan ting kan gjøres best mulig i forhold til læringsutbytte for eleven. Samtidig påpeker flere av pedagogene at det er vanskelig å få formidlet godt nok til assistentene hva som skal gjøres, samt skape forståelse for ulike metodiske tilnærminger.

12.1.4 utfordringer i samarbeidet

Jeg vil her presentere funn knyttet til utfordringer i samarbeidet mellom lærere og assistenter.

Med tanke på ulik faglig bakgrunn, ser du noen utfordringer i samarbeidet?

Tabell 12.1.4.1 Utfordringer i samarbeidet

Utfordringer	Lærer	Assistent
Ulikhet i faglig bakgrunn er en utfordring	4/4	
Tid for å skape forståelse for ”hvorfor” er en utfordring	3/4	
Manglende kursing av assistenter er en utfordring	3/4	1/5

Manglende team følelse og følelse av å bli verdsatt er en utfordring		4/5
--	--	-----

Tabellen viser hva som oppleves som utfordringer i samarbeidet mellom lærere og assistenter. (Grått felt betyr at dette ikke ble nevnt av gruppen med informanter).

Visuelt sett gir denne tabellen et inntrykk av at lærere og assistenter har relativt ulikt syn på hva som skaper utfordringer i samarbeid.

Tre av lærerne opplever mye frustrasjon fordi de mener at de må bruke svært mye tid på å skape forståelse for hvorfor man skal gjøre ulike læringsaktiviteter med elevene. Tre av lærerne mener at mye kunne ha blitt gjort dersom skolen hadde avsatt mer tid og penger til opplæring av assistentene, sendt dem på kurs og avsatt tid til mer veiledning. En av lærerne påpeker også at det er en utfordring at assistentene har så ulik bakgrunn og erfaring. Det gjør at man ikke kan forvente at de skal kunne utføre den samme jobben. Derfor må man legge opp ting og aktiviteter for elevene ut fra hvilken assistent de er sammen med, i stedet for å sette elevens behov først.

Blant assistentene blir det trukket fram at det kan være en utfordring å få team følelse rundt den enkelte elev. Det kan oppleves at pedagoger ”kjører sitt løp”, og at innspill blir lite verdsatt. Dette kan være særlig vanskelig hvis man er ny, og det avhenger veldig av hvordan pedagogen man skal jobbe med er som menneske. Flere assistenter trekker fram flinke nærmeste ledere, men at det blir veldig mye opp til den enkelte pedagog hvordan man jobber – både direkte mot eleven, driver veiledning og teamarbeid. Dette gjør at det kan bli ting som ”ulmer” i arbeidsmiljøet dersom man ikke opplever at pedagogen ikke tar assistentene på alvor.

12.2 Bruk av skjønn

Kategoriene som dannet grunnlag for spørsmålene som skulle belyse bruk av skjønn er som følger;

1. Generelt om bruk av skjønn i praksis
2. Inkludering
3. Skjønn og Individuell Opplæringsplan (IOP)
4. Skjønn og verdsetting

12.2.1 Generelt om bruk av skjønn i praksis

Jeg vil her presentere funn knyttet til generell bruk av skjønn i praksis.

Kan du si noe om bruk av skjønn i jobben din?

Tabell 12.2.1.1: Bruk av skjønn

Skjønn	Lærer	Assistent
Bruk av skjønn er viktig i jobben	4/4	5/5
Jeg har stor frihet til å bruke skjønn		4/5
Skjønn blir brukt ulikt av lærer og assistent	3/4	
Samarbeid om bruk av skjønn er vanskelig	3/4	2/5
Bruk av skjønn blir sjelden eller aldri diskutert	2/4	4/5

Tabellen viser forhold knyttet til bruk av skjønn og samarbeid omkring dette. (Grått felt betyr at dette ikke ble nevnt av gruppen med informanter).

Lærerne oppgir at det kan være vanskelig at assistenter gjør andre vurderinger når de bruker skjønn enn de selv ville ha gjort. Flere av lærerne framholder at bruk av skjønn i forbindelse med endringer på timeplan er det vanskeligste punktet i samarbeid med assistenter. De er redde for at det skal oppleves som kritikk, eller at det skal tas personlig når man spør hvorfor ting ikke har blitt gjort eller blitt gjort på en annen måte enn avtalt.

Tre av assistentene oppgir at de prøver å gjøre skjønnsmessige endringer så enkle som mulig, at de prøver å gjøre litt av en aktivitet, eller gjøre ting på en annen måte slik at eleven i alle fall får noe av det som står på planen. To av assistentene oppgir at det er vanskelig å gjøre endringer når man ikke kjenner så godt til pedagogen man jobber med, da er det vanskelig å vite hva som er greit å gjøre og hva som er forventet. Det blir også påpekt av to assistenter at det oppleves svært personavhengig fra pedagogen sin side hvorvidt skjønnsmessige endringer er greie å gjøre, selv om det ikke blir diskutert.

12.2.2 Inkludering

Jeg vil her presentere funn knyttet til inkludering og bruk av skjønn.

Blir det lagt til rette for at eleven skal delta i et fellesskap i “vanlige” klasser, og hvordan påvirkes dette av bruk av skjønn?

Tabell 12.2.2.1: Deltakelse i fellesskap

Inkludering	Lærer	Assistent
Det er lagt til rette for at eleven skal inkluderes noe i “vanlige” klasser	4/4	5/5
Det må brukes skjønn for å vurdere om aktiviteten er egnet for eleven	4/4	5/5
Det er vanskelig å bruke skjønn når man skal vurdere om aktiviteten er egnet for eleven		3/5
Skjønnsmessige vurderinger kan være svært ulike om det er lærer eller assistent som skal være med i disse timene	2/4	

Tabellen viser forhold knyttet til inkludering og bruk av skjønn knyttet til dette. (Grått felt betyr at dette ikke ble nevnt av gruppen med informanter).

Alle framholder at det er viktig at aktivitetene som skal virke inkluderende er av en slik art at elevene får utbytte av deltakelse, enten faglig eller sosialt. Her må både lærer og assistent stadig bruke skjønn for å vurdere aktiviteten. Dette gjøres både når timeplanen lages, og fortløpende. Det som blir framholdt som en utfordring og krever stor bruk av skjønn, er at ofte er ikke de andre lærerne på skolen så flinke til å si fra når de gjør endringer på timeplanen. Slik kan man oppleve at det er noe annet som skal foregå når man kommer til klassen/gruppen enn det man trodde. Tre av assistentene oppgir at det kan være vanskelig å vite hva man skal gjøre dersom man kommer til en aktivitet som man opplever at ikke passer for eleven. De føler at det er de som da må finne på noe annet, eller at de må tilpasse opplegget så godt de kan, men at det kan være vanskelig. De opplever også at det kan være svært vanskelig for elevene dersom det skjer noe annet enn det de hadde foreberedt dem på, noen kan miste konsentrasjonen helt, eller få adferdsmessige utfordringer. Dette kan gjøre situasjonen enda vanskeligere

To av lærerne trekker også fram at det kan være vanskelig dersom assistenten som skal følge eleven til slike aktiviteter er negativ til aktiviteten eller samværet i utgangspunktet. De sier at utbyttet til elevene er svært avhengig av hvem som er sammen med dem, og at det slik av og til kan være bedre for eleven ikke å delta dersom den som skal følge er svært negativ.

12.2.3 Skjønn og IOP

Jeg vil her presentere funn knyttet til bruk av skjønn i forbindelse med utforming av IOP.

Spørsmål til lærere; På hvilke måter brukes skjønn i utforming av IOP?

Tabell 12.2.3.1: Skjønn og IOP

IOP	Lærer
Utforming av sakkyndig vurdering gir skjønnsmessige vansker i utforming av IOP	4/4
Jeg må bruke mye skjønn når jeg utformer IOP	4/4

Tabellen viser forhold knyttet til sakkyndig vurdering, utforming av IOP og bruk av skjønn.

To lærere oppgir at de opplever det slik at de i grunn står helt fritt til å velge mål for eleven når de skal lage IOP, og at det blir tunge skjønnsmessige vurderinger uten at noen egentlig kontrollerer eller kvalitetssikrer. En sier at foreldrene er med på utformingen, men at hun tror at det kan være vanskelig for foreldre å overprøve skjønn som læreren har brukt. Lærerne ble ikke spurt om de anså assistentene som viktige i utformingen av IOP. Dette var klart en glipp av meg som muligens har ført til at jeg har gått glipp av verdifull informasjon.

Spørsmål til assistenter; Har du kjennskap til elevens IOP og påvirker denne ditt bruk av skjønn?

Tabell 12.2.3.2: Assistentenes kjennskap til IOP

IOP	Assisterter
Assistentene er delaktige i utforming av IOP	1/5
Assistentene leser IOP	5/5
Jobben hadde vært enklere for assistentene dersom de var med på å utforme IOP	2/5

Tabellen viser forhold knyttet til assistentenes kjennskap til og deltakelse i utforming av IOP.

En assistent forteller at han har fått være med på utformingen av IOP helt fra begynnelsen, og at de på teamet der kunne være med å velge seg målsettinger innenfor IOP som de ville jobbe med. Dette har blitt opplevd som svært positivt og motiverende i jobben. To påpeker at de tror det hadde vært lettere å gjøre en bedre jobb med litt nærmere kjennskap til IOP- at det

hadde vært lettere når man må endre noe på timeplanen, eller lettere å forstå hvorfor man skal gjøre ting.

12.2.4 Skjønn og verdsetting

Jeg vil her presentere funn knyttet til bruk av skjønn når det gjelder verdsetting av den enkelte elev.

Hvordan brukes skjønn i hverdagen når det gjelder verdsetting av eleven?

Tabell 12.2.4.1: Skjønn og verdsetting

Verdsetting	Lærer	Assistent
Elevene får ta valg i hverdagen	4/4	5/5
Det blir snakket lite om hvordan vi bruker skjønn for å la elevene ta valg	2/4	3/5

Tabellen viser forhold knyttet til bruk av skjønn og verdsetting av elevene.

Alle informantene oppgir at det ble jobbet med elevenes valgmuligheter på en eller annen måte. Noen trakk fram at elevene kunne velge aktiviteter av og til, hva de ville spise i kantine og kafe, og hvis de skulle handle mat på butikken. Fem av informantene mener at det blir snakket for lite om enkelt elevens rett og mulighet til å ta valg, og at det er vanskelig å bruke skjønn på en god måte her – at det handler mye om mønstre for valg og deltakelse som ”setter seg” hos personalet over tid.

13. Drøfting av funn

Jeg vil her sammenholde mine funn med teori, tidligere forskning og elementer fra ”Veiledningsheftet for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning”, og drøfte spørsmål som reiser seg gjennom dette.. Jeg har opplevd gjennom egne funn og gjennom å lese annen forskning at det her kan danne seg drøfting på minst to nivåer.

Det ene vil være en drøfting omkring hvorvidt elever i segregerte opplæringstilbud får et forsvarlig utbytte av undervisningen når man ser på krav i lovverk, hva som står beskrevet i rundskriv og lignende sammenholdt med praksis omkring benyttelse av assistenter. For all offentlig virksomhet gjelder et krav om forsvarlighet. Dette innebærer et krav om kvalitet. Hvordan forsvarlighetsnormen skal defineres i forhold til opplæringstiltak må sees på gjennom hva som er rådende til en hver tid i det pedagogiske feltet. Det vil si at lovverk, læreplaner, veiledere og rundskriv er en kilde til fastsettelse av normen. Hva som betraktes som pedagogisk forsvarlig vil endre seg med ny viten innenfor pedagogikkfaget, samt politiske og samfunnsmessige endringer. Skoleeier, ledelse og pedagogisk personale har derfor en plikt til å holde seg oppdatert, og skoleeier har et særlig ansvar for at dette skjer (Nordahl og Hausstätter, 2009).

Den andre typen drøftinger vil dreie seg om det direkte praksisfeltet innenfor de segregerte opplæringstilbudene. Hvilke utfordringer opplever lærere og assistenter gjennom den praksis som faktisk råder, og hvordan bør eller kan de håndtere dette i hverdagen?

13.1 Utfordringer gjennom ulikhet i kompetanse

Opplæringsloven uttrykker hva den krever av kompetanse i § 10-1.;

Kompetansekrav for undervisningspersonell

Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse. Departementet gir nærmare forskrifter om krav til utdanning og praksis for den som skal tilsetjast i undervisningsstillingar på ulike årssteg og i ulike skoleslag.

Loven sier at for å undervise i skolen stilles det krav til relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Det betyr at det er den enkelte skoleeier som i noen grad kan bedømme hva som er relevant kompetanse, men dette blir også utdypet en del i forskrift til opplæringsloven.

Når det gjelder spesialundervisning spesielt, utdypes dette noe i ”Veiledningsheftet til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning” (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det sies blant annet at skoleeier har ansvaret for at all opplæring ledes av en person som oppfyller kompetansekravene, og at det i tillegg til den som har hovedansvaret kan det brukes assistenter. Det er ikke krav til assistentenes kompetanse. Man ser her at kravene til kompetanse retter seg kun mot lærer som den person som skal ha hovedansvar for undervisningen. Det stilles altså ingen krav til kompetanse når det gjelder assistenter da de kun skal bistå i opplæringen, gi praktisk hjelp eller annen oppfølging.

Vi ser av det foregående at det er ingen formelle krav til spesialpedagogisk kompetanse for lærere som skal utføre spesialundervisning. Unntaket er i videregående opplæring der Forskrift til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006) sier at;

Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling må ha lærarutdanning, jf. § 14-2, med spesialpedagogisk utdanning tilsvarande minst 60 studiepoeng, dersom hovudoppgåva er spesialundervisning eller behova til elevane gjer slik utdanning ønskeleg.

Nordahl og Hausstätter (2009) rapporterer at 1/3 av timene i spesialundervisning blir avholdt av assistenter, enten med eller uten veiledning av lærer. KS sin rapport viser at 34 % av assistentene daglig/som del av stillingsinstruks gir undervisning til elever med enkeltvedtak etter § 5.1 etter veiledning fra lærer samt at 20 % av assistentene oppgir at de gir undervisning til elever med enkeltvedtak etter § 5.1 uten veiledning fra lærer. Dette øker til hhv 60 og 70 % dersom svaralternativet «noen ganger» inkluderes. Rapporten fra KS viser også at 70 % av assistentene har videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning.

Gjennom mine intervjuer har jeg også funn som går i samme retning som ovenfor nevnte. Assistentene har i hovedsak videregående skole som bakgrunn. Jeg vil også påpeke at ingen av assistentene heller har fått opplæring i lovverk og liknende. Lærerne i min undersøkelse har derimot spesialpedagogisk bakgrunn selv om det ikke er formelle krav til dette, med unntak av i videregående opplæring. Det kan her synes som om skoleeier har fulgt

oppfordringen fra Utdanningsdirektoratet (2009) om å vurdere behovet for spesialpedagogisk kompetanse i disse tilfellene.

Når det gjelder arbeidsoppgaver tolker jeg funnene slik at lærerne er tydelige på hva som er deres oppgaver og at de er rettet mot undervisning og veiledning av assistenter. Jeg merker meg imidlertid at bare en lærer oppgir faglig oppdatering som en arbeidsoppgave. Ut fra krav om forsvarlighet i opplæringstilbudet er man som profesjonell lærer ansvarlig for å sette seg inn i ny viten. Endrings og utviklingskompetanse er en viktig del av den faglige kompetansen (Damsgaard, 2010). Lærere som arbeider i segregerte opplæringstilbud er aktører i et system som består både av ordinærskolen og det segregerte tilbudet. De vil påvirkes av dette systemet og vil handle ut fra dette. Hvilket syn systemet har på faglig utvikling og endring vil slik kunne ha stor påvirkning på utviklingen i det segregerte tilbudet. Lærerne har også en viktig rolle i å veilede assistentene, og er slik viktige formidlere av ny kunnskap til assistentene.

For assistentene viser funnene at å gi omsorg og trygghet for eleven er en viktig arbeidsoppgave. Men de forteller også at de avholder arbeidsøkter eller undervisning med enkeltelever alene. Funnene viser også at det er svært personavhengig (elevens kontaktlærer) hva slags opplæring de får. Lærerne på sin side bekrefter at de setter assistenter til å utføre undervisningsoppgaver. De sier også at de føler at de ikke har noe valg, i og med at elevene har få undervisningstimer med pedagog i løpet av uken. Lærerne påpeker også at for de elevene dette gjelder så er undervisning mye mer enn de timene som blir avholdt som enetimer. Trening av ADL ferdigheter er bl.a. svært viktig og det knytter seg som regel opplæringsmål til dette.

Mine funn er i en liten skala – jeg har få informanter. Men mine funn viser det samme som funn i KS sin rapport fra 2010, samt Nordahl og Hausstätters rapport fra 2009 – at assistenter utfører undervisning. Alle assistentene jeg intervjuet har undervisning med enkeltelever. I Nordahl og Hausstätter (2009) kan vi også lese at forskning viser at kompetansen til den som skal utføre spesialundervisning er viktig for resultatet. Dette bør skoleeier være klar over. Det står også i opplæringsloven at elever som mottar spesialundervisning har rett på samme undervisningstimetall som andre elever. Det kan tyde på at dette blir brutt for elever som er i segregerte grupper. Elevene har ofte bare 10 – 14 undervisningstimer i uka med pedagog, resten av tiden dekkes av assistenter. Slik får disse elevene et dårligere tilbud enn normalelever både i forhold til timetall med pedagog og når det gjelder kompetansen til de

som skal utføre undervisningen.

I ”Veiledningshefte for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning”

(Utdanningsdirektoratet, 2009) omtales bruk av assistenter. Det blir her påpekt at assistenter i enkelte tilfeller skal kunne bistå læreren i forbindelse med spesialundervisningen. Det presiseres videre at det må legges til rette for at forsvarlig planlegging, veiledning og tilsyn kan utøves, og at bruken bare kan skje på en slik måte at eleven får tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Et system som legger opp til at eleven har 10-14 timer i uka med pedagog, og resten av ukas skoletimer med assistent, vil sette ansvarlig lærer i en veldig vanskelig situasjon både når det gjelder hvilke oppgaver de skal sette assistentene til, og hvordan de skal sikre god kvalitet på opplæringen.

Tre av lærerne i min undersøkelse sier at de føler at de ikke har noe valg i forhold til å sette assistenter til undervisningsoppgaver. Som lærer må de forholde seg til de personalressurser som er tilgjengelige. Dette reiser to problemstillinger; For det første om det kan være den enkeltes lærer ansvar å sørge for forsvarlig planlegging, veiledning og tilsyn, og være ansvarlig for opplæringen, når rammene som legges av skoleeier muligens ikke er i tråd med opplæringsloven når det gjelder timetall og kompetanse? Dette spørsmålet er for omfattende til at jeg kan svare på det ut fra min undersøkelse, men jeg mener at det er viktig å peke på dette.

Det andre spørsmålet som reiser seg dreier seg om hvordan den enkelte lærer løser situasjonen knyttet til bruken av assistenter i praksis? Fire av fem assistenter sier at det er svært personavhengig hva slags opplæring de får, og funnene viser også at det er varierende i hvilken grad veiledning blir gjennomført. Dette kan tyde på at det er en privatisering blant lærere i hvordan opplæring av assistenter foregår. I Nordahl og Hausstätter (2009) blir det problematisert at man i Norge finner mange studietilbud som på hver sin måte definerer det spesialpedagogiske felt, og dermed er det også en mulighet for at spesialpedagoger etter endt utdanning har svært ulike holdninger og ulike strategier for hvordan spesialpedagogiske utfordringer skal løses. Nordahl og Hausstätter (2009) antyder at dette kan føre til at man i Norge ikke har en klar politisk holdning til hva spesialpedagogikken skal bidra med. Dette kan få betydning for kvalitet og grad av profesjonalitet i spesialundervisning. Blant annet må delegering av ansvar møtes med kompetanse, og har man ikke denne kompetansen kan dette gjøre at kvaliteten og tilbudet blir svært personavhengig (Nordahl og Hausstätter, 2009).

Når man videre vet at det ikke finnes noen mal på hva som betraktes som forsvarlig veiledning, planlegging og tilsyn, og at det er opp til den enkelte lærer som ansvarlig å konkretisere dette, kan læreren som profesjonsutdannet stå ovenfor en stor utfordring. På den ene siden skal man sørge for forsvarlig planlegging, på den andre siden har man ikke klare rammer som sier noe om hvordan dette skal foregå. Opplæring og planlegging er heller ikke et statisk fenomen. Ved nyansettelser og i begynnelsen av et skoleår kan behovet være større enn ellers i skoleåret. Det kan også oppstå utfordringer underveis i skoleåret som øker behovet. Og ikke minst så kan assistentenes bakgrunn og erfaring skape ulike behov. Dette trekkes fram av en av informantene mine som forteller at han noen ganger må tenke på assistentenes bakgrunn når elevens timeplan blir utformet, i stedet for å sette elevens behov først.

Med dette som utgangspunkt blir det lærerens oppgave å legge til rette for at gruppen eller teamet rundt den enkelte elev er endrings- og utviklingsorientert. Som profesjonell yrkesutøver skal læreren inneha ulike kompetanser som skal skille læreren fra andre yrkesgrupper i skolen. Læreren skal ikke ha bare fagkompetanse, men kompetanse for å forstå elevens lærings- og utviklingsprosesser, samt endringskompetanse (Damsgaard, 2010).

Gruppens populasjonstrekk er viktig for de indre forhold i gruppen. Hvilke erfaringer, kompetanse og personlige egenskaper det enkelte medlemmet har, vil være viktig for hvilke handlingsmønstre som danner seg i gruppen (Irgens, 2007). Slik vil en profesjonell rolle være å tenke relasjonelt for å åpne kommunikasjonen i teamet som arbeider rundt den enkelte elev. En åpen kommunikasjon basert på tillit er vesentlig dersom læreren skal kunne legge til rette for opplæring, endring og forsvarlig planlegging. Læreren må tenke ut fra hvilke personmessige ressurser gruppa har, og bygge videre på dette. Men det synes helt klart ut fra mitt ståsted at læreren kan stå ovenfor utfordringer som kan oppleves som svært vanskelige. De må ut fra den omfattende benyttelsen av assistenter drive opplæring på to nivåer – både i forhold til elever, men også i utstrakt grad i forhold til assistenter, en type opplæring lærerrollen i grunntidningen tradisjonelt sett ikke har inneholdt.

Det neste jeg vil trekke fram fra mine funn er at det kan synes som om assistentene i noen grad mener at læreren ikke gjør alle oppgaver han/hun burde. For eksempel så sier tre informanter at lærerne burde involvere seg i alle aktiviteter som eleven har. For å utdype dette bør jeg nevne at enkelte elever har aktiviteter som svømming, ridning eller aktiviteter sammen med en ordinær klasse. Assistentene påpeker at læreren ikke alltid faktisk har sett

eleven i slike aktiviteter, og at det derfor ikke alltid blir samsvar mellom planer og virkelighet. Assistentene kan mene at eleven ikke nødvendigvis har utbytte av aktiviteten, men at det kan være vanskelig å bli hørt når de prøver å si fra om dette. Som profesjonell lærer har man et stort ansvar når det gjelder tilrettelegging av undervisningen. Man skal inneha en didaktisk kompetanse som dreier seg om forholdet mellom teori og praksis, og slik sikre en sammenheng mellom planer og praksis (Damsgaard, 2010). Dersom påstandene til assistentene om manglende involvering fra lærerens side medfører riktighet, kan dette ha mange årsaker. Jeg har ikke noe grunnlag for å drøfte dette. Men dersom det er slik at lærere ikke involverer seg nok i undervisningen de har tilrettelagt for, er dette problematisk av minst to årsaker.

For det første er det læreren som har ansvaret for undervisningen og at denne er tilrettelagt på en slik måte at eleven har læringsutbytte av den. Det er slik lærerens ansvar å følge opp undervisningen. For det andre vil manglende involvering fra læreren sin side kunne påvirke tillitsforholdet til assistentene. Kommunikasjonen i teamet rundt den enkelte elev er vesentlig for læringsutbyttet til eleven. Kommunikasjonen i systemet vil avgjøre hvordan systemet reproducerer seg eller handler (Nordahl, 2007). Når assistentene her påpeker at det er vanskelig å bli hørt, kan dette indikere at det er en lav grad av tillit i systemet. Man har da mindre muligheter for å skape en felles forståelse for handlinger, og dette kan føre til et lavere læringsutbytte for eleven. Når assistentene påpeker at det er vanskelig å bli hørt, kan dette også medføre at de blir sittende på en del kunnskap om elevene som forblir skjult for læreren. Modellen om Joharis vindu viser fire felt eller ”vinduer” som viser hvem som ”vet” eller sitter inne med informasjon som er nødvendig eller nyttig for å få utført arbeidet (Irgens, 2006). Denne informasjonen kan være vesentlige i utarbeidelse av planer og evaluering av opplegg rundt eleven, og uten denne informasjonen kan elevens opplæringstilbud svekkes.

Det neste jeg vil komme inn på er utfordringer i samarbeidet. Det synes som om lærerne ser de største utfordringene når det gjelder ulik faglig bakgrunn. To av lærerne sier at de opplever mye frustrasjon fordi de må bruke mye tid på å forklare småting som gjelder elevene. Forståelsen for hvorfor man skal gjøre ting er ikke tilstede og er et problem som gjerne kan vise seg gjennom bruk av skjønn og vurderinger som gjøres. Det oppgis også at de tror at mye kunne ha vært annerledes om skolen hadde avsatt mer tid og penger til opplæring og veiledning av assistentene.

Assistentene la fokus på andre elementer når jeg spurte om de så noen utfordringer med tanke på ulik faglig bakgrunn. Fire av assistentene oppgir at de opplever manglende teamfølelse og verdsettelse som et problem, og de trekker fram at det blir veldig opp til den enkelte lærer hvordan samarbeidet omkring den enkelte elev er. De sier at de kan føle at de ikke blir tatt nok på alvor, og at ting kan ”ulme” i miljøet. Assistentene oppgir også at lærerne oppleves mindre fleksible enn assistentene, og at det er assistentene som må dekke opp ved sykefravær, noe som gir ekstra belastning.

Informantene mine er en liten gruppe og jeg kan ikke trekke noen klare slutninger ut fra dette. Men det er ikke uvanlig at det skapes spenninger når mennesker fra en profesjon skal samarbeide med mennesker med et annet utdanningsnivå (Irgens, 2007). Gjennom mine undersøkelser kan det se ut til at relasjoner, kommunikasjon og tillit er vesentlige faktorer for hvordan samarbeidsforholdet mellom lærere og assistenter fungerer. Dette bør være et signal til skoleeier om at det er viktig å sette fokus blant annet på hvilke rammer skolen legger for samarbeid og tid til veiledning. Jeg tror også at funnene mine kan tyde på at det er viktig for lærere å øke sin forståelse og kunnskap om relasjonstenkning. Relasjonstenkning er et viktig redskap man må benytte dersom man vil skape utvikling og læring i et arbeidsfelleskap (Irgens, 2007). Gjennom å tenke relasjonelt åpner vi for kommunikasjon med de andre systemene (individene). Lærere er kanskje vant med å tenke mest på relasjoner i forhold til elever og foresatte, men det er også viktig for læreren å ha fokus på dette i forhold til teamet som arbeider rundt den enkelte elev. Både som lærer og assistent ansatt i disse segregerte opplæringstilbudene har man ansvar for at skjulte felt omkring elevene holdes så små som mulig. Og selv om begge grupper ansatte har et stort ansvar for deling av informasjon, så hviler det et særlig ansvar på lærerne i å legge grunnlag for godt samarbeid.

Til slutt vil jeg trekke inn en diskusjon omkring forsvarlighet i opplæringstilbud til elever i segregerte opplæringstilbud. I Norge har vi et overordnet prinsipp om at opplæringen skal være inkluderende for alle elever. Skolen har da en plikt til å arbeide for at alle elever skal inkluderes (Nordahl og Hausstätter, 2009). Når man velger å opprette segregerte opplæringstilbud for elever må dette kunne begrunnes pedagogisk og faglig ut fra den enkelte elevens behov. Valg om en slik undervisningsform må være tilrådd i sakkyndig vurdering, og det må være fattet vedtak om spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter, 2009). Jeg tør antyde at segregerte opplæringstilbud kan være basert på et kategorisk perspektiv der kompensatoriske tiltak er viktige (Nordahl og Sunnevåg, 2008). I et slikt perspektiv er diagnoser vesentlige for å definere elevens læringsproblemer, og

spesialpedagogen skal i et slikt perspektiv være ”ekspert” og ha den nødvendige kompetansen for å hjelpe og behandle disse problemene. Jeg gjentar derfor fra Nordahl og Hausstätter sin rapport (2009) at det er grunn til å drøfte om den høye anvendelsen av assistenter er i samsvar med den juridiske forståelsen av forsvarlighetsprinsippet. Forskning og mine funn, viser at assistentene innenfor spesialundervisning synes å få tildelt oppgaver som normalt ville ha blitt dekket av lærer. Det kan se ut til at assistenter får tildelt oppgaver knyttet til gjennomføring av skolen opplæringsformål, både når det gjelder opplæring knyttet til sosiale mål og ferdigheter og opplæring i faglige mål (Nordahl og Hausstätter, 2009). I de segregerte opplæringstilbudene har man en organisatorisk modell basert på et kategorisk perspektiv som krever spesiell kompetanse hos læreren på den ene siden, samtidig som man velger en praktisk løsning hvor assistenter uten slik kompetanse blir satt til undervisningsoppgaver. I følge Nordahl og Hausstätter (2009) s. 109 peker 10 % av skolelederne på at assistenter alltid eller ofte utfører undervisningsoppgaver alene. Dette bekreftes også i mine funn, her svarer alle informanter at de utfører undervisning alene. Selv om det både i Nordahl og Hausstätter (2009) og i mine funn fremkommer at assistentene får veiledning av lærer, er den utstrakte bruken av assistenter en klar utfordring i forhold til å sikre en kvalitativt god og forsvarlig opplæring for elevene.

13.2 Utfordringer når det gjelder bruk av skjønn

Funnene når det handler om bruk av skjønn viser at alle informanter mener at bruk av skjønn er en viktig del av jobben. Assistentene sier at de opplever at de har stor frihet til å bruke skjønn. Det viser seg derimot at lærerne mener at skjønn blir brukt ulikt av assistenter og lærere og at dette kan oppfattes som vanskelig. Blant annet mener lærerne at timeplanen ikke blir fulgt litt for ofte. Samtidig oppgir seks av informantene at bruk av skjønn sjelden eller aldri blir diskutert. Det vil si at de mener at for å utføre en god jobb må man gjøre skjønnsmessige vurderinger, men samtidig snakker man lite eller aldri om hvordan dette kan eller skal gjøres. Flere av lærerne fremholder at dette er det vanskeligste punktet i samarbeidet med assistenter.

Når det gjelder spørsmål omkring inkludering og bruk av skjønn i den forbindelse, oppgir alle informantene at det er lagt til rette for at elevene skal delta i enkelte fellesaktiviteter sammen med andre elever på samme trinn eller skole. Slik deltakelse krever bruk av skjønn for å vurdere om aktiviteten er egnet for eleven. Både i timeplanlegging og underveis i

aktiviteten. Det oppleves også som en utfordring at andre lærere på skolen ikke er så flinke til å si fra når det gjøres endringer som gjør at eleven kanskje ikke kan delta allikevel. Når ordinærklassens lærer gjør endringer, kan det skje at han glemmer at en elev fra det segregerte opplæringstilbudet også skulle ha deltatt i en enkelt time. Dette kan føre til at assistenten som skal følge eleven får ekstra utfordringer i bruken av skjønn. Hva skal assistenten sette i stedet når den opprinnelige aktiviteten går ut? Assistentene uttrykker også at det kan være problematisk for noen elever når opplegg endres uten at de er forberedt. Noen elever kan bli urolige og det er vanskelig å sette inn en annen aktivitet, og slik går det også ut over elevens læring.

I funnene om verdsetting og bruk av skjønn sier fem av informantene at det blir snakket lite om elevenes rett og mulighet til å ta valg. De beskriver også at det setter seg mønstre hos personalet omkring når elevene kan velge, og at det er sjelden at dette blir tatt opp eller diskutert. Man gjør det man ”alltid her gjort”. Vi kommer her tilbake til mange av de samme utfordringene som viste seg under punktet om ulikheter i faglig bakgrunn - samarbeid, kommunikasjon og tillit.

Når skjønn må utøves er det ofte at den tause kunnskapen kommer til syne. Taus kunnskap er den erfaringsbaserte kunnskap og viten man får i utøvelsen av et yrke som ofte ikke lar seg beskrive med ord (Polanyi, 1966). Når man kommer i situasjoner preget av ubestemthet, må man bruke skjønn. Da vil den tause kunnskapen man har med seg ofte påvirke hvilke løsninger man velger. Når samarbeid om bruk av skjønn synes vanskelig så kan det være flere grunner til dette. Taus kunnskap innebærer nettopp at de handlinger man gjør ikke umiddelbart kan uttrykkes med ord. ”Det er bare noe jeg mener er riktig, eller dette har vært vellykket før”. Alle mennesker har en rekke ferdigheter og praktisk kunnskap han ikke kan sette ord på. Det er her ulikhet i utdanningsbakgrunn kan komme best til syne. Som profesjonell lærer skal man ha en teoretisk kunnskapsbase ”knowing why” som skal gi muligheten til å begrunne og fortolke praksis (Grimen og Molander, 2008). KS sin rapport i 2010 viser at 70 % av assistentene har videregående skole som høyeste fullførte utdanning. Dette må nødvendigvis innebære at de ikke har den samme ”knowing why” bakgrunn som læreren har. Dette betyr ikke at de ikke kan ha kunnskap om feltet de arbeider i, men deres kunnskap vil i større grad ha et underlag av praksis. Når man i tillegg vet at minst 1/3 av årstimene til elevene blir dekket opp av assistenter (Nordahl og Haustätter, 2009) er assistentens bruk av skjønn og deres tause kunnskap svært viktig for elevens læringsutbytte.

For å kunne utøve godt skjønn er det viktig at situasjoner som krever bruk av skjønn blir gjenstand for læring (Damsgaard, 2010). Læring i denne forbindelse blir en prosess hvor refleksjon over praksis gir ny kunnskap. Når lærerne oppgir at assistentene ikke følger timeplanen litt for ofte og at de utøver skjønn på en annen måte enn lærerne, er kanskje ikke dette annet enn man kan forvente dersom man ikke har et godt samarbeid om bruk av skjønn. En av informantene mine sier at det er vanskelig å snakke om skjønn fordi det ofte kan oppfattes som en personlig kritikk. Den tause kunnskapen kan oppleves som en del av personen selv og blir vanskelig å kritisere (Damsgaard, 2010). Men det er nettopp i slike situasjoner at man må prøve å sette ord på hva man gjør. Og kan man ikke begrunne det man gjør, må man i felleskap prøve å reflektere over handlingen. Dette er vesentlig for å få en mer felles forståelse for handlinger, og slik ivareta elevens læringsutbytte på best mulig måte.

Utarbeiding av individuell opplæringsplan – IOP- synes å gi lærerne en stor utfordring i bruk av skjønn. Samtlige lærere oppgir at de må bruke mye skjønn når de utformer IOP og at utformingen av sakkyndig vurdering gir skjønnsmessige vansker. Utdanningsdirektoratet (2009) forteller at det i tilsyn med kommunen har blitt avdekket store ulikheter i kvaliteten på de sakkyndige vurderingene. Dette bekreftes også av mine informanter. De forteller at dårlig utforming og vagt innhold i sakkyndig vurdering gir store skjønnsmessige utfordringer når IOP skal utarbeides. De forteller også at det er lite kontroll eller kvalitetssikring av IOP.

Slik jeg tolker det som står i ”Veiledningsheftet for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning” (Utdanningsdirektoratet, 2009), skal den sakkyndige vurderingen inneholde så mange konkrete elementer at dette skal redusere den enkelte lærers bruk av skjønn. Den sakkyndige vurderingen skal også si noe om behovet for kompetanse hos personalet og omfanget av behovet for assistent. Vurderingen skal være rådgivende for enkeltvedtaket og slik skal det være en god sammenheng mellom disse dokumentene for å sikre elevens rettigheter. Noe jeg finner påfallende i mine intervju, er at ingen av lærerne nevner enkeltvedtaket i forbindelse med IOP. Da dette var noe jeg oppdaget i analysen av materialet har jeg ikke fått spurt mine informanter om dette. Men man kan spørre om dette kan bety at enkeltvedtaket har liten betydning i praksis, eller om det i forhold til denne elevgruppen er så selvfølgelig at det virket unødvendig å nevne det. Utdanningsdirektoratet (2009) slår fast at det skal være en viktig relasjon mellom enkeltvedtaket og IOP, og at IOP ikke kan inneholde nye eller andre rettigheter enn det som står i enkeltvedtaket. Dette vil

være av stor betydning for praksis. For det første så vil en god sammenheng mellom dokumentene bidra til å sikre eleven et forsvarlig utbytte av undervisningen. For det andre er dette særdeles viktig for å redusere bruken av skjønn. Elevene det her er snakk om har IOP som skal dekke alle sider av opplæringen. Det innebærer at det kan være tunge, omfattende skjønnsmessige avgjørelser som kan bli liggende på den enkelte lærer dersom grunnlagsdokumentene er for dårlige. Dette kan svekke elevens rettigheter, og svekke muligheten til en forsvarlig opplæring.

Utdanningsdirektoratet (2009) sier også at man anbefaler at de som arbeider med eleven utarbeider IOP i samarbeid. Dette tolker jeg dit hen at assistenter og andre yrkesgrupper rundt eleven bør inn i dette arbeidet. Når jeg gjennomførte intervjuene mine så jeg dessverre ikke dette perspektivet. Jeg spurte derfor ikke lærerne om assistentene bidro i utarbeidelse av IOP. Men jeg spurte assistentene. Bare en informant rapporterer at han er delaktig i utformingen. Alle sier at de får lese IOP når den er ferdig. Ingen assistenter oppgir at de bidrar til eller leser halvårsrapporter. Når jeg sammenholder disse funnene med det lærerne sa om utfordringer knyttet til ulikheter i faglig bakgrunn, kan det synes som om lærerne har mye å hente på å ta assistentene inn i arbeidet med IOP. Det har tidligere blitt nevnt at lærere kan oppfatte det som problematisk at assistentene har liten forkunnskap og forståelse for hvorfor man skal gjøre ting. De har også oppgitt at ulikhet i bruk av skjønn kan være vanskelig. IOP er et av de viktigste dokumentene når det gjelder å gi alle i teamet rundt den enkelte elev innsikt i mål og innhold i opplæringen. En IOP er ofte preget av fagtermer som pedagoger bruker, og man skal ikke se bort fra at dette kan skape utfordringer for assistentene dersom de ikke er med i utformingen av IOP. Fagtermer kan ”skjule” taus kunnskap. For eksempel kan det i beskrivelsen av eleven komme fram at eleven har diagnosen infantil autisme. For læreren kan dette være en viktig opplysning som sier læreren mye om hva man kan forvente av eleven, og hvilke arbeidsmåter som er hensiktsmessige. IOP vil inneholde både mål og metoder, men dersom assistentene ikke har grunnlagskunnskap om infantil autisme så vil det å lese en ferdig IOP ikke skape en grunnleggende forståelse for hva dette kan innebære i praksis for eleven. Slik kan IOP virke som et dokument med ”taus kunnskap” – den kan skjule erfaringsbasert kunnskap og viten, som kan være viktig i utøvelse av skjønn (Polanyi, 1966). IOP kan derfor være et nyttig redskap for å utvikle assistentens ”knowing why”, og åpne for diskusjoner omkring taus kunnskap. Jeg må understreke at jeg har få informanter slik at grunnlagsmaterialet er lite, men den enkelte lærer kan spørre seg selv hvilken praksis de og skolen har? Det kan være

enkle forklaringer på dette, som for eksempel tidsressurser. Men jeg tillater meg å antyde at kanskje ville en prioritering av dette arbeidet bidra til å øke assistentenes forståelse av hvorfor, gjøre deres skjønnsmessige vurderinger enklere og skape et bedre samarbeid om bruk av skjønn. Teorien om Joharis vindu kan også være et viktig perspektiv her. Modellen om Joharis vindu har fire felt eller ”vinduer” som viser hvem som ”vet” eller sitter inne med informasjon som er nødvendig eller nyttig for å få utført arbeidet (Irgens, 2006). I arbeidsmiljøer med store åpne felt, er det god deling av informasjon som er viktig for arbeidet. Det skjulte feltet illustrerer at noen har kunnskapen, men deler den ikke med andre (Irgens, 2006). Et godt samarbeid om IOP kan bidra til å gjøre det skjulte felt mindre. Når det gjelder å skape forståelse for hvorfor man skal gjøre ting er Luhmanns teori om kommunikasjon vesentlig. I følge Luhmann består ikke samfunnet av individer eller handlinger, men av kommunikasjon. Den er i stor grad forutsetningen for at vi skal forholde oss til hverandre på en meningsfylt måte (Eide og Eide, 2000). Videre hevder Luhmann at all kommunikasjon består av tre elementer; informasjon, meddelelse og forståelse. Forståelse skal ikke forstås som om mottakeren har ”skjønt” budskapet, men det handler om hvordan mottakeren reagerer og svarer (Brekke, 2003). Kommunikasjonen er viktig da den danner egenskaper og mønstre som systemet handler ut fra. Dersom man ønsker en endring må man endre kommunikasjonen. Slik kan man bidra til å sikre elevens læringsutbytte, og sikre et forsvarlig opplæringstilbud for eleven.

13.3 Konklusjoner

De segregerte opplæringstilbudene danner rammen for skoletilbudet til ca 4000 elever i grunnskolen (Meld. St.18, 2010/11). Det er ingen stor gruppe, skolen sett under ett, men for de elevene det gjelder er dette skolegangen som skal legge grunnlaget for voksenliv og deltakelse i samfunnet.

Når jeg har valgt å se etter utfordringer i min forskning, så innebærer det et fokus på elementer som gjerne ikke fungerer så godt. Man kan hevde at dette er et negativt utgangspunkt. Men utgangspunktet har vært å se etter utfordringer som jeg – og forhåpentligvis også andre – kan ta med seg og bruke som utgangspunkt for forbedring. Deler av ”Veiledningsheftet til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning” (2009) kan være et godt hjelpemiddel for forbedringer. Dette er et

dokument som alle som arbeider med spesialundervisning bør ha god kjennskap til etter mitt syn.

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet, kan man ut fra min analyse og mine funn se drøftinger på flere nivåer. For det første ser jeg drøftinger som dreier seg om forsvarligheten i det spesialpedagogiske opplæringstilbud for funksjonshemmede elever i når elevene er organisert i segregerte grupper. Slike opplæringstilbud er et resultat av en smal forståelse av tilpasset opplæring. En smal forståelse innebærer individualisering av undervisningsopplegg, spesialundervisning og segregering. Dette står i et motsetningsfylt forhold til ideen om en inkluderende skole (Nordahl, 2007). Det er en utfordring at den sentrale styringen rundt organiseringen av segregerte opplæringstilbud synes å være vag. På mange måter vil jeg antyde at segregerte opplæringstilbud kan bryte med intensjonene både i Opplæringslova og i Kunnskapsløftet. Blant annet i forhold til hva loven beskriver om undervisningstimetall for elever, og i forhold til den utstrakte bruken av assistenter. Samtidig ser det ut til at Kunnskapsløftet har gjort en slik organisering enklere i en del kommuner. Dersom kommunen åpner for slike organiseringer av undervisningen vil jeg hevde at de har et stort ansvar i å kvalitetssikre undervisningen. Både gjennom riktig kompetanse hos personalet, økonomiske rammer som tidsressurs og ikke minst gjennom å kreve gode sakkyndige rapporter og utarbeidelse av gode enkeltvedtak. Det bør også etter min mening, settes fokus på hvilke arbeidsoppgaver assistentene skal ha, hva som er reell praksis og hvordan assistentene skal kvalifiseres for de oppgavene de settes til. Jeg vil igjen minne om at bruk av assistenter til undervisningsoppgaver er ikke i tråd med forskningsbasert kunnskap om hva som gir godt læringsutbytte for elevene (Nordahl og Haustätter, 2009).

Jeg vil hevde at skoleeier kan stå ovenfor flere dilemma når mye av skoletiden til elevene i de segregerte opplæringstilbudene skal dekkes av assistenter. Som jeg allerede har pekt på kan dette føre til utfordringer i forhold til forsvarlighetsprinsippet, men de gir også utfordringer knyttet til den daglige praksis rundt disse elevene. Mine funn tyder på at det oppstår utfordringer mellom lærere og assistenter knyttet både til direkte utføring av arbeidsoppgaver og utfordringer som kan knyttes til relasjoner, kommunikasjon og tillit. Disse utfordringene kan ha stor betydning for elevens læring. Jeg tør derfor antyde at skoleeier bør se nærmere på hvilke rammer den enkelte skole har når det gjelder samarbeid og veiledning rundt den enkelte elev. Og ikke minst hvilket ansvar det hviler på den enkelte lærer i denne forbindelse. Det kan synes som om det å være lærer i segregerte opplæringstilbud innebærer en annen rolle og andre oppgaver i tillegg til det man tradisjonelt

sett forventer. Skoleeier bør etter min mening spørre seg om det kan være slik at spesialpedagoger som skal arbeide i segregerte opplæringstilbud har behov for en annen kompetanse og en annen type arbeidsinstruks enn lærere ellers i skolen? Funnene i mine undersøkelser tyder mot at det er viktig at lærere som arbeider i slike opplæringstilbud har god kompetanse når det gjelder kommunikasjon og endring. De må ha kompetanse om veiledning, og de må ha kompetanse knyttet til relasjonsbygging. Dette i tillegg til en solid fagkompetanse.

I kapittel 11 skriver jeg at denne oppgaven i første rekke skulle ta siktemål på å introdusere nye tanker, begreper og spørsmål. Det har blitt forsket lite på segregerte opplæringstilbud for funksjonshemmede innenfor normalskolen, og jeg håper at mitt bidrag her kan vekke noen tanker hos andre slik at de også får lyst til å stille spørsmål knyttet til dette feltet. For selv om denne oppgaven i første rekke har vært opptatt av de ansatte i de segregerte opplæringstilbudene, er det den enkelte elev og dens muligheter for utvikling og læring som er det overordnede fokus. Etter min mening er det nå på tide at denne elevgruppa blir satt i sentrum for forskning.

I Stortingsmelding 18 "Læring og fellesskap" (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) finner jeg i kapittel 1.2. følgende;

Departementet tar initiativ til programmet "Vi sprenger grenser" et tiltak for å forbedre opplæringstilbudet til elever med generelle lærevansker og utviklingshemninger. Mange av disse elevene møtes i dag med for lave forventninger til læring og får ikke gode nok muligheter til å utvikle seg.

Dette forslaget til tiltak er etter min mening viktig, men jeg håper også at slike tiltak i størst mulig grad er basert på forskning. Jeg håper derfor at noen vil ta opp tråden og særlig legge fokus på forskning som utdyper hva som er reell praksis i de segregerte opplæringstilbudene, slik at det kan danne grunnlag for tiltak.

Litteraturliste

- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S (2008) *Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon*. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red.), *Tilpasset opplæring-intensjoner og skoleutvikling*.(s. 115-145). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Brekke, O.A, Høsteaker, R. og Sirnes, T. (2003). *Dimensjonar i moderne sosialteori*. Oslo: Det norske samlaget
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Eide, H., & Eide, T. (2000). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gilje, N. og Grimen, H. *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H (2008).*Profesjon og kunnskap*. I Molander,A. og Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. og Molander, A. (2008) *Profesjon og skjønn*. I Molander,A. og Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Otta: Abstrakt forlag.
- Hammersley, M og Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jenssen, E.S og Lillejord, S (2010). *Hvorfor er tilpasset opplæring så vanskelig? I Bedre skole, 2010,(2) s. 8-12.*
- Kleven, T.A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub Forlag
- Kunnskapsdepartementet (2006). *FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova*. Lokalisert på; <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#14-3>
- Kunnskapsdepartementet(2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. St.meld.nr.11(2008-2009).Lokalisert på ;

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html>

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Melding til Stortinget 18 (2010-2011). Lokalisert på; <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>

Kvale, S. og Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

Luhmann, N. (1999). *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Luhmann, N., Madsen, C., Baecker, D., & Christensen, B. (2007). *Indføring i systemteorien*. København: Unge Pædagoger

Molander, A. og Terum, L.I. (Red) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold*. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red.), *Tilpasset opplæring-intensjoner og skoleutvikling*. (S. 115-145). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA rapport 19/05. Lokalisert på; <http://www.reassess.no/id/8936.0> 22.9.11

Nordahl, T. (2007). *Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter*. I Berg, G.D. og Nes, K. (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Nordahl, T. og Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark

Nordahl, T. og Sunnevåg, A.K. (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen. Stor avstand mellom idealer og realiteter*. Hamar: Høgskolen i Hedmark

Opplæringslova. LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lokalisert på; <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#map001>

Polanyi, M.(1966). *Den tause dimensjon*. Oslo: Spartacus Forlag

Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzel forlag

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervju*. Bergen: Fagbokforlaget

Shadish, W. R. , Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

Stauss,A.M og Corbin, J.(1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park,CA: SAGE

Sundli, L. og Ohnstad, F.O. (2003). *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt Forlag

Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Endelige GSI-tall 2010/2011*. Lokalisert 05/11 på;
[http://www.udir.no/Artikler/ Statistikk/Endelige-GSI-tall-2010-11](http://www.udir.no/Artikler/Statistikk/Endelige-GSI-tall-2010-11)

Øhra, Mattias (s.a.). *Sosiokulturelt læringsperspektiv*. Lokalisert 5.6.2010 på;
<http://www.slideshare.net/sgroven/behaviorisme-konstruksjonisme-og-sosiokulturelt-lringsperspektiv-presentation>

14. Vedlegg

14.1 Vedlegg 1. Intervjuguide lærere

Kompetanse

- Hva slags bakgrunn har du? Utdanning, erfaring m.m.
- Har du arbeidsinstruks?
- Hvilke hovedoppgaver har du i ditt arbeid?
- Hvilke hovedoppgaver ivaretar lærerne generelt slik du ser det?
- Hvilke hovedoppgaver ivaretar assistentene generelt slik du ser det?
- Kan du si noe om hva som er likt eller forskjellig i arbeidsoppgaver for lærere og assistenter?
- Setter du noen gang assistenter til å utføre oppgaver du/de egentlig ikke har faglig kompetanse til å utføre?
- Hvilke utfordringer ser du i at assistenter blir satt til pedagogiske oppgaver? (hvis aktuelt)
- Blir det gitt veiledning til assistenter? Omfang, innhold
- Med tanke på ulik faglig bakgrunn, hvilke utfordringer har du i samarbeidet med de andre på jobben din?

Bruk av skjønn

- Kan du si noe om bruk av skjønn?
- På hvilke måter vil du si at du bruker skjønn i ditt arbeid?
- Er det forskjell på hvordan lærere og assistenter bruker skjønn?
- Diskuterer dere bruk av skjønn på din arbeidsplass?
- På hvilke måter blir det lagt til rette for at elevene skal delta i et fellesskap i ”vanlige klasser”? Planlagt eller spontant? På hvilke måter påvirker ditt bruk av skjønn dette?
- På hvilke måter brukes skjønn i av utforming IOP? På hvilke måter utnyttes denne til skjønnsmessige vurderinger i hverdagen?
- Kan du si noe om hvordan skjønn brukes i hverdagen når det gjelder verdsetting av den enkelte elev?

14.2 Vedlegg 2. Intervjuguide assistenter

Spørsmål til assistenter;

Kompetanse

- Hva slags bakgrunn har du? Utdanning, erfaring m.m.
- Har du arbeidsinstruks?
- Hvilke hovedoppgaver har du i ditt arbeid?
- Hvilke hovedoppgaver ivaretar lærerne generelt slik du ser det?
- Hvilke hovedoppgaver ivaretar assistentene generelt slik du ser det?
- Kan du si noe om hva som er likt eller forskjellig i arbeidsoppgaver for lærere og assistenter?
- Blir du noen gang satt til å utføre oppgaver du egentlig ikke har faglig kompetanse til å utføre?
- Blir det gitt veiledning til assistenter? Omfang, innhold
- Med tanke på ulik faglig bakgrunn, hvilke utfordringer har du i samarbeidet med de andre på jobben din?
- Hvilken opplæring har du fått om lovverk o.l. I skolen og om spesialundervisning? – til assistenter

Bruk av skjønn

- Kan du si noe om bruk av skjønn?
- På hvilke måter vil du si at du bruker skjønn i ditt arbeid?
- Føler du at du har stor frihet til å bruke skjønn i din hverdag?
- Er det forskjell på hvordan lærere og assistenter bruker skjønn?
- Diskuterer dere bruk av skjønn på din arbeidsplass?
- På hvilke måter blir det lagt til rette for at elevene skal delta i et fellesskap i ”vanlige klasser”? Planlagt eller spontant? På hvilke måter påvirker ditt bruk av skjønn dette?
- Hvor god kjennskap har du til elevens IOP? Og påvirker denne ditt bruk av skjønn?
- Kan du si noe om hvordan skjønn brukes i hverdagen når det gjelder verdsetting av den enkelte elev?

14.3 Vedlegg 3. Forespørsel om prosjektdeltakelse

Forespørsel om prosjektdeltakelse

- Informasjon til lærere og assistenter

Gjennom mitt arbeid med mastergradsoppgave ved Høgskolen i Hedmark, ønsker jeg å intervjuere lærere og assistenter ved ulike skoler. Skolene må oppfylle noen krav for at deltakelse skal være aktuell. Skolene må ha egne tilbud for funksjonshemmede elever/spesialpedagogiske avdelinger, og de personene som blir intervjuet må arbeide ved disse avdelingene.

Temaet for mitt mastergradsarbeid er den økende bruken av assistenter i skolen de siste 10 år, med fokus på spesialpedagogikk. Jeg ønsker å undersøke forhold som går på utfordringer knyttet til ulikheter i fagkompetanse og bruk av skjønn hos henholdsvis lærere og assistenter.

Av praktiske hensyn vil lydopptager bli benyttet under intervjuene. Det vil ikke bli bedt om personlig informasjon som kan brukes til å oppspore deg eller skolen du arbeider ved. Lydsporene vil bli behandlet konfidensielt, og alt materiell vil bli slettet ved oppgavens avslutning.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS for å sikre personvern. Jeg vil understreke at jeg er underlagt strenge krav om taushetsplikt.

Du har rett til å trekke deg fra prosjektet når som helst og uten begrunnelse dersom du samtykker.

Opgaven skal leveres 1. september 2011.

Spørsmål vedrørende prosjektet kan rettes til Ann Elisabeth Syversen (student) på tlf 46420340 eller Ola Johan Sjøbakken (veileder og ansvarlig for prosjektet) på tlf 91687037.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt, lest og forstått informasjonsskrivet, og ønsker å delta i prosjektet gjennom å la meg intervju. Prosjektet ledes av Ann Elisabeth Syversen, hvor Ola Johan Sjøbakken har ansvaret for prosjektet.

Jeg samtykker herved i at opplysninger jeg gir i intervjuet kan brukes i dette prosjektet.

Underskrift og dato;

-----/-----/2011

14.4 Vedlegg 4. Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.2) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Utfordringer knyttet til den økende bruken av assistenter i spesialundervisning	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Hedmark	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personverombudet.
Avdeling/Fakultet	Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap	
Institutt		
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	ola johan	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	sjøbakken	
Akademisk grad	Høyere grad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har eksternt veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Stilling	Førstelektor	
Arbeidssted	høgskolen i hedmark	
Adresse (arb.sted)	Postboks 400	
Postnr/sted (arb.sted)	2418 Elverum	
Telefon/mobil (arb.sted)	62517695 / 91687037	
E-post	ola.sjobakken@hihm.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	ann elisabeth	
Etternavn	syversen	
Akademisk grad	Lavere grad	
Privatadresse	brennbakkvn 4	
Postnr/sted (privatadresse)	2318 hamar	
Telefon/mobil	46420340 /	
E-post	annelisabeth@msn.com	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Hvilke utfordringer ser vi gjennom den økende bruken av assistenter i spesialundervisning? Forskningsspørsmål; 1.Hvilke utfordringer ser vi gjennom ulikheter i fagkompetanse hos lærere og assistenter i spesialundervisning? 2.Hvilke utfordringer finner vi i bruk av skjønn hos lærere kontra assistenter? 3.Hvilke utfordringer finner vi i dokumenter om spesialundervisning når det gjelder bruk av assistenter kontra lærere i spesialundervisning?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		

Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	utvalget består av 3 lærere og 3 assistenter ved to ulike skoler	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	utvalget består av personer som rekrutteres gjennom eget kjennskap til enkelte skoler som passer i forhold til forutsetningene til undersøkelsen	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Ann Elisabeth Syversen	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	6	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om inklusjon i forskning av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	det skal samles inn opplysninger om ulikheter i fagkompetane og utfordringer knyttet til dette, samt utfordringer knyttet til bruk av skjønn. Intervjuguide legges ved.	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ○ Nei ●	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?		Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer om krav til informasjon og gyldig samtykke, samt om forskning uten samtykke
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?	lagres på papir hjemme hos An E Syversen. Kun An E Syversen har tilgang.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	datamaterialet vil bli lagret kun på minnepenn som oppbevares hjemme hos Ann E Syversen, men separat fra personidentifiserende parer	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Det vil bli benyttet minnepenn som oppbevares hjemme separat fra personidentifiserende materiell	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart: 15/03/2011 Prosjektslutt: 01/10/2011	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Lister med referanser mellom navn og kode makuleres og datamateriale på minnepenn slettes	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	ingen finansiering nødvendig	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	3	

-

