



Masteroppgave i spesialpedagogikk

av

Unn Pedersen

Standpunktkarakter for elever med spesialundervisning – en umulig mulighet?

SPE 3006, Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Innlandet, Lillehammer

Unn Pedersen

Januar 2018

Sammendrag

Tema i denne masteroppgaven er samarbeid om vurdering av elever med spesialundervisning i ungdomsskolen. Oppgaven tar for seg pedagogenes samarbeid for å sette standpunktkarakter for elever som får deler av undervisningen i et fag som spesialundervisning. Tema belyses gjennom intervjuer av faglærere og spesialpedagoger. Jeg har benyttet kvalitativ semistrukturerte intervju som metode i møte med informantene. Informantene er fire pedagoger fra ungdomsskole som har ansvar for spesialundervisning og ordinær undervisning på 10. trinn.

Formålet med oppgaven har vært å få større innsikt i hvordan ordinær- og spesialpedagogisk vurdering sammenfattes til en standpunktkarakter på 10. trinn. I den sammenheng er samarbeid satt i fokus for å belyse organisering, metoder og vurderingskriterier.

Funnene i avhandlingen kan tyde på at det mangler systematiske føringer fra ledelse og gode organiseringsstrukturer for å oppnå et optimalt samarbeid. Dessuten viser funnene at det kan oppstå usikkerhet på hvordan en helhetlig vurdering av elever med kombinert vurdering skal utføres. De viktigste resultatene omhandler pedagogenes roller i samarbeidet, samt innhold i vurderingen i forbindelse med setting av standpunktkarakter. Informantene opplever en del dilemmaer i tilknytning til vurdering i møte med foresatte og overgang til videregående skole. Dessuten trekker de frem en del dilemmaer knyttet til kompetanse, både innenfor spesialpedagogikk, men også innenfor det enkelte fag.

Konklusjonen i studien indikerer at det kan være behov for avklaring av pedagogenes roller i vurderingsarbeidet. Det kan se ut som informantene har et ønske om å avklare hva vurdering innebærer når de skal samarbeide om ordinære vurderingskriterier og spesialpedagogisk vurdering.

Nøkkelord: foreldresamarbeid, samarbeid med videregående skole, roller, samarbeid, spesialpedagog, spesialundervisning, standpunktkarakter, ungdomsskole, vurdering

English summery

The theme in this master's thesis is collaboration on the assessment of pupils with special educational needs in secondary school. Furthermore, the thesis addresses the teachers' collaboration when it comes to final grades for pupils who partly receive special education in a subject. Interviews of teachers and special educational needs (SEN) teachers shed light on this theme. I have used qualitative semi-structured interviews as a method. The informants are four teachers in secondary school, who are responsible for special education and ordinary 10th grade education.

The purpose of the dissertation has been to gain insight into how ordinary and special educational assessments are organized into a final assessment in the 10th grade. In order to clarify how the teachers organize methods and assessment criteria, I have focused on teachers' collaboration.

The findings in the dissertation may indicate that there is a lack of systematic leadership and good organizational structures to achieve optimal collaboration. In addition, the findings show that uncertainty may arise as to how a comprehensive assessment of pupils who attend ordinary classes combined with special education classes should be performed. The most important results relate to the roles of the teachers, and the content in the assessment regarding the final grades. The informants are experiencing some dilemmas associated with assessment in the presence of parents and the transition to high school. In addition, they develop some dilemmas related to competence, both within special education, and within a subject's curriculum.

The conclusion of the study indicates that there may be a need for clarification of the roles of the teachers when working with assessing pupils. It may seem that the informants have a need to clarify what assessment implies when they are to collaborate on ordinary assessment criteria and special education assessment.

Keywords: parental cooperation, cooperation with high school, roles, cooperation, special educator teacher, special education, final assessment, secondary school, assessment.

Forord

Da var det gjort. En lang reise med motgang og medgang ved høgskolen i Innlandet er over. Reisen har vært lærerik og spennende. Å gjennomføre et masterstudium etter mange års erfaring i skolen, har gitt ny innsikt innenfor eget fagområde. Jeg valgte et tema som både var praksisnært og relevant for meg. Det har holdt motivasjonen oppe og det ble en hensikt med alle timene brukt til prosjektet. Læringskurven har vært bratt og prosessen har vært meningsfullt.

Jeg vil takke min kjære mann for all tålmodighet han har stilt med gjennom mine lange arbeidsøkter etter arbeidstid og i helger. Takk for dine smil og gode måltider. Jeg vil også takke resten av familien og gode venninner for oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger gjennom denne lange prosessen. Hva skulle jeg gjort uten Gummigjengens humor, glede og latter?

Jeg vil også takke informantene og kolleger som har stilt opp med sin tid og faglige tilbakemeldinger gjennom prosessen. Uten dere, ingen masteroppgave.

Også en stor takk til min kloke og kunnskapsrike veileder, Ninna Garm, for oppløftende og konstruktive innspill i prosessen. Din erfaring og ivaretagelse, har vært uvurderlig.

Til slutt, kjære Marius – du er med, alltid – go with the flow!!

Nesodden 1.1.18

Unn Pedersen

Innhold

SAMMENDRAG.....	II
ENGLISH SUMMERY	III
FORORD	IV
INNHold	V
1. INLEDNING	1
1.1 OPPBYGNING AV OPPGAVEN.....	1
1.2 BAKGRUNN OG FORMÅL	1
1.3 OPPGAVENS TEMA	2
1.4 PROBLEMSTILLING MED FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.5 AVKLARING AV BEGREPER I PROBLEMSTILLING	3
1.5.1 <i>Samarbeid</i>	3
1.5.2 <i>Vurdering</i>	3
1.5.3 <i>Spesialundervisning</i>	4
1.6 MIN MOTIVASJON FOR TEMA	5
1.7 HVA SIER DEN OFFENTLIGE DEBATTEN OM TEMA?	6
2. TEORETISKE AVKLARINGER OG AKTUELL FORSKNING	9
2.1 INNLEDNING	9
2.2 AKTUELL FORSKNING OG SENTRALE DOKUMENTER	9
2.3 LÆRERSAMARBEID.....	12
2.4 VURDERINGSBEGREPET	14
2.4.1 <i>Vurdering av spesialundervisning</i>	15
2.4.2 <i>Vurdering av ordinær opplæring</i>	15

2.4.3	<i>Vurderingskriterier</i>	16
2.4.4	<i>Kompetansemål og måloppnåelse</i>	16
2.4.5	<i>Standpunkt karakter, en del av sluttvurderingen</i>	16
2.5	BETYDNING AV LIKEVERD, INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING I SAMARBEIDET	17
3.	METODE	19
3.1	VALG AV METODE	19
3.2	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	19
3.2.1	<i>Fenomenologisk tilnærming</i>	20
3.2.2	<i>Hermeneutisk tilnærming</i>	20
3.3	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	21
3.4	FORMÅLET MED UNDERSØKELSEN.....	22
3.5	AVGRENSNING	23
3.6	UTVALG AV INFORMANTER	24
3.7	UTBEIDELSE AV INTERVJUUNDERSØKELSEN	24
3.8	TEMA FOR INTERVJUGUIDEN	24
3.9	PLANLEGGING OG DESIGN AV INTERVJUGUIDE	25
3.10	INTERVJUGUIDE MED FORSKNINGSSPØRSMÅL	25
3.11	FORBEREDELSE TIL INTERVJUENE	26
3.12	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	28
3.13	TRANSKRIBERING AV DATA.....	29
3.14	BEARBEIDING OG RESULTAT AV ANALYSE	30
3.15	VALIDITET, RELIABILITET, GENERALISERING	33
3.15.1	<i>Validitet</i>	33

3.15.2	<i>Reliabilitet</i>	36
3.15.3	<i>Generaliserbarhet</i>	37
3.16	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER OG EGEN FORSKERROLLE	38
4.	PRESENTASJON AV FUNN	40
4.1	SKOLENE OG DERES BETYDNING FOR INNHOLD I FUNNENE	40
4.2	PRESENTASJON AV RESULTATENE	41
4.2.1	<i>Informantenes roller i forhold til spesialundervisning</i>	41
4.2.2	<i>Informantenes roller i forhold til vurdering</i>	43
4.2.3	<i>Spesialundervisningens organisering i forhold til vurdering</i>	46
4.2.4	<i>Dilemmaer ved vurdering av elever med kombinert ordinær- og spesialundervisning</i>	48
4.2.5	<i>Pedagogenes forståelse av motivasjon i vurderingsarbeidet</i>	49
4.2.6	<i>Undervisningsmetoder som brukes i forhold til vurdering</i>	51
4.2.7	<i>Pedagogenes forståelse av sakkyndige vurdering opp mot ordinær vurdering</i>	52
4.2.8	<i>Betydning av foreldresamarbeid i forhold til kombinert vurdering</i>	54
4.2.9	<i>Pedagogenes forståelse av arbeidet med vurderingskriterier</i>	55
4.2.10	<i>Vurdering og videregående skole</i>	57
4.3	OPPSUMMERING	58
5.	DRØFTING OG REFLEKSJON	60
5.1	PEDAGOGENES ROLLER I TOLKNINGSFELLESSKAPET	61
5.2	ROLLER OG UKLARHET – TO VURDERINGER SKAL BLI TIL EN?	63
5.3	LÆRERS FAGKOMPETANSE	64
5.3.1	<i>Rollefordeling – et vanskelig puslespill</i>	65
5.4	PEDAGOGISKE KARAKTERER – ET VERKTØY FOR MOTIVASJON?	66

5.5	VURDERING OG SAKKYNDIG VURDERING	68
5.5.1	<i>Samarbeid med foresatte i forståelsen av sakkyndig vurdering og ordinær vurdering</i>	70
5.6	MANGLENDE KARAKTERGRUNNLAG – HVA DA?.....	70
6.	OPPSUMMERING AV FUNN.....	72
7.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	75
8.	VEIEN VIDERE	78
	LITTERATURLISTE	80
	VEDLEGG.....	85

1. Inledning

1.1 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven innledes med en beskrivelse av bakgrunn, formål og aktualitet for valg av tema. Dessuten presenteres problemstilling med forskningsspørsmål i dette kapitlet. Det redegjøres for aktuell forskning og hva som finnes innenfor den offentlige debatten rundt vurdering og samarbeid. Kapittel 3 omfatter beskrivelse av valg av metode og det vitenskapsteoretiske grunnlaget for hva et kvalitativt forskningsintervju innebærer. Deretter beskrives fremgangsmåte og avveininger i forskningsprosjektet når det gjelder forberedelser, gjennomføring og etterprøvbarhet. I kapittel 4 presenteres datamaterialet etterfulgt av drøfting og refleksjon i kapittel 5. Avslutningsvis oppsummeres funnene med egne refleksjoner. Til slutt har jeg noen tanker om veien videre.

1.2 Bakgrunn og formål

Fokus på ungdomsskoletrinnet har de siste årene økt i forhold til organisering, kvalitet, metoder og vurdering. Dette skyldes trolig innføringen læreplan for kunnskapsløftet 2006 (LK06, 2006), og endringen av kapittel 3 i forskrift til opplæringslova (2015) som blant annet beskriver sammenhengen mellom undervisningsvurdering og standpunktkarakteren på 10. trinn (Endring i forskrift til opplæringslova). Elever med individuell opplæringsplan (IOP), skal også vurderes etter alle kompetansemålene i faget dersom de skal ha vurdering med karakter.

Jeg har erfart det kan være ulik praksis og kompetanse blant pedagoger som skal vurdere elever som mottar et kombinert ordinær- og spesialundervisningstilbud i ett eller flere fag på ungdomstrinnet. Som spesialpedagog opplever jeg den varierende praksisen utfordrende når jeg samarbeider med kolleger om vurdering av elever. Jeg ønsker derfor å få en grundigere forståelse og innsyn i dette temaet.

Formålet med oppgaven er å se hvordan det kombinerte vurderingsarbeidet ivaretas på ungdomsskolene innenfor de rammer og nasjonale føringer vi har når elever med IOP skal ha standpunktkarakter i et fag på 10. trinn. Samtidig ønsker jeg å få økt innsikt i hvordan gjennomføre et større forskningsarbeid.

1.3 Oppgavens tema

Oppgaven omhandler vurdering og samarbeid. Den tar for seg vurdering innenfor ordinær undervisning og spesialundervisning. Det vil si hvordan pedagogene kommer frem til en standpunktkarakter for elever med både spesialundervisning og ordinærundervisning i et fag på 10. trinn.

1.4 Problemstilling med forskningsspørsmål

Elevenes sluttvurdering etter 10 år i grunnskolen er hovedgrunnlaget for innsøking på videregående skole. Sluttvurderingen består av standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Dette arbeidet styres av opplæringsloven (1998b), forskrifter til opplæringslova der kapittel 3 står sentralt (Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring) og LK06 (2006). Det kan være utfordrende å finne gode samarbeidsformer og vurderingskriterier som både er rettferdige og målbare når eleven har en kombinert undervisningssituasjon. Karaktervurdering for elever med IOP, kan for både faglærer og spesialpedagog oppleves som et dilemma, da IOP skal være individuell og tilpasset den enkelte elev ut fra egne forutsetninger, mens karaktergrunnlag bør ta utgangspunkt i kompetansemålene i fagplanene beskrevet i LK06. Ut fra dette, har jeg kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan samarbeider pedagogene om å sette standpunktkarakter for elever med individuell opplæringsplan og ordinær sluttvurdering?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan organiseres samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog når standpunktkarakter skal settes?**
- 2. Hvilke forhold i samarbeidet anser pedagogene som viktige for elever med IOP som skal ha standpunktkarakter?**
- 3. Hvilke vurderingskriterier kan være viktige for at eleven skal få en mest mulig rettferdig standpunktkarakter?**

1.5 Avklaring av begreper i problemstilling

Begrepene i problemstillingen kan ha flertydige teoretiske betydninger eller dimensjoner (Halvorsen, 2011, s. 64). Jeg velger å avklare begrepene samarbeid, vurdering og spesialundervisning og hvilke betydning de har i denne oppgaven.

1.5.1 Samarbeid

Samarbeid i denne sammenheng er det arbeidet som foregår mellom spesialpedagogene i som har ansvar for elevenes spesialundervisning og IOP og faglærer i det enkelte fag. Begrepet samarbeid kan være vanskelig å definere da det kan ha ulik betydning for mange. Aasland og Eide (2011) definerer begrepet slik:

”Samarbeid er krevende. Vi må forholde oss til andre mennesker, men uten å kontrollere dem, for da er det ikke lenger samarbeid. ... «Samarbeid» er ikke et klart og entydig definert ord. Begrepet kan romme mange forskjellige former for menneskelig samhandling” (Botnen et al., 2011, s. 12, 13).

Utdanningsdirektoratet (UDIR, 2016c) hevder at god vurderingspraksis innebærer godt samarbeid, god læreplanforståelse og innsikt i regelverket. Sammen med kompetansemålene i fagplanen, kan samarbeidet bestå av et kontinuerlig fokus på elevenes læring. Problemstillingen er avgrenset til samarbeid mellom pedagogene om standpunktkarakter, men vil også kunne omhandle samarbeidet om undervisvurdering, sakkyndig vurdering fra pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og IOP frem mot en standpunktkarakter.

1.5.2 Vurdering

Vurdering i ungdomsskolen er beskrevet i forskrift til opplæringslovens kapittel 3 (Forskrift til opplæringslova, 2009b). Forskriftene gir alle elever rett til vurdering, også elever med spesialundervisning. Den beskriver formålet og grunnlaget for vurdering i de enkelte fagene, karaktersetning og sammenheng mellom undervisvurdering og standpunktkarakter (Forskrift til opplæringslova, 2009a§ 3-16).¹ For denne oppgaven er kapittel 3-17 vesentlig:

¹UDIRs merknader til regelverket om vurdering i forskrift til opplæringsloven kapittel 3. Rundskriv. Sist endret: 15.07.2016. «Formålet med undervisvurdering og sluttvurdering utdypes i § 3-11 og § 3-17, og er derfor tatt ut av § 3-2 andre og tredje ledd. Tidligere siste ledd er opphevet og er delvis tatt inn i ny § 3-16» (Individuell vurdering Udir-5-2016).

«Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket. jf. § 3-3 Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar» (Forskrift til opplæringslova, 2009b. § 3-17).

Oppgavens problemstilling avgrenses til standpunktkarakter. Derfor vil kapittel 3-18, om standpunktkarakterer være viktig. UDIR beskriver et viktig poeng for denne oppgaven når det gjelder elever med IOP:

«Elever som har individuell opplæringsplan (IOP) skal bli vurdert etter de samlede kompetansemålene i læreplanen når det skal fastsettes en standpunktkarakter. Det er ikke adgang til å fastsette en standpunktkarakter basert på elevens kompetanse innen et begrenset utvalg av kompetansemål» (UDIR, 2016a).

Standpunktkarakter kan beskrives som en summativ vurdering og er en del av sluttvurderingen på 10. trinn Dobsen m.fl. (2011) beskriver summativ vurdering eller sluttvurdering som en karakter som skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd etter gjennomført grunnopplæring (s. 115). Samtidig kan vurdering også omfatte underveisvurderinger i form av tilbakemeldinger om hva elevene har lært og skal lære. Disse skal støtte og oppmuntre elevenes videre utvikling. Dette beskriver Dobson m.fl. som formativ vurdering (s. 115, 116). Oppgaven tar først og fremst for seg samarbeid og summativ vurdering.

1.5.3 Spesialundervisning

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven paragraf 5-1 (Kapittel 5-1: Rett til spesialundervisning, 1998). Innholdet i elevens opplæring vurderes hvert år i en årsrapport med utgangspunkt i de individuelle målene i IOP. Arbeidet styres av opplæringslovens kapittel 5-5:

»Skolen skal ein gong i året utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Utviklinga til eleven skal vurderast ut frå

måla som er sette i den individuelle opplæringsplanen til eleven” (Kapittel 5: Spesialundervisning, 1998).

I tillegg har UDIR utarbeidet en veileder som skal gi en oversikt over regelverket og hva som skal til for at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen (UDIR, 2016c).

1.6 Min motivasjon for tema

En viktig motivasjonsfaktor er mitt personlige engasjement gjennom mange års erfaring som spesialpedagog, faglærer og rådgiver i grunnskole og videregående skole. Faglærere og spesialpedagoger jeg møter og samarbeider med, drøfter daglig hvordan vi skal legge til rette for elever som har deler av faget som spesialundervisning. Vi diskuterer jevnlig ulike organiseringsformer og omfanget av spesialundervisningen omfanget i sammenheng med den ordinære opplæringen. Dessuten har jeg som karriereveileder, vært opptatt av at elever som faller utenfor ordinært opptak til videregående opplæring skal få en best mulig vurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006: Inntak til Vg1 for søkjarar med fortrinnsrett). Da bør både tallkarakterer og IOP-rapporter gi et reelt bilde av opplæringen slik at elevene kan ta riktige valg av program inn mot videregående skole. Min erfaring er at jo bedre kvalitet det er på vurderingsgrunnlaget, jo enklere er det for eleven å velge riktig. Dette gjelder både i forhold til motivasjon og mulighet for å fullføre videregående skole. Dessuten kan vurderingsinformasjon i IOP kombinert med ordinær sluttvurdering gjøre tilretteleggingsarbeidet for faglærere og eventuelt spesialpedagoger på videregående skole enklere. Riktige karrierevalg har også et samfunnsøkonomisk perspektiv i forhold til frafall i videregående skole (SSB, 2016b).

Egen erfaring med de fire nøkkeldokumentene i vurderingsarbeidet av spesialundervisningen (sakkyndig vurdering, spesialpedagogisk vedtak, IOP) og som faglærer i norsk, er også en viktig motivasjonsfaktor. Nasjonal satsing på vurderingsarbeid gjennom LK06 kan påvirke samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog ved at trykket på måloppnåelse og evidensbasert vurdering er stort. Jeg er nysgjerrig på hvordan spesialpedagogen samarbeider med faglærer i dette arbeidet. Min egen erfaring er at samarbeid om felles vurderingsgrunnlag kan være utfordrende når undervisningen delvis er segregert fra ordinær undervisning. Faglærer lar ofte meg som spesialpedagog ha hovedansvaret for både det ordinære og

spesialpedagogiske vurderingsarbeidet. Ulik fagbakgrunn gir ulik fagkompetanse og vurderingspraksis. Det kan være utfordrende for meg å få tak i helheten av vurderingsgrunnlaget når deler av faget gis som ordinærundervisning. Og det kan være vanskelig for faglærer å få oversikt over elevens kompetanse og utfordringer når eleven får deler av undervisningen som spesialundervisning. Samtidig skal eleven på et tidspunkt vurderes på lik linje med andre elever. Det har etter min mening, manglet gode interne systemer for samarbeid og kvalitetssikring av vurderingsarbeidet på de skolene jeg har arbeidet på. Vurderingen kan lett bli subjektiv da vurderingskriteriene kan oppfattes som vage og lite definerte i IOP (Meld. St. 18, 2011. Jfr. kapittel 3.3.3). Min erfaring er at sakkyndig vurdering kan ha vide og upresise mål som varer over flere skoleår, organiseringen kan være både i og utenfor klassen og omfanget defineres som en statisk faktor på enkeltvedtaket fra år til år. Spesialpedagogens fagkompetanse og vurderingskompetanse kan variere, og i det daglige arbeidet har jeg kjent på tyngden av å stå alene om ansvaret. Skifte av både faglærer og spesialpedagog på hvert trinn i ungdomsskolen vanskeliggjør også samarbeidet. Det kan derfor være interessant å se om andres erfaringer og innspill kan gi nye perspektiver om tema.

1.7 Hva sier den offentlige debatten om tema?

Samfunnsøkonomisk er spesialundervisning en stor utgiftspost. I sluttrapporten fra Høgskolen i Hedmark (2009) som har evaluert spesialundervisningen under K06, påpekes det: «*Det er en klar økning i spesialundervisning i grunnskolen, både som en del av det generelle pedagogiske tilbudet og i form av et segregert opplæringstilbud*» (Nordahl & Hausstätter, 2009). Nordahl påpeker at 4,1 prosent av elevene på første trinn mottar spesialundervisning, og at omfanget øker betraktelig inn i ungdomsskolen med hele 11,6 prosent på tiende trinn. Denne tendensen har vært økende over tid (Nordahl, 2012). Det vil si at vi forholder oss til et økende omfang spesialundervisning på ungdomsskolen der trykket på vurdering også er størst.² Samtidig viser tall at elever med spesialundervisning i videregående skole reduseres med nesten 50 % på årsbasis. UDIR presiserer dette i Utdanningsspeilet 2013:

² Tall fra SSB viser en liten nedgang siden toppåret 2011: ”Tallet på elever med spesialundervisning har gått jamt ned sidan ein topp på om lag 52 000 elevar i 2011. I år er det snau 50 000 elevar som får spesialundervisning, som svarar til 8 prosent av alle elevar. Tallet på elevar med spesialundervisning aukar med klassetrinna, men har ein nedgang da elevane startar på ungdomsskolen og på åttande trinn. Derifrå aukar det jamt att opp mot tiande trinn. (Statistisk sentralbyrå, 2016)

For å få mer kunnskap om det totale omfanget av spesialundervisning i videregående opplæring ble det i Utdanningsdirektoratets undersøkelse «Spørsmål til Skole-Norge våren 2012» (Vibe 2012) blant annet spurt om antall elever som har fått enkeltvedtak om spesialundervisning. Svarene viser at andelen elever med spesialundervisning varierte mellom fylkene fra 3,7 til 11,5 prosent. Det nasjonale snittet var 6 prosent. Tallene indikerer at andelen elever med spesialundervisning er lavere i videregående opplæring enn i grunnskolen (UDIR, 2013, s. 23).

Dette kan skyldes at elever med spesialundervisning kan søke seg inn mot et mer praktisk rettet program eller et mer tilrettelagt program der teoritrykket er lavere og dermed behovet for spesialundervisning redusert. Det kan også være at spesialundervisningen gjennom grunnskolen har hatt god effekt og at eleven har oppnådd et nivå som reduserer behovet for spesialundervisning i videregående skole.

Oppgaven tar for seg elever som oppnår standpunktkarakterer etter endt grunnskole. Hanne K. Bjugstad (2016) beskriver i sin artikkel at i henhold til Statistisk sentralbyrå (SSB), manglet 4 prosent av elevene ved norske skoler grunnskolepoeng³ da de gikk ut tiende trinn i 2015. Samtidig sier hun at elevgruppen er sammensatt og at de ikke har tallgrunnlag for å si hvor mange av disse elevene som får spesialundervisning og som ikke har oppnådd grunnskolepoeng (Bjugstad, 2016). Man kan derfor anta at det er en større gruppe elever som både tilbys spesialundervisning og oppnår standpunktkarakterer på 10. trinn.

TALIS (Teaching and Learning International Survey), OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) undersøkelse fra 2013, påpeker at de aller fleste lærere hevder de samarbeider med hverandre, men en tredjedel har aldri undervist sammen med en annen lærer. 46 prosent sier de aldri har observert en annen lærers undervisning i jobbsammenheng (OECD, 2015). Det kan være nyttig å se om de samme tendensene gjelder for samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog, eller om det her finnes andre samarbeidsmåter eller løsninger.

³ Grunnskolepoeng oppsummerer elevenes resultater i forskjellige fag og er utgangspunkt for opptak til videregående opplæring. Poengene regnes ut ved å multiplisere elevens gjennomsnittskarakter med ti. Karakterskalaen er 1–6. Det betyr at ingen elever kan ha 0 grunnskolepoeng eller mer enn 60 <https://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stadig-flere-mangler-grunnskolepoeng> (Bjugstad, 2016).

Peder Haug (2011) drøfter i sin artikkel fra Norsk pedagogisk tidsskrift (2011:02), spørsmålet om delingen av allmennpedagogikk og spesialpedagogikk har gagnet opplæringa for alle elevene i skolen. Her trekker han trådene mellom de to områdene og stiller spørsmål ved kvaliteten på opplæringen:

”Utfordringa er kven som eig oppgåva å gje den ordinære opplæringa innhald og kvalitet. Situasjonen tyder på at det har vore for lite diskusjon både innom og mellom områda allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, ordinær opplæring og spesialundervisning om kva som konstituerer kvalitet i heile opplæringa” (Haug, 2011).

Artikkelen drøfter blant annet dilemmaet samarbeid mellom ulike aktører innenfor det spesialpedagogiske feltet. Uttalelser bygger blant annet på Midtlyng-utvalgets innstilling «Rett til læring» (NOU 2009:18, 2009). Innstillingen hadde en omfattende gjennomgang av det spesialpedagogiske hjelpeapparatet. Haug, som selv deltok i utredningen, konkluderer i sin artikkel med at utvalget opplevde at aktørene var mer opptatt av å forsvare eget fagfelt enn å komme frem til en felles forståelse (s. 129) om spesialundervisningen. Han sier videre:

”I dette kan det også ligge eit signal om manglande godtaking av kvarandre sine faglege perspektiv og tilnærmingar. Utfordringa er denne: Tener denne todelinga i kunnskapsgrunnlag og i praksis opplæringskvaliteten?” (Haug, 2011).

I 2017 publiserte Barneombudet fagrapporten ”Uten mål og mening?” (Barneombudet). Rapporten tar for seg kvaliteten på spesialundervisningen i norsk skole ved å spørre barn og unge som får spesialundervisning om deres opplevelse av kvaliteten på undervisningen. Den konkluderer med at spesialundervisningen i norsk skole har manglende forventninger til elever med spesialundervisning, dårlig kvalitet på opplæringen og lærere uten nødvendig kompetanse innenfor spesialpedagogikk. Barneombudet er kraftig i sine uttalelser og mener dette er et svik mot elevene, og dermed rammer deres muligheter for videre valg av utdanning (Barneombudet, 2017).

2. Teoretiske avklaringer og aktuell forskning

I dette kapitlet presenteres ikke overgripende teorier som er vanlig å gjøre i større avhandlinger. Problemstillingen er forankret i praksis og har derfor valgt å bruke tid og plass ved å lete frem ulike typer dokumenter forankret i denne.

2.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres sentrale dokumenter og aktuell forskning for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Sentralt i oppgaven er samarbeid mellom spesialpedagog og faglærer. Først og fremst er fokuset på samarbeidet om elever som får deler av undervisningen som spesialundervisning, men vil også kunne berøre tilpasset opplæring, likeverd og inkludering. Disse de tre vesentlige skolefaglige begrepene presenteres i sammenheng med samarbeid om vurdering da de nevnes som viktige begreper for all undervisning i norsk skole (UDIR, 2017c). Vurderingsbegrepet er vesentlig og beskrives både i forhold til spesialpedagogen og faglærers ansvar og rolle. Vurderingskriterier og standpunkt karakter kommenteres også de da forskningsspørsmålene omhandler hvordan pedagogene samarbeider om dette.

2.2 Aktuell forskning og sentrale dokumenter

Dette kapitlet tar for seg dokumenter som bygger opp under spørsmålet i problemstillingen. Som nevnt i innledningen kan innføringen av LK06 hatt betydning for pedagogenes samarbeid på ungdomstrinnet. Alle elever skal vurderes etter alle kompetansemålene i faget dersom de skal ha vurdering med karakter. Høgskolen i Hedmark har etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (UDIR), evaluert spesialundervisningen i grunnskolen under Kunnskapsløftet i perioden 2006-2009. Delrapport 2 sier:

”Data fra det kvantitative materialet viser at elever som mottar spesialundervisning gjør det signifikant dårligere på samtlige målte variabler enn elever som ikke mottar spesialundervisning» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 4).

Rapporten beskriver en dreining mot en individorientert pedagogikk der fokus på elevens problemer er årsak til behov for spesialundervisning i motsetning til en felles en samarbeidskultur som legger vekt på det kollektive og fellesskapet. Ut fra dette perspektivet kan informasjon om pedagogenes samarbeid rundt standpunkt karakterer være interessant.

I Meld. St.18 2010-2011, ble det lagt opp til at elevenes behov skulle følges bedre opp både innenfor den ordinære opplæringen og innenfor spesialundervisningen. Meldingen støtter seg på Midtlyng-utvalgets innstilling, "Rett til læring" (NOU 2009:18, 2009) som blant annet undersøkte tverrfaglig og tverretatlig samarbeid innenfor opplæringen. Den ordinære opplæringen skulle styrkes slik at færre elever skulle ha behov for spesialundervisning. En av tre hovedstrategier for å oppnå dette, ble samarbeid og samordning med mål om bedre gjennomføring av undervisningen.

Riksrevisjonen (2010-2011) har undersøkt om Kunnskapsdepartementet har ivarett sitt overordnede ansvar for elever med behov for spesialundervisning (Kapittel 5: Spesialundervisning, 1998). Undersøkelsen viser at det er vanskelig å vurdere resultatene i IOP (Riksrevisjonen, 2010-2011). De individuelle opplæringsplanene har mangelfull beskrivelse og konkretisering av opplæringsmål, og definerer ikke klart nok spesialundervisningens omfang og organisering. Dermed vanskeliggjøres resultatvurderingen av spesialundervisningen i halvårsrapportene (2010-2011:Mangelfull planlegging og rapportering av spesialundervisningen).

Rapporten "Tilfeldighetenes spill." (2011) har kartlagt elever som tilbys spesialundervisning 1-4 timer pr. uke. Den sier blant annet:

"Videre er det påfallende hvor lite kunnskap informanter i undersøkelsen (skoleeiere, skoleledere og ansatte i PP-tjenesten) har om gjennomføring og resultater av spesialundervisningen. Det er ikke utviklet gode kvalitetssystemer for dokumentasjon av den spesialundervisningen som gis, utover halvårsvurdering av de individuelle opplæringsplanene" (Knudsmoen et al., 2011).

Rapporten hevder også at det manglende fokus på kvalitetssikring kan ha påvirkning på det ordinære undervisningstilbudet. Økt ressursbruk til spesialundervisning gir mindre ressurser

til ordinær og tilpasset undervisning og kan dermed rokke ved kravet til et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud for alle elever.

Denne oppgaven har fokus på elever på 10. trinn med 1-4 timers spesialundervisning i uken. Knudsmoen m. fl. hevder at vedtak for elever med 1-4 timers spesialundervisning øker oppover i trinnene. De mener dette kan skyldes økt fagtrykk ut over i skoleløpet (Knudsmoen et al., 2011, s. 110). Samtidig er det vanskelig å finne spesifikke kjennetegn ved denne elevgruppen sammenliknet med elever som mottar et større omfang av spesialundervisningstimer. Rapporten finner heller ingen klare sammenheng mellom lave antall spesialundervisningstimer og mindre behov og de som får mer enn 4 timer spesialundervisning. De argumenterer dermed for at det kan være tilfeldigheter som styrer antall timer elever får tildelt og ikke de faglige behovene. De trekker også frem at PP-tjenesten mangler felles entydige og faglige kriterier når det kommer til omfang av anbefalte timer. Personlig skjønn kan dermed bli avgjørende for vedtak (Knudsmoen et al., 2011). Som tidligere nevnt, har økning av elever med spesialundervisning økt etter innføring av LK06. Rapporten konkluderer med at dette nødvendigvis ikke er negativt, men de ser likevel en sammenheng der skoler med lave skolefaglige prestasjoner har et høyere antall elever med 1-4 timers spesialundervisning enn skoler med gode faglige prestasjoner.

Prosjektet ”Forskning på individuell vurdering i skolen” (FIVIS), har i sin sluttrapport (2014) evaluert individuell vurdering i skolen fra 2011-2014 (L. V. Sandvik & T. r. Buland, 2014). Prosjektet har analysert vurderingspraksis i norske skoler. De har evaluert samspillet mellom de sentralt gitte føringene og den lokale forståelsen og fortolkningene av vurderingspraksisen (2014, s. 9). Resultatene viser at lærerens faglige kompetanse har betydning for hvordan læreren forstår og operasjonaliserer vurderingsarbeidet.

I 2014 presenterte Ludvigsen-utvalget del to av utredningen ”Elevenes læring i fremtidens skole” (2014:7). Rapporten tok for seg hvilke krav fremtidens samfunns- og arbeidsliv vil stille til norsk skole og hvordan dagens grunnskole dekker den kunnskapen elevene trenger inn i fremtiden. I kapittel 7, Læreplaner og vurderingssystemer står det:

”Proessen med å realisere og operasjonalisere mål for skolen må støttes gjennom vurderingssystemer og kontinuerlig kvalitetsutvikling. Vurdering, både av elevenes kompetanse og av kvaliteten på opplæringen, har til hensikt å gi informasjon om, og

bidra til å utvikle elevenes læring og kvaliteten på opplæringen. I tillegg påvirker vurderingen, for eksempel eksamen og prøver, hva som vektlegges i undervisningen og skolens praksis” (2014).

Denne uttalelsen underbygger problemstilling og forskningsspørsmålene med tanke på kvaliteten på dagens samarbeid om vurdering. Det kan likevel være utfordrende å finne sammenhengen i det pedagogiske samarbeidet om vurdering når eleven får kombinert ordinær- og spesialundervisning. Det forskes og evalueres ofte separat, og på ungdomstrinnet kan det se ut som det er mindre forskning på samarbeid rundt vurderingsarbeid for elever med spesialundervisning. Engh (2014) hevder det er den formative vurderingen det forskes på, mens underveisvurdering ikke er like interessant i forhold til elevenes læringsutbytte. (2014, s. 20). Det samme kan gjelde kvaliteten på det kombinerte vurderingsarbeidet.

Tall viser at antall elever med spesialundervisning er tre ganger så høy i ungdomsskolen som på 1. trinn (SSB, 2016a; UDIR, 2017e). I mars 2017 la Regjeringen frem en ny melding til Stortinget (Meld. St. 21) der de foreslår at alle skoler bør ha en lovpålagt plikt til å gi intensiv opplæring i lesing, skriving og regning til elever i 1. til 4. klasse (2017). Den bygger blant annet på SSB undersøkelse som viser at forskjellene mellom de beste og svakeste skolene i landet kan utgjøre mer enn ett skoleår med læring for elevene (Statistisk sentralbyrå, 2017). Ett av tiltakene er å styrke spesialundervisningen. Rapporten hevder den har for dårlig kvalitet, gjennomføres av ikke- kvalifiserte personale og at de spesialpedagogiske ressursene blir satt inn for sent i skoleløpet. Regjeringen vil derfor vurdere å opprette et eget tilbud om videreutdanning for lærere i spesialpedagogikk. Tidlig innsats og strengere krav til kompetansen i spesialpedagogikk kan i fremtiden også ha betydning for elevene denne oppgaven omfatter.

2.3 Lærersamarbeid

Skoler og samarbeid på skoler kan være komplekse og sammensatte. Samarbeid kan forstås på flere måter og lærerrollen kan oppfattes ulikt av de forskjellige aktørene i skolen. Arneberg (2008) mener lærerrollen blant annet bør kjennetegnes av lærere som er opptatt av å dele sine synspunkter, kunnskaper og erfaringer med andre (s. 66). I følge Garvin (Overland, 2009) kan en skole først og fremst kalles lærende når pedagogene arbeider systematisk, lærer av

erfaringer og forhistorie, samt av andres erfaringer og løsninger der det blir lagt vekt på rask kunnskapsdeling.

Hargreaves (1996) beskriver lærerrollen i stadig endring og nevner utviklingen i norsk skole fra den privatpraktiserende læreren med ”mine elever”, til det mer kollektive ”våre elever” rollen som vesentlig. Her står det kollegiale samarbeid rundt planlegging og gjennomføring sentralt (Gillespie, 2016, s. 20). Han beskriver samarbeid gjennom begrepene *fragmentert individualisme*, *balkanisering*, *bevegelig mosaikk*, *samarbeidskulturer* og *påtvunget kollegialitet* (Hargreaves, 1996).

Fragmentert individualisme beskrives som manglende samarbeid. Lærerne jobber individuelt og atskilt med egne oppgaver der man ønsker lite innblanding fra andre. Man har lite ønske om utvikling og fornyelser i samarbeidet.

Balkanisering beskrives som et samarbeid som kan virke splittende. Samarbeidet består av grupper som danner klikker innad i skolen og rivaliserer om arbeider for egen interesse på bekostning av andre.

Bevegelig mosaikk er beskrivelsen på de skolene der det finnes ulike grupperinger og hvor pedagogene kan tilhøre flere grupper samtidig. Her er det ofte uklare grenser og setter krav til større fleksibilitet, og dermed også utfordrende å være en del av.

Skoler med *samarbeidskulturer* innehar lærerrelasjoner preget av spontanitet styrt av pedagogene selv. Det er lærernes initiativ som styrer samarbeidet, ikke ledelsens krav til samarbeid. Det legges vekt på samarbeid på grunn av behov for endringene og utvikling. Endringer kommer ikke nødvendigvis bare på de planlagte møtetidene, men foregår kontinuerlig gjennom samtaler, og de tilfeldige ”dørstokkmøtene” gjennom hele arbeidsdagen. Konsekvens av denne samarbeidsformen kan være uforutsigbarhet i forhold til resultatene av samarbeidet på skolen.

Til slutt beskrives *påtvunget kollegialitet* der ledelsen regulerer all samarbeid med obligatorisk oppmøte i motsetning til frivillig initiativ. Det innebærer faste møtetider til fast sted. Konsekvensen kan da bli at samarbeidet blir påtvunget og man ”møtes-for-å-møtes” og ikke når man har behov for det (Hargreaves, 1996).

Det finnes mange tilnærminger til organisering av samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog i skolen. Tolærersystem er en organisering som nevnes i faglitteratur og forskning med tanke på spesialundervisning (Hannås, 2017; Persson, 2015). Tolærersystem kan være en form for organisering der faglærer og spesialpedagog har felles ansvar for undervisningen, mens i mer tradisjonell undervisning har faglærer ansvar for faginnhold, mens spesialpedagog har legger til rette for de elevene med vedtak om spesialundervisning. Forskjellen mellom disse to organiseringsformene ser ut til å være ansvarsfordeling. Tollærersystemet gir rom for et mer felles ansvar for alle, mens i sistnevnte tilnærming har spesialpedagog ansvar for å legge til rette for det faginnholdet som er introdusert av faglærer. En mer tradisjonell klasseromssituasjon der faglærer har ansvar kan gjøre samarbeidet enklere i forhold til ansvarsfordeling og kompetanse hos den enkelte lærer. Elever som ikke klarer å følge ordinær undervisning, kan få hjelp av spesialpedagog et annet sted gjennom tilpassede undervisningsopplegg. Samtidig kan tolærersystemet gi fordeler ved at elevene møter større variasjon i møte med ulike lærere. Tett samarbeid mellom pedagogene kan føre til mer kollegastøtte, praktisk veiledning av hverandres undervisning og kompetansedeling. Dessuten kan elever med spesialundervisning oppleve bedre kontinuitet når undervisningen foregår i klasserommet. Elever og lærere sparer tid når de slipper å forflytte seg, og muligheten for stigmatisering unngås (Gillespie, 2016). Samtidig viser forskning at spesialpedagogen ofte har en underordnet rolle. Dette kan skyldes manglende faglig kompetanse, men også faglæreres behov for å ha kontroll på undervisningen og faglig progresjon hos elevene (Bachmann & Haug, 2006).

2.4 Vurderingsbegrepet

Vurderingsbegrepet er vesentlig både innenfor spesialundervisning (Opplæringslova, 1998b:§5-5) og ordinærundervisning (Forskrift til opplæringslova, 2009b:§3-1). Samtidig brukes begrepet evaluering i forbindelse med måloppnåelse i IOP (UDIR, 2016c). Evaluering kan oppfattes som en oppsummering av IOP-målene i en årsrapport. I denne oppgaven brukes vurdering som en beskrivelse og bedømmelse av elevens læringsprosess og læringsresultater både ut fra mål i IOP og ordinære læreplanmål.

Vurdering presenteres i henhold til offentlige lover og forskrifter, samt utdypning gjennom veiledere utgitt av UDIR. Oppgaven er begrenset til å omfatte vurdering i tilknytning til standpunkt karakter. Karakteren henger nøye sammen med begrepene kompetansemål,

måloppnåelse, undervisvurdering og sluttvurdering. Disse begrepene blir også avklart i sammenheng med vurdering.

2.4.1 Vurdering av spesialundervisning

Vurdering av spesialundervisningen beskrives gjennom de fire dokumentene sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan og årsrapport nedfelt i opplæringslovens kapittel 5 (1998). Hensikten er å kvalitetssikre spesialundervisningen. I melding 18 til Stortinget (2011) beskrives målet med dokumentene slik:

”Målet er at dokumentene til sammen skal fungere som et system for vurdering og oppfølging av elever med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen” (Meld. St. 18, 2011: Kapittel 3.3.3).

I veileder til spesialundervisning (UDIR, 2016c) informeres det om at IOP skal inneholde beskrivelser av mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og organisering som igjen skal samordnes med det ordinære opplæringstilbud eleven får (Kapittel 8. Planlegging og gjennomføring). Utformingen skal vise helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud som igjen skal gi et godt grunnlag for vurdering (Avsnitt 8.2. Utforming av en IOP).

2.4.2 Vurdering av ordinær opplæring

Forståelsen av vurdering av det ordinære opplæringstilbudet finner man i opplæringslovens § 3-3 (2009b). Grunnlaget for vurderingen er de samlede kompetansemålene i LK06 for det enkelte fag (2006). Samtidig har alle elever, inkludert elever med spesialundervisning der det foreligger vedtak om spesialundervisning, rett til individuell vurdering som skal være både *løpende og systematisk* etter bestemmelsene om undervisvurdering i forskrift til opplæringsloven § 3-1 (2009b). UDIR beskriver undervisvurdering som all vurdering som gis underveis i opplæringen. *”Den skal være et redskap i læreprosessen, gi grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at elever og lærlinger øker kompetansen sin i fag”* (UDIR, 2015). Vesentlig er også sluttvurdering bestående av standpunktkarakter og eksamenskarakter (2009c). Dessuten finner man til en hver tid oppdatert informasjon om vurdering på UDIRs hjemmeside (UDIR, 2017g), og oppdaterte merknader til vurderingsforskriften (UDIR, 2017b) som for lærere i ungdomsskolen er hensiktsmessig å holde seg oppdatert på.

2.4.3 Vurderingskriterier

En viktig del av vurdering av elevens kompetanse er bruk av vurderingskriterier. Forskrift til Opplæringslova (2015) sier:

«Det skal vere kjent for eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa, og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal òg vere kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurderinga, og kva som blir vektlagt i vurderinga i orden og åtfærd» (3-1. Rett til vurdering).

Elevene har dermed krav på å vite hva de skal lære gjennom å kjenne til målene for opplæringen. Vurderingen skal først og fremst være med på å øke læringstrykket underveis og si noe om elevens kompetanse gjennom sluttvurderingen. Elevene kan dermed ha behov for å vite hva faglærer legger vekt på. En viktig del av dette er lærerens utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse, eller som beskrevet i denne oppgaven; *vurderingskriterier*. De sier noe om hva man forventer at eleven skal mestre og hva læreren vektlegger i vurderingsarbeidet. Vurderingskriteriene kan si noe om elevens vei videre innenfor faget og blir dermed viktig i samarbeidet om standpunkt.

2.4.4 Kompetansemål og måloppnåelse

Kompetansemål henger nøye sammen med vurderingsbegrepet i denne oppgaven og beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på 10. trinn. Kjennetegn på måloppnåelse tar utgangspunkt i kompetansemålene beskrevet i læreplanene. Måloppnåelse beskriver det arbeidet elevene har lagt ned i forhold til kompetansemålene ved hjelp av vurderingskriteriene på måloppnåelse. Elevene bør kjenne til de målene som er satt for opplæringen i det spesifikke faget, hva som blir vektlagt i vurderingen og hva som er grunnlaget for vurderingen. UDIR har laget nasjonale, veiledende kjennetegn på måloppnåelse i fag (UDIR, 2016b).

2.4.5 Standpunktkarakter, en del av sluttvurderingen

Elevene får 13 standpunktkarakterer og to til tre eksamenskarakterer på vitnemålet etter fullført 10. trinn. I rapporten ”Rettfærdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?” (Prøitz

& Borgen, 2010), beskrives det hva lærerne vektlegger når de setter standpunktkarakter. Rapporten hevder mye av vurderingsdebatten omhandler underveisvurdering og i mindre grad sluttvurdering (s. 19). Min problemstilling er avgrenset til standpunktkarakter i et enkeltfag. Forskriften beskriver sammenhengen mellom underveisvurdering og standpunktkarakter ved at det er den samlede kompetansen som skal komme frem i standpunktkarakteren. Dette gjelder også for elever med spesialundervisning:

”Undervegsvurderinga skal fremje læring og gi eleven høve til å forbetre kompetansen sin gjennom opplæringstida i faget. Den kompetansen eleven har vist undervegs i opplæringa er ein del av grunnlaget for vurderinga når standpunktkarakteren i fag skal fastsetjast, jf. § 3-3 og § 3-18 (Kapittel 3-16.).

De offentlige dokumentene gir dermed retningslinjer for hvordan det kombinerte vurderingsarbeidet bør gjennomføres. Samtidig ønsker jeg å vite mer om hvordan to type vurderinger kan ende i en standpunktkarakter.

Det spesialpedagogiske tilbudet kan være en integrert del av det årlige samarbeidet mellom det pedagogiske personalet i forhold til planlegging, iverksetting, gjennomføring og vurdering av den enkeltes opplæringstilbud. I rapporten ”Spesialundervisning – drivere og dilemma” (Mathiesen & Vedøy, 2012) hevdes det at lite samarbeid om undervisning mellom klassene på skolene gir store forskjeller i resultater mellom klasser og kan gi for stor oppmerksomhet om enkeltelevers vansker og økt behov for spesialundervisning (s. 79). Thomas Nordahl (2012) presiserer dessuten at effekt og resultat av spesialundervisning må ses i sammenheng med det generelle læringsmiljøet og den ordinære undervisningen (Nordahl, 2012).

2.5 Betydning av likeverd, inkludering og tilpasset opplæring i samarbeidet

UDIRS veileder (2017c) beskriver likeverd, inkludering og tilpasset opplæring som viktige prinsipper for både ordinær opplæring og spesialundervisning. Samtidig beskrives disse begrepene i den nye generelle del av læreplanverket (2017a) under den overordna del som presenterer verdier og prinsipper for grunnopplæringa. Likeverd forstås ved at undervisningen tar hensyn til elevene ulike behov (2017a 3.2:Undervisning og tilpasset opplæring). Dermed bør elever med spesialundervisning i størst mulig grad ha tilbud tilpasset egne forutsetninger

med likeverdige læringsarenaer, respekt for den enkeltes utvikling og samme muligheter for en rettferdig vurdering som andre.

Inkludering beskrives som tilhørighet til et klassefellesskap (UDIR, 2017c) og skolens plikt til å skape et fellesskap som skaper helse, trivsel og læring for alle (2017a:Generell del av læreplanverket). Tilpasset opplæring finner man beskrevet i opplæringslovens kapittel 1-3: ”*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og læreandidaten*” (Opplæringslova, 1998a). Dessuten beskriver den nye generelle delen av læreplanen tilpasset opplæring ved at: *Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring*” (2017a: 3.2. Undervisning og tilpasset opplæring). Dette er et gjennomgående prinsipp for hele opplæringen, men ikke en individuell rettighet. Spesialundervisningen er en lovpålagt individuell rettighet etter opplæringslova, § 5-1 (1998) når tilpasset opplæring ikke gir forventet utbytte. Det kan det være interessant å undersøke om disse sterke prinsippene er gjenkjennbart for pedagogene og om funnene preges av dem.

3. Metode

Kapittelet redegjør for fremgangsmåte for å besvare problemstillingen. Metode består ifølge Halvorsen (2011) av å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og fakta på en systematisk måte slik at forskningen kan anses som troverdig (Halvorsen, 2011, s. 21). Kapitlet beskriver den vitenskapsteoretiske forankringen som har vært avgjørende for metodevalg. Videre redegjøres det for fremgangsmåte og hvilke avveininger som er gjort i forberedelser til forskningsprosjektet. Det sies noe om utvalg av informanter, prosessen ved utarbeidelse av intervjuguide og hensikt med prøveintervju. Deretter beskrives gjennomføringen av intervjuene. Til slutt presenterer etterarbeidet med transkribering og analyser av intervjuene. Jeg drøfter også validitet og reliabilitet knyttet til prosjektet, samt etiske hensyn og forskerrollen.

3.1 Valg av metode

Samfunnsvitenskapen har et bredt spekter av metoder som kan anvendes (Grønmo, 2007; Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2016). I denne oppgaven er nær kontakt med informanter viktig for å få svar på problemstilling og forskerspørsmål. Dette prosjektet tar utgangspunkt i egen praksis og empiri som kan danne grunnlag for ny viten om tema. Samfunnsvitenskapen skiller mellom kvantitative og kvalitative metode. Kvantitative tilnærminger egner seg best til studier av fenomener som er tallfestbare (Halvorsen, 2011), mens Kvale og Brinkmann definerer det kvalitative forskningsintervjuet slik: *”I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson”* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 99). Jeg har valgt det semistrukturerte kvalitative intervjuet med bruk av intervjuguide som støtte gjennom intervjuet.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Oppgaven er forankret i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn. Halvorsen (2011) definerer vitenskap som en virksomhet som skal bringe frem ny kunnskap og systematisere dette gjennom kritiske holdninger til påstander og etablerte sannheter. En teoretisk sannhet

må derfor forstås ut fra kontekst (Halvorsen, 2011). «Vitenskapsteori består i systematisk å reflektere over den vitenskapelige praksisen og resultatene av slik praksis. Dens oppgave er å finne ut hva som er sann og gyldig kunnskap» (Halvorsen, 2011, s. 54). Jeg vil derfor forsøke å gjengi en fortolkning av informantenes meninger som kommer frem gjennom forskningsintervjuene og beskrive og utforske de subjektive erfaringene de presenterer.

3.2.1 Fenomenologisk tilnærming

En fenomenologisk oppfatning tar utgangspunkt i informantenes beskrivelse av sine opplevelser og oppfatninger gjennom intervjuet og prøve å forstå de sosiale fenomenene ut fra deres egne perspektiver:

”Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45).

Det fenomenologiske perspektivet tar i henhold til Thagaard (2016), utgangspunktet i det som tas for gitt i en kultur (s. 40). Ved å gå inn i den kjente skolehverdagen, ønsker jeg å oppnå ny og ukjent kunnskap gjennom semistrukturerte intervjusamtaler ved å søke etter det ukjente i det kjente. Samtalen, intervjuet og å lytte til informantenes historie håper jeg skal gi kunnskap og innsikt i tema vurdering og samarbeid.

3.2.2 Hermeneutisk tilnærming

Å forstå og tolke mening i tekst gjennom en hermeneutisk tilnærming er innfallsporten til å forstå innholdet i intervjuteksten:

”Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av” (Thagaard, 2016, s. 41).

Med utgangspunkt i et fenomenologisk og hermeneutiske vitenskapsperspektiv, kan tolkningen av innhold i det kvalitative forskningsintervjuet gi nye perspektiv på vurdering og samarbeid. Samtidig deltar informantene med en allerede fortolket opplevelse av sin ”livsverden” som kan komme til uttrykk gjennom deres beskrivelser i selve intervjuet. Min forforståelse og kunnskap om tema kan også være bidra med ulike fortolkninger av intervjuanalysen og transkriberte teksten. ”Tolkningen av intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer på den mening teksten formidler. Å tolke handlinger som tekst innebærer å tillegge handlinger en spesiell mening” (Thagaard, 2016, s. 41). Tolkning av tekst blir derfor vesentlig i bearbeiding av intervju og drøfting av resultater.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt for å komme i interaksjon med informantene og dermed få en dypere innsikt i deres tanker, erfaringer og meninger. Kvale og Brinkmann (2012) legger vekt på den direkte kontakten i intervjuet der man gjennom en profesjonell samtale drøfter skolehverdagen. Dermed kan ny kunnskap oppstå mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22). Dessuten kan min bakgrunn som spesialpedagog og rådgiver, ha en betydning for de tanker og meninger som oppstår gjennom intervjuet. Thagaard (2016) beskriver målet med kvalitative metoder slik:

”En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning har derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning. Viktige metodologiske utfordringer er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2016, s. 11).

Formålet med oppgaven er å få større innsikt i hvordan faglærer og spesialpedagogen samarbeider om standpunktvurdering. Dessuten hvordan de arbeider med vurdering i forhold til dette. Det kvalitative forskningsintervjuet kan gi innblikk i hvordan dette gjøres.

I det kvalitative intervjuet er temaene i stor grad utarbeidet på forhånd gjennom en utarbeidet intervjuguide (vedlegg 3). Datamaterialet innhentes gjennom semistrukturerte intervju som gir en mer fleksibel tilnærming til informantene og mulighet for å endre rekkefølge på spørsmålene underveis.”... det er verken en åpen samtale eller en lukket

spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Dette gir en mulighet for samspill mellom meg og informantene der spørsmålene kan tilpasses omformuleres og informantene kan ha mulighet til å utdype og begrunne svarene sine. *”Den personlige kontakten og kontinuerlig ny innsikt i intervjupersonenes livsverden gjør det spennende og berikende å intervjuer”* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 137). Samtalen, historiene og interaksjon mellom oss som fagpersoner bør være vesentlig for å få frem ny og interessante svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

3.4 Formålet med undersøkelsen

Formålet med intervjuene er å se hvordan pedagogene på 10. trinn ivaretar vurderingspraksisen for elever som får deler av et fag som spesialundervisning. UDIR presiserer:

«Standpunktkarakterer er sluttvurderinger som skal føres på vitnemålet både i grunnskolen og i videregående opplæring. Standpunktkarakterer kan få betydning for opptak til videregående opplæring, videre studier og for framtidig arbeidsliv. Første gang elever får standpunktkarakterer er etter 10. trinn» (UDIR, 2017d).

Hvordan samarbeider spesialpedagogen og faglærer om både den individuelle evalueringen i IOP og de samlede kompetansemålene i faget for å sette standpunktkarakter? UDIR presiserer videre at karakteren må settes i samsvar med læreplanen i det aktuelle faget og gjeldende regelverk. Samarbeidet bør derfor ta utgangspunkt i en god læreplanforståelse og: *” ... at lærere sammen med kollegaer diskuterer og reflekterer over hva kompetanse i faget er på ulike nivå”* (UDIR, 2017d). I mitt møte med kolleger og elever i ungdomsskolen, sier de blant annet:

- Eleven opplever stigmatisering når han/hun blir tatt ut av klassen for å få spesialundervisning
- Eleven mister viktig informasjon som gis i klassen når han/hun er ute av fellesundervisning. Det blir dermed enda større gap mellom den individuelle og den ordinære undervisningen.

- Spesialpedagogen strever med å finne nivået eleven skal jobbe ut fra, da kontakten med faglærer og klassens undervisning er vanskelig å få oversikt over.
- Spesialpedagog og faglærer strever med å finne et felles grunnlag for vurdering.
- Overgang til videregående skole blir vanskelig, da elever ikke får samme tilbud om spesialundervisning. Dessuten mangler eleven et helhetlig vurderingsgrunnlag som kan være viktig for å lykkes i både fellesfag og programfag på videregående.

Jeg ønsker å få vite mer om hvilke vurderingspraksis som foregår for at eleven skal få et bedre grunnlag for sluttvurdering der både elevens individuelle behov ivaretas og de nasjonale krav følges i henhold til forskrift til opplæringslova (2009b: § 3-3).

3.5 Avgrensning

Oppgaven omfatter faglærer og spesialpedagog som arbeider på 10. trinn. Begge er involvert i elevens fagundervisning med tanke på standpunkt og IOP i et fag. Vurderingsarbeidet gjelder for en elev som får deler av undervisningen som spesialundervisning. Det vil si at eleven får et enkeltvedtak som kan beskrive innhold, omfang og organisering slik:

- Avvik fra deler av fagets læreplan ved at innhold kan være redusert gjennom nivåddifferensiering eller reduksjon av omfang
- Spesialundervisningen er organisert i små grupper, en til en undervisning og/eller inne i klassen
- Ressursene brukes på deler av faget, for eksempel i 1 - 4 timer pr. uke gjennom et skoleår (enkeltvedtaksperioden).

Årsak til at elever får deler av et fag som spesialundervisning, er individuelt. Sakkyndig vurderinger setter kriteriene for dette.

Oppgaven tar ikke opp inkludering der målet er avslutning av spesialundervisningen. Fokuset er her og nå situasjonen i forhold til samarbeid om vurdering og kvalitet på dette arbeidet. Oppgaven tar ikke for seg diskusjonen om forholdet mellom tilpasset opplæring og

spesialundervisning. Oppgaven drøfter heller ikke elever som faller inn under forskrift til opplæringslovens paragraf 3 (2009b: IV. Fritak frå vurdering med karakter).

3.6 Utvalg av informanter

Utvalget til intervjuene er 4 pedagoger fra to ungdomsskoler. En av skolene er en 1-10 skole beliggende på et lite tettsted. Skole to ligger i et 8-10 skole i tettbebygd område. Informantene består av fire faglærere. Alle informantene har erfaring med undervisning av elever med vedtak om spesialundervisning i 1-4 timer innenfor ett eller flere av basisfagene norsk, engelsk og matematikk. Alle jobber på 10. trinn, men har også erfaring fra andre trinn i grunnskolen. Ingen av informantene har videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, men alle har grunnutdanning innenfor pedagogikk og videreutdanning innenfor fag eller rådgiving.

3.7 Utabeidelse av intervjuundersøkelsen

Intervjuet tar utgangspunkt i de tre første fasene tematisering, design og intervju av Kvale og Brinkmanns (2012) syv faser i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, s. 113). Det ble lagt vekt på å finne sammenhengen mellom tema, problemstilling og innhold ved å legge stor vekt på utarbeidelsen av intervjuguiden. Målet ble å finne balansen mellom de forberedte spørsmålene og kunne åpne for den reflekterte samtalen under intervjuet. Dessuten kunne følge opp nye innspill som ikke nødvendigvis samsvarer med spørsmål, men samtidig holde tråden ved hjelp av intervjuguiden for å få svar på forskningsspørsmålene.

3.8 Tema for intervjuguiden

Tema for undersøkelsen er gjennom intervjuene å samle inn informantenes erfaringer om hvordan de samarbeider for å kunne sette en rettferdig og velbegrunnet standpunktkarakter på elever som får deler av undervisningen som spesialundervisning. Kvale og Brinkmann (2012) beskriver prosessen slik: *”Intervjuer kan gjennomføres for å innhente empirisk kunnskap om intervjupersoners typiske opplevelser av et tema, ...”* (Kvale & Brinkmann, s. 121). Samtidig understreker de viktigheten av å ha en begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som skal undersøkes. Dette kan lede til nye kunnskap om tema (s. 121). Det blir

derfor viktig å sette seg inn i eksisterende forskning, teorier, lover, forskrifter og dokumenter som styrer vurderingsarbeidet rundt tema for å utarbeide spørsmål som også kan være relevante for nye teoretiske innfallsvinkler.

3.9 Planlegging og design av intervjuguide

Forskningsprosjekter som kan inneholde personopplysninger skal i følge den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora, NESH (2017), meldes inn og godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjektet ble meldt inn til NSD i god tid før intervjuene ble gjennomført for å sjekke at personopplysninger ble ivarett. Tilbakemelding og godkjenning om at prosjektet tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven ble mottatt i forkant av intervjuene (vedlegg nr. 4). Godkjenningen ble presentert og informert om i forkant av intervjuene.

3.10 Intervjuguide med forskningsspørsmål

Intervjuguide ble utformet for lettere å ha struktur på intervjusituasjonen og sikre at responsen samsvarer med problemstilling og forskningsspørsmål. ”Å designe en intervjuundersøkelse omfatter å planlegge undersøkelsens prosedyrer og teknikker – undersøkelsens ”hvordan” ” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 125). Følgende forskningsspørsmål ble laget til problemstillingen som også var med på å tematisere og strukturere intervjuguiden:

- 1. Hvordan organiseres samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog når standpunktkarakter skal settes?**
- 2. Hvilke forhold i samarbeidet anser pedagogene som viktige for elever med IOP som skal ha standpunktkarakter?**
- 3. Hvilke vurderingskriterier kan være viktige for at eleven skal få en mest mulig rettferdig standpunktkarakter?**

Oppgaven bygger på et fenomenologisk perspektiv der informantenes historier og beskrivelser om hvordan de selv opplever samarbeidet er vesentlig. Jeg brukte mye tid på å utarbeide strukturen slik at guiden besto av åpne spørsmål som ga grunnlag for samtale. De

viktigste stikkordene ble: organisering, forhold i samarbeidet og vurderingskriterier. Intervjuguiden ble bygget opp rundt Tjoras (2017) beskrivelse av dybdeintervjuets tre faser:

- oppvarming
- refleksjon
- avrunding

Fasene inneholder ulike typer spørsmål som gir ulik grad av forventet refleksjon fra informantens side (Tjora, 2017, s. 145). I introduksjonen ønsket jeg å skape viss relasjon og trygghet mellom informantene og meg. Jeg la derfor vekt på enkle og konkrete spørsmål. Samtidig ønsket jeg å få høre litt om deres bakgrunn i forhold til tema.

Hovedtyngden i intervjuet ble refleksjonsspørsmål der målet var samtaler, refleksjon og fortellinger som kunne gi en dypere forståelse av forskningstemaet (Tjora, 2017, s. 146). Jeg valgte å åpne med refleksjonsbeskrivende setninger: *Kan du beskrive... Kan du fortelle...* Dette for å gi informanten mulighet til å bli den «fortellende» informanten, ikke bare svare på direkte spørsmål. Hensikten med det semistrukturerte intervjuet var å synliggjøre historien og de personlige erfaringene. Samtalen skulle ikke først og fremst styres av spørsmål og svar, men en mer løs struktur. Avrundingsspørsmålene ble vesentlige for å avslutte intervjuet og ta oss tilbake til hverdagen og de rollene vi vanligvis har. Tjora påpeker at informantens historier og refleksjoner kan bli personlig gjennom et åpent og fortellende intervju. Det var derfor vesentlig igjen og «å normalisere situasjonen» for deltakerne (2017, s. 146).

3.11 Forberedelse til intervjuene

Jeg startet med å finne informanter til intervjuene tidlig vår. Tanken var å gjennomføre intervjuene i juni da arbeidet med å sette standpunkt karakter er i slutfasen og vurdering av IOP ferdigstilles. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å intervju 8 informanter på fire skoler, men etter refleksjon over det store datamaterialet og arbeidet med å transkribere intervjuene, ble valget fire informanter fra to skoler. Jeg ønsket en viss avstand til informantene ved at vi ikke hadde samme arbeidsplass, da jeg selv jobber som spesialpedagog i ungdomsskolen og kan være forutinntatt ved å kjenne informantene og deres arbeidssituasjon for godt. Det vil si at deres møte med meg som intervjuer ikke i skulle preges for mye av min bakgrunn og

erfaring rundt tema. Dessuten ønsket jeg å unngå at intervjuet kunne gå over i en mer dagligdags samtale om felles arbeidserfaringer. Samtidig ble det viktig å beholde evnen til innlevelse for å oppnå forståelse for informantenes situasjon. Jeg håpet å skape et rom der respondentene fritt og trygt kunne uttrykke seg.

«Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer. Den kunnskap som kommer ut av slik forskning, avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Denne relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 35).

Målet ble både å kunne produsere kunnskap sammen gjennom intervjuet, deretter gjennom å bearbeide resultatene, få en beskrivelse av samarbeid rundt vurdering og en helhetsforståelse av det jeg tar opp i problemstillingen.

Jeg sendte ut på e-mail en henvendelse til rektorer på fem ungdomsskoler i området med informasjon om mitt masterprosjekt (vedlegg 1). Jeg fikk ingen respons fra noen av skolene. Jeg tok derfor kontakt over telefon, men opplevde at rektorene mente de ansatte hadde for stort arbeidspress inn mot avvikling av muntlig og skriftlig eksamen, setting av karakterer, sensorarbeid ol i denne perioden. De hadde også opplevd mitt skriv som «reklame» eller ett av mange henvendelser de får. Derfor hadde ingen av dem lest informasjonen i e-mailen. Når jeg snakket om innholdet i telefonen, økte interessen og engasjement for tema, men de valgte likevel å takke nei. Jeg tok derfor direkte kontakt med rektor på skolen jeg jobber på og inspektør på min tidligere arbeidsplass selv om dette strider mot nærhet til informantene. De var svært positive til å delta når de fikk høre om tema og mente det var en svært aktuell problemstilling som de ofte diskuterte. Jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre intervjuene her til tross for at vi kjenner hverandre. Skoleåret nærmet seg slutten og jeg kunne komme i tidsnød. Informantene på min nåværende arbeidsplass har jeg ikke jobbet direkte med. Kollega på tidligere arbeidsplass stilte sammen med en lærer som ikke var ansatt da jeg jobbet der. Jeg opplevde derfor at objektiviteten og avstand til informantene likevel ble ivaretatt.

Når avtalene var klare, sendte jeg en e-mail til informantene med bekreftelse på avtale og skriv med «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt». Dette inneholdt blant annet informasjon om prosjektet, problemstilling med underspørsmål, informasjon om konfidensialitet, taushetsplikt, frivillighet og samtykkeskjema (vedlegg 2). Ved å gi noe

informasjon på forhånd, ønsket jeg å skape trygghet og større mulighet for informantene til å være forberedt til intervjuet. Samtidig kunne for mye informasjon virke demotiverende der tema ble for uoverkommelig som kan forhindre informantenes egne beskrivelser om tema.

«Å informere om en undersøkelse krever nøye avveining mellom på den ene siden å informere for mye og for utførlig, og på den andre å utelate sider ved designen som kan ha betydning for deltakerne» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 89).

Tilbakemelding var at alle deltakere var glade for å få informasjon på forhånd, slik at de fikk forberedt seg og tenkt gjennom tema. Dessuten sa en informant at hun opplevde at hun ble tryggere når det gjaldt taushetsplikt og konfidensialitet ved at hun kunne snakke friere under intervjuet uten å tenke på faren ved å bruke navn.

3.12 Gjennomføring av intervjuene

I følge Thagaard (2016) er det viktig å gjennomføre prøveintervju i nye undersøkelsessituasjoner for å kunne forberede seg på nye områder (s. 100). Det kan gi verdifulle tilbakemeldinger på utforming og innhold i intervjuguiden og om det er behov for endringer. Man får også prøvd ut teknisk utstyr, testet seg selv som intervjuer og laget et miljø tilnærmet lik intervjusituasjonen. Jeg gjennomførte prøveintervju på egen arbeidsplass med to kolleger som viste stort engasjement og interesse for tema. De hadde erfaring med problemstillingen og oppfylte kriteriene som informanter. Jeg ønsket samtidig at intervjusituasjonen skulle være tilnærmet lik de påfølgende hovedintervjuene. Hovedintervjuene ble også gjennomført med to informanter til stede der den ene var faglærer og den andre hadde spesialpedagogisk ansvar.

Tematiseringen av intervjuguiden fungerte bra og ga den strukturen jeg hadde håpet på. Men jeg så at vi brukte uforholdsmessig lang tid på oppvarmingsspørsmålene, og valgte derfor å endre noe på dem slik at vi fikk mer tid på refleksjonsdelen. Jeg valgte også å omformulere noen av de lengre spørsmålene og heller bruke stikkord for å utdype tema. Jeg endret også noe på utseende, slik at jeg med et kort blick kunne se ned på arket og komme videre til nye spørsmål. Jeg la også til noen påminnelser til meg selv i starten på dokumentet angående konfidensialitet og anonymisering. Samtalen ble tatt opp på opptaker og mobiltelefon. Jeg var spent og nervøs og trykket feil på den ene opptakeren. Jeg lærte å sjekke opptaksfunksjonen

før intervjustart til hovedintervjuene. Opptaket ble klart og tydelig, men ved gjennomgang fikk jeg en påminnelse om å være mer bevisst når jeg bruker småord som *ja*, *OK*, *mm*. Det var enkelte ganger vanskelig å høre hva informantene sa. Til hovedintervjuet la jeg opptaker midt på bordet, slik at alle stemmer hørtes likt.

Tjora (2017) understreker at det er viktig å skape en avslappet stemning der informantene kan snakke åpent og dele personlige erfaringer (s. 118). Begge intervjuene i denne undersøkelsen ble gjennomført på informantenes egne arbeidsplasser, avskjermet på eget grupperom til fastsatt tid slik at vi ikke ble avbrutt. Dette med tanke på informantenes hektiske arbeidsdag. Jeg brukte samme opptakere som tidligere og dette fungerte fint. Informantene i begge intervjuene kommenterte at opptak var uvant i starten av intervjuene, men jeg opplevde at de glemte fort at de lå der. Jeg startet intervjuet med å understreke min taushetsplikt og at alle opptak kun skulle brukes av meg og at de skal slettes innen 15. mai, 2018. Dette opplevde jeg som viktig informasjon til informanten for å skape trygghet. Jeg er uerfaren i rollen som intervjuer og ”forsker”, men vet gjennom andre situasjoner, at det kan være vanskelig å ta notater under intervju. Dessuten ønsket jeg å ha hele oppmerksomheten rettet mot informantene og intervjuguiden. Jeg merket på begge intervjuene at mitt fokus var i hovedsak på intervjuguiden og at det var utfordrende å lytte til det som faktisk ble sagt. Det krevdes stor konsentrasjon for å legge inn oppfølgingsspørsmål. Det var derfor viktig med opptaker. Imidlertid gjorde jeg notater umiddelbart etter intervjuene var ferdig som inneholdt tanker, observasjoner og kroppsspråk jeg observerte. Dessuten ga transkriberingen gode svar.

Jeg kjente selv at jeg brukte mye energi på ikke å ta ordet og komme med mine historier rundt kjente problemstillinger som oppsto underveis. Jeg hadde i forkant tenkt mye på at pause og stillhet er greit. Jeg merket at jeg lykkes bedre med dette på første intervju. Det kan nok skyldes at jeg var mer sikker på situasjonen etter hvert og mistet noe av konsentrasjonen. Begge intervjuene varte i drøye 60 minutter og jeg kom gjennom alle spørsmålene på intervjuguiden.

3.13 Transkribering av data

Intervjuene ble transkribert av meg i dagene rett etter de ble gjennomført. Det ga meg muligheter umiddelbart til å tolke nyanser av kroppsspråk, samspillet mellom informantene

og innhold som kunne være relevant for senere analyse. ”Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 188-189). Jeg ønsket å gjenskape både de muntlige uttrykkene ved ordrett transkribering av alt som ble sagt, men også det sosiale samspillet mellom oss tre deltakere.

”Det er ikke ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 186).

Jeg laget merknad i margin i forhold til kroppsspråk, latter, stemmeleie, pauser, ansiktsuttrykk, engasjement og sosialt samspill slik jeg husket det. Lydopptakene var av god kvalitet, men det tok tid da to av informantene snakket raskt med dialekt og i noe grad i munnen på hverandre. En av informantene snakket svært lavt og raskt, som krevde gjentatte avlyttinger av intervjuet.

Under transkriberingen vurderte jeg også min egen intervjustil. Det kom frem mange flere relevante detaljer enn det jeg klarte å ha fokus på under selve intervjuet. Det var overraskende hvor mye informasjon jeg ikke hadde fått med meg fordi mye fokuset var rettet mot spørsmålene, intervjuguiden og å følge med på samspillet mellom informantene og meg. Etter å ha lyttet på prøveintervjuet, justerte jeg noe på intervjuguiden da jeg så at introduksjonsspørsmålene tok for lang tid. Dessuten ryddet jeg opp i guiden ved å gjøre spørsmålene kortere og mer oversiktlige, fjerne unødvendig informasjon som ikke var viktig under intervjuet og sette opp stikkord som kunne være viktig å ha med som støtte til oppfølgingsspørsmål. Transkribering av intervju avslørte også at jeg brukte svært mye «mm» og «ja» når intervjupersonene snakket, noe som gjorde det vanskeligere å høre hva som faktisk ble sagt. Jeg forsøkte å ha fokus på dette under intervju 2. Det ble ikke helt borte, da jeg bruker dette for å vise mitt engasjement og ønske om dialog, men det ble bedre. Det forenklet også transkriberingen av intervju to.

3.14 Bearbeiding og resultat av analyse

Analysen ble gjennomført ved å beskrive, kode og kategorisere svarene i intervjuene. Deretter drøfte og analysere resultatene mot aktuell teori og styringsdokumenter. ”Intervju er et

språklig samspill, og produktet av intervjuet er en språklig tekst” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 226). Overgang til koding og kategorisering var utfordrende. Den store mengden med transkribert datamateriale og usikkerhet på valg av analysemetode, gjorde at mange spørsmål dukket opp i prosessen. Jeg var usikker på om dataene ga nok og relevant informasjon i forhold til problemstillingen når jeg leste gjennom transkriberingen. Hva var viktig i analysen? Hvilke teorier ville genereres ut fra analysen? Ga dataene svar på problemstillingen? Var problemstillingen god nok i forhold til innhentet data? Ga funnene nye perspektiver på vurdering innenfor spesialundervisning? Jeg valgte å ha tro på at det empiriske grunnlaget i form av transkriberinger og notater fra intervjuene holdt, og ta det steg for steg ved å bruke deler av Tjoras **Stegvis-Deduktiv Induktiv metode (SDI-metode)** (2017, s. 18). Modellen beskriver hele det kvalitative forskningsarbeidet der man jobber i etapper fra utvikling av data og utvalg til dannelse av teori. Metoden legger vekt på både en induktiv og deduktiv prosess. Induktiv beskrives som en prosess fra innsamling av empirisk data mot en teoretisk forståelse av funn. Forskningsprosessen er empiridrevet der man fra et enkelt tilfelle kan komme frem til en generell teori. Den deduktive delen av metoden beskrives ved at man tar utgangspunkt i teori når man sjekker egen empiri. Metoden legger opp til seks stopp underveis i prosessen der man tester deduktivt utvalg, data, koder, gruppering av koder, konsepter og teori. Jeg valgte å gjøre flere stopp der jeg arbeidet parallelt med teori og funn, men ikke nødvendigvis i den rekkefølge SDI-metoden skisserer.

Jeg startet med første steg i SDI-metoden som består i å kode materialet (Tjora, 2017, s. 18). Tjoras modell beskriver tre viktige mål ved kodingen (s. 197):

1. Trekke ut essensen i materialet
2. Redusere materialets volum
3. Generere nye ideer med basis i empirien

Dette arbeidet ble både spennende og utfordrende, da jeg så konturene av ny og spennende informasjon om tema jeg ikke hadde lagt merke til under intervjuet. Da var fokuset på gjennomføring og innhold i intervjuguiden. Tema i oppgaven bygger på mange års erfaring innenfor feltet spesialpedagogikk og arbeid med vurdering i ungdomsskolen. Kodingen og analysen kunne derfor farges av mine antakelser og erfaringer. Det ble derfor viktig å stoppe opp og reflektere over påliteligheten i kodearbeidet. Jeg forsøkte å bruke informantenes ord og begreper som hang sammen med forskningsspørsmålene. Volumet ble redusert betraktelig

og innholdet kom tydeligere frem ved hjelp av bruk av kolonneskjema og koder. Tjora (2017) hevder det ikke er praktisk mulig å kode og analysere med et «*tomt hode*» (Tjora, 2017, s. 197), men at finlesing og nøyaktig arbeid kan redusere faren ved å bli påvirket av ulike forventninger og teorier (s. 197).

Videre kodet jeg utsagnene slik at de lå tettest mulig opp til deltakernes utsagn. Det vil si at kodene i størst mulig grad ligger tett på intervjupersonens utsagn. En ny kolonne ble etter hvert tilføyd der stikkord til aktuell teori ble lagt inn. Kodene ble deretter sortert og lagt inn under forskningsspørsmålene i skjema. Jeg forsøkte å unngå sorteringsbasert koding (Tjora, 2017) for å få tak i hva informantene mente og sa, ikke bare hva de snakket om (s. 202). Det vil si at jeg ikke samlet for eksempel informasjon om årsak til manglende samarbeid som en kode, men samlet informasjon når informantene snakket om samarbeid. På den måten fant jeg området *roller*, som er et av to hovedområder i drøftingskapittelet. Det andre området ble *vurdering* som ble utledet gjennom videre bearbeiding av materialet. Denne prosessen gjorde det mulig å finne interessante aspekter i den videre analysen. Jeg undersøkte bruken av NVivo og NUD*IST, som mulig dataprogram til hjelp av analysematerialet, men valgte å analysere manuelt fordi det krevde mye å sette seg inn i nye programmene som for meg tok mye tid.

Neste steg i analysen ble kodegruppering. Jeg grupperte kodene tematisk inn i et trekolonneskjema med utgangspunkt i forskningsspørsmålene for å lage en mer oversiktlig struktur. Dermed kunne jeg i analysen og i presentasjonen av funn, lettere hente frem informasjon om samme tema hos informantene. Jeg forsøkte også å fjerne irrelevante koder og tok vare på disse i en egen gruppe med tanke på senere gjennomgang. Skjema ble brukt gjennom hele prosessen og var til stor hjelp for å holde oversikt, spesielt i drøftingskapittelet. Teorikolonnen ble brukt for å sjekke om teorikapittelet var relevant i forhold til funn. Det ble justert underveis da noe teori ikke lenger var relevant for funnene. Dette la grunnlaget for å hente frem temaer og dermed også hva som ble relevant å drøfte og analysere.

Kolonneskjema og kodingene ga en god oversikt over innholdet, men viste også sammenfallende tema mellom de to intervjuene. Det ga mulighet for å sjekke at informantenes utsagn ikke ble tatt ut av sin opprinnelige mening og satt inn i en ny sammenheng til fordel for anvendt teori eller egne empiriske betraktninger. Dette mener jeg har vært en fordel i forhold til reliabilitet ved at funnene har troverdighet i analysen.

Etter det analytiske arbeidet med koding, gruppering og meningsfortetting, ble neste skritt i analysearbeidet å reflektere over hvilke teoretiske innfallsvinkler som ble vesentlige gjennom analysearbeidet. Før intervjuene hadde jeg jobbet med teori knyttet til problemstilling og underspørsmål. Funnene ga nye perspektiver. Jeg måtte tenke nytt der resultatene i undersøkelsen ble grunnlaget for teoriutvikling.

3.15 Validitet, reliabilitet, generalisering

Kvalitative studier bør inneholde spørsmål angående gyldighet, pålitelighet og relevans i forhold til annen forskning. I dette avsnittet trekker jeg frem mulige dilemmaer som kan oppstå i lys av disse.

3.15.1 Validitet

Validitet eller gyldighet, omhandler tolkning av data i forhold til de fenomener og den virkelighet man studerer (Thagaard, 2016, s. 204). Validering bør prege alle fasene av forskningsprosessen, fra tematisering til rapportering og drøfting (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 246). Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å være bevisst på at funnene jeg trekker frem i presentasjon, drøfting og analyse, er i tråd med oppgavens problemstilling.

Halvorsen (2011) hevder det kan være utfordrende å samle inn data som er relevante for problemstillingen. I oppgavens teoridel er det redegjort for de teoretiske begrepene som utledes inn i problemstilling og forskningsspørsmålene. Jeg valgte på forhånd å sende ut informasjonsskriv om tema for intervjuet til informantene, samt problemstillingen med forskningsspørsmål. Dette gjorde at informantene kunne være forberedt til intervjuet, og på forhånd innhente og tenke gjennom hva de ønsket å ta opp. I innledningen til intervjuet ble valg av metode presentert og hva et semistrukturert intervju innebar. Dette kan være med på å styrke gyldigheten av prosjektet.

Seale (1999) beskriver validitetsbegrepet ut fra intern og ekstern validitet (Thagaard, 2016, s. 205). Intern validitet gjelder om de vurderinger og resultater man får i eget forskningsprosjektet er korrekt. Informantenes nære kjennskap til spesialundervisning og

vurdering, mener jeg styrker funnenes indre validitet. Alle pedagogene arbeider til daglig innenfor praksisfeltet og kan derfor bidra med relevant informasjon knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål. Samtidig var de informert om prosjektet i forkant, noe som kan ha betydning for at intervjuene inneholder relevant informasjon til prosjektet. Ekstern validitet er spørsmål om forståelsen man har utviklet i eget forskningsprosjekt, også har relevans utover egne funn (Thagaard, 2016). Begrepet overførbarhet blir i denne sammenheng beskrevet som: ”... hvordan vi argumenterer for at tolkninger som er utviklet innenfor et prosjekt, også kan ha gyldighet i andre sammenhenger” (s. 205). Jeg antar at mitt prosjekt har et for smalt omfang til å kunne ha noen ekstern gyldighet. Likevel har det vært utfordrende å finne teori eller forskning der man ser på kombinasjonen mellom ordinær vurdering og spesialundervisning. I den sammenheng kan mitt prosjekt ha relevans for andre.

Gjennomsiktighet og åpenhet gjennom hele forskningsprosjektet anses som vesentlig for å styrke prosjektets validitet (Thagaard, 2016, s. 205). Åpenhet bidrar til å vurdere troverdigheten til undersøkelsen og være åpen for kritikk av valg som er beskrevet. I oppgaven redegjøres det for valg av metode. I prosessen har jeg gjort gjennomgående vurderinger av de muligheter og begrensninger som kan oppstå. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg søkt mot å finne de riktige kildene både av teori og informanter som dermed kan øke troverdigheten og gyldigheten i prosjektet. Teorigrunnlaget har gjennom prosessen blitt endret og forbedret med tanke på funnene i intervjuene. Teori som ved oppstart var relevant for utvikling av problemstilling, er blitt supplert og utvidet med tanke på funnene i intervjuene. Dette mener jeg styrker gyldigheten av teori. I forhold til validitet rundt rapportering av innhold fra intervjuene, var intervjuopptak og transkriberingsnotatene med å sikre og kontrollere gyldigheten av informantenes meningsinnhold i presentasjon av funn og i drøftingsdelen.

Det semistrukturerte intervju med fokus på et hermeneutisk perspektiv, kan svekke gyldigheten til informantenes historier ved at samtalene kan bli for subjektive og familiære. Hermeneutikken legger vekt på at det kan være flere sannheter som kan tolkes på flere nivåer der meningen fremstår av den sammenheng vi er en del av (Thagaard, 2016). Felles yrkesbakgrunn og tanken på å presentere eget arbeid og skole på en best mulig måte, kan svekke pålitelighet og gyldighet av funnene. Samtidig kan lang yrkeserfaring, kjennskap og nærhet til skolesystem rundt samarbeid og vurdering, øke intervjupersonenes troverdighet og

styrke validiteten. Validiteten kan også styrkes ved at intervjuet ble gjennomført med to informanter til stede samtidig. Noe som gjør at informasjonen som gis, blir gjensidig kontrollert av sidemann og kollega. Thagaard påpeker hvordan informanter kan rettferdiggjøre sine erfaringer og beskrive sine opplevelser innenfor den kulturelle situasjonen de er i (Thagaard, 2016, s. 58). Variasjon innenfor skoleslag og beliggenhet bør kunne ha betydning for tolking av data og dets gyldighet.

Validering bør ikke bare undersøke gyldigheten av det endelige produktet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 253), men også en kontinuerlig kontroll av den informasjonen som presenteres gjennom intervjuet. Intervjuene har utgangspunkt i et vitenskapsteoretisk perspektiv der den subjektive erfaringen til informantene er vesentlig og der den fenomenologiske forståelsen ligger til grunn ved at informantenes egne perspektiver, bør komme frem (Kvale & Brinkmann, 2012). Sett i sammenheng med det teoretiske grunnlaget, kan valideringen av informasjonen gitt underveis i intervjuene være noe svekket. Samtidig styrkes gyldigheten gjennom en grundig bearbeidelse av resultatene som presenteres og begrunnes i drøftingen.

Det er vesentlig for resultatenes pålitelighet at det blir tydeliggjort hva som er primærdata (Halvorsen, 2011, s. 51) og hva som er egne vurderinger. Validitetens styrke ligger i at det redegjøres i oppgaven for hvordan de innsamlede dataene er innhentet og anvendt gjennom å beskrive prosessen, presentere funn og drøfte resultatene i ulike kapitler.

Transkriberingsprosessen innebærer spørsmål om gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 252). Validiteten styrkes ved bruk av opptaker i transkriberingen, men kan samtidig svekkes i overgang fra muntlig til skriftlig form. I presentasjon av funn er det gjengitt direkte sitater som kan styrke validiteten. Samtidig har transkriberingsnotatene sikret feilsitering og som kontroll på at informasjon presenteres i riktig kontekst. Bruk av SDI-metode (Tjora, 2017), kombinert med koder og kolonneskjema har i tillegg gitt et godt grunnlag for å styrke validiteten og unngå feilkilder.

Spesialpedagogikk er et omfattende område, og jeg har valgt et tema som opptar meg. Dette kan påvirke analysen (Thagaard, 2016, s. 160). Valg av det åpne semistrukturerte intervjuet begrunnes ved at informantene i størst mulig grad skal få muligheten til å fortelle sine historier uten for stor påvirkning fra meg. Dette hever pålitelighetsgraden ved at ny

informasjon dukker opp. Samtidig har min bakgrunns erfaring vært med på å prege refleksjoner gjennom forskningsprosessen, noe som også har betydning for validering av analysen. Jeg har underveis vurdert min egen posisjon og forskerrollen som kan ha betydning for resultatene. Jeg mener å ha funnet interessante mønstre ut fra hensikten med i undersøkelsen, men er samtidig klar over at det finnes alternative oppfatninger av vurdering av elever med spesialundervisning i skolen

3.15.2 Reliabilitet

Reliabilitet eller troverdighet omhandler om resultatene i forskning kan gjentas på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2012). Det vil si hvor pålitelig målingene i prosjektet er (Halvorsen, 2011). Dessuten bør man kritisk vurdere om eget prosjekt er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2016). Flere stiller spørsmålsteget om det innenfor den fortolkende forskningstradisjon som kvalitativ forskning er basert på, er mulig å stille seg helt nøytralt til påliteligheten i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2016; Tjora, 2017). Det bør i stedet legges vekt på forskerens evne til å argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan data er utviklet (Thagaard, 2016, s. 202).

Grundig forberedelse, gjennomgang av data og bruk av prøveintervju bør sikre troverdigheten av prosjektet. Samtidig har jeg også vært opptatt av ikke å ta informantenes uttalelser ut av en sammenheng til fordel for egen tolkning i drøfting og analyse. Likevel kan det ha betydning for drøftingen at jeg selv er en del av det praksisfeltet det forskes på. Det kan føre til feilkilder og ha innvirkning på troverdigheten til prosjektet.

Transkribering er ifølge Kvale og Brinkmann en konkret omdanning fra muntlig til skriftlig tekst (2012, s. 192). Reliabiliteten rundt meg som intervjuer og transkriberer, mener jeg ble ivaretatt gjennom nøye gjennomgang og bearbeiding av arbeidet med utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju. Jeg har også lyttet gjennom begge opptakene fra hvert intervju og rettet på transkriberingen tre ganger for å sikre ordrett skriftlig tekst både forhold til tegnsetting, uklare ord og tolkbare lyder som latter, pauser og stemmebruk. Gjennom dette mener jeg også at validiteten i transkriberingen blir ivaretatt. ”Å vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet er mer komplisert enn å bringe deres pålitelighet på det rene” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 194). Å notere ned umiddelbart de ulike sosiale

konstruksjonene som foregikk i intervjuene, ble en viktig faktor for å oppnå en gyldig transkriberingsprosess.

Transkriberingen innebar også noen etiske hensyn. Alle informantene og skolene er anonymisert i transkriberingen. For å ivareta informantenes anonymitet, valgte jeg også å endre dialektbruken i de direkte sitatene brukt i oppgaven. Alle transkriberingsnotater, opptak og notater til oppgaven har til enhver tid vært låst med passord og oppbevart utilgjengelig for andre.

Teori og tolkning er presentert i ulike kapitler og avsnitt, slik at det skal være mulig med teoretisk gjennomsiktelighet (Thagaard, 2016, s. 203) slik at man kan finne det teoretiske grunnlaget for mine tolkinge.

3.15.3 Generaliserbarhet

En viktig del av forskningsarbeidet er om resultatene kan være generaliserbare eller relevant for andre (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2016). Kvale og Brinkmann argumenterer for at samfunnsvitenskapelige kunnskap ikke kan være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkt, for alle mennesker til enhver tid (s. 265). Samtidig påpeker Thagaard at det er fortolkningen som danner grunnlag for overførbarhet og ikke tallene på dataene. Overførbarhet dreier seg om rekontekstualisering fra det enkelte prosjekt inn i en mer generell forståelse av sosiale fenomener (s. 211).

Datamaterialet bygger på informasjon innhentet fra to skoler og fire informanter. Dette kan oppfattes som et for smalt grunnlag til at resultatene kan ha noen betydning for andre. Samtidig viser resultatene at nye og interessante funn kan være informativt innenfor det spesialpedagogiske feltet. Nye og spennende dilemmaer dukket opp gjennom intervjuene som var ukjent for meg og som kan skape diskusjon og nye forståelser rundt tema vurdering av elever med spesialundervisning. Det viser seg at teamet er lite diskutert blant kolleger, men samtidig var tilbakemeldinger gjennom intervjuet at dette bør løftes opp på den årlige agendaen på ungdomsskolen fordi spesialundervisning og ordinær undervisning oppleves som to separate områder. Resultatene kan også ha en betydning for evaluering av vurderingskvalitet og om styringsdokumentene nevnt i oppgaven dekker de behov som oppstår i skjæringspunktet mellom spesialpedagogisk vurdering og ordinær vurdering.

3.16 Forskningsetiske betraktninger og egen forskerrolle

Etikk i forskning innebærer i følge Kvale og Brinkmann (2012) hele forskerprosessen fra planlegging til det endelige resultatet. Denne avhandlingen omfatter arbeid som faller inn under forpliktende forskningsetiske verdier, normer og institusjonelle ordninger beskrevet i ”forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi” (De nasjonale forskningsetiske komiteene: NESH, 2017).

I følge Befring (2002), er det viktig å følge de normer og regler som verner informantenes personlige integritet (s. 36). Det innebærer informert samtykke, anonymitet, oppbevaring, innsynsrett og taushetsplikt. Alle informantene fikk i forkant oversendt et brev på e-mail med forespørsel om deltakelse der jeg informerte om innhold i masterprosjektet, bakgrunn for valg av informanter, problemstilling og samtykkeskjema. Brevet inneholdt også telefonnummer og e-mail hvis de ønsket mer informasjon. Informert samtykke innebærer i følge Kvale og Brinkmann (2012) også spørsmålet om hvor mye informasjon man skal gi ut. Jeg valgt å gi en kort beskrivelse av innholdet da jeg mener for mye og utførlig informasjon både kan virke avskrekkende i forhold til å delta og også farge de svarene informantene gir. De gir de svarene jeg vil ha og ikke de historiene som gir meg ny viten til prosjektet. Ved oppstart av intervjuet fikk jeg tilbake samtykkeskjema med underskrift.

På starten og ved avslutning av intervjuet informerte jeg om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert i oppgaven. Jeg har endret dialekt og uttrykk i direkte sitater slik at de ikke er gjenkjennbare. Dessuten er det ikke brukt personnavn. Det foreligger ikke vesentlige stedsbeskrivelser i oppgaven som kan ha betydning for anonymiteten til deltakerne. Jeg mener jeg har ivaretatt anonymitet og konfidensialitet på denne måten. Alle audioopptak ble slettet etter transkribering og alle transkriberingsnotater inneholder fiktive personnavn og stedsnavn. Samt at dokumentene er lagret med passord. Alle informanter fikk beskjed om at de til enhver tid kunne trekke seg eller fjerne utsagn fra intervjuet.

I følge Thagaard (2016) bør forskeren være observant på hvilke konsekvenser en kvalitativ intervjusituasjon kan ha for informantene. Det kan være en belastning å snakke om et tema som ikke fungerer optimalt. Jeg har forsøkt å vise respekt for at informantene både ønsker å trekke frem de mer positive sidene ved tema og samtidig være observant på at de benytter muligheten til å presentere sine utfordringer og ser på mitt prosjekt som en mulighet til å

fortelle om dette. NESH (2017) beskriver forskerens ansvar når det gjelder å utvise godt skjønn i denne sammenheng (De nasjonale forskningsetiske komiteene: NESH, Kapittel:Forskningsetikk). Det ble derfor viktig å ivareta informantenes integritet gjennom hele prosessen ved å tenke over mulige konsekvenser både ved deltakelse, presentasjon av data og respekt for den faggruppen de representerer. Kvale og Brinkmann (2012) beskriver møtet med informanter som både intimt og fortrolig (s. 91). I intervjusituasjonen kan jeg fremstå i en dobbeltrolle, både som kollega og intervjuer. Tema i intervjuet er godt kjent for meg. Det ble derfor vesentlig å finne balansen mellom kollegial nærhet og distansen til informantene. Denne balansen mellom hva som var vesentlig i forhold til tema i oppgaven og hva som var utveksling av felles erfaringer reflekterte jeg over i forkant, gjennom intervjuet og gjennom kodegrupperingsarbeidet. Samtidig ble det også nevnt i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2012) presiserer at man skal være klar over at en intervjusituasjon er en muntlig samtale og at overgangen til skriftlig tekst kan være krenkende for informanten. Flere sitater som kunne være relevant ble utelatt da jeg forsøkte å ta hensyn til informantenes rolle og ikke krenke deres uttalelser.

Intervjuguiden inneholdt ikke spørsmål av personlig karakter, bortsett fra yrkesbakgrunn for å kunne få et inntrykk av informantenes utdanning og yrkeserfaring. Informasjon som kan formidles i oppgaven og hva som bør forbli mellom oss, ble drøftet i forkant i sammenheng med min presentasjon av prosjektet. Jeg understreket at informantene til en hver tid kan trekke seg, stryke informasjon som ble gitt eller i etterkant ta kontakt hvis de ønsket tilføyinger.

Jeg opplevde informantene svært positive både i forkant av og gjennom intervjuet. Dette la grunnlag for en god intervjusamtale der de delte sine erfaringer og virket motivert for å delta. De kom med synspunkter som var nye og spennende og la grunnlag for de funn jeg mener er formålstjenelig for oppgaven.

Befring (2002) legger vekt på at forskning skal være et faglig kvalitetsarbeid der metoder man velger skal være troverdige (Befring, s. 37). Jeg har søkt å være bevisst på at oppgaven bygger på kvalitativ forskningsmetode der praksis underbygges av teori. Det semistrukturerte intervju åpnet opp for interessante uttalelser og gjorde det mulig for oppfølgings spørsmål som bidro til gode svar både til problemstilling, men også nye og helt uventede resultater.

4. Presentasjon av funn

I kapitlet presenterer jeg funn fra intervjuene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og intervjuguide. Presentasjon av funn er resultat av en lang prosess der de to områdene *roller* og *vurdering* er utledet fra resultatene av analysen. Kvale og Brinkmann (2012) hevder en presentasjon inneholder fortolkning av funnene gjennom valg av skrivestil og litterære virkemidler (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 270). Funnene er presentert gjennom informantenes beskrivelser og direkte utsagn av vurdering og roller. Sammenfallende funn presenteres i samme avsnitt som dermed kan vise interessante fellestrekk. Jeg informerte om at intervjuet ville foregå som en samtale der jeg ville høre deres historier. Dette bygger på prinsipper rundt det semistrukturerte intervjuet og et fenomenologisk perspektiv der informantenes egne historier og beskrivelser fremheves. Samtidig var det vesentlig å få informasjon som omhandlet problemstillingen og der det hermeneutiske perspektivet ble vesentlig for å sikre gyldig tolkning av intervjutekstene. Intervjuguiden la dermed premisser og definerte overganger til nye temaer gjennom intervjuet.

4.1 Skolene og deres betydning for innhold i funnene

De to skolenes organisering viste seg å ha ulik betydning for samarbeidet og gjennomføring av vurderingsarbeidet. Skole en, som var en 1-10 skole beliggende i landlige omgivelser, hadde høyt fokus på omsorg for den enkelte elev der de ansatte la vekt på det å se hver enkelt og ha kjennskap til oppvekstforhold gjennom et transparent nærmiljø, var en stor ressurs i samarbeid om vurdering. Ungdomsskoletrinnet hadde en-to parallellklasser med få faglærere som samarbeidet tett. De var akkurat i startfasen med satsingsområdet «*Vurdering for Læring*»⁴. Skole to, var en 8-10 skole i mer bynære omgivelser. De hadde høyt trykk på skoleutvikling gjennom planlagt endring av organiseringen av undervisningen. Skolen hadde gjennomsnittlig fire til fem parallellklasser på hvert trinn med mange faglærere. De var i gang med et nytt satsingsområde «*Ungdomstrinn i Utvikling*»⁵ der de ønsket å øke motivasjonen

⁴ Dette dokumentet beskriver hvilke felles prinsipper og føringer som gjelder for deltakere i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*, og avklarer ulike aktørers roller og ansvar.
<https://www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20I%C3%A6ring.pdf>

⁵ Nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

hos elevene ved å styrke klasseledelse ved å satse på tolærersystem og et mer tverrfaglig vurderingsarbeid.

4.2 Presentasjon av resultatene

4.2.1 Informantenes roller i forhold til spesialundervisning

Informantenes startet med å beskrive sin bakgrunn og arbeidsoppgaver på skolen i forhold til spesialundervisning og vurdering. Alle uttrykte usikkerhet rundt spesialpedagogrollen i forhold til vurderingsarbeidet siden de ikke hadde videreutdanning eller hevdet å være spesialpedagog. En informant sier:

«Det har jo jeg som har vært på en måte spesialpedagogen. Det er jo liksom i hermetegn. For jeg er jo ikke spesialpedagog, men det er jo på en måte liksom jeg som har fått ansvaret for disse to elevene i denne klassen».

En av informantene på skolen med tolærersystem mente de ikke hadde en klar og definert rolle som spesialpedagog fordi de jobbet som tolærere med mye av det samme ansvaret i forhold til vurdering av elevene. Hun sier:

«Her så er det litt mer uklare rammer fordi det er tolærere. Så det er ingen som har en klar rolle som spesialpedagog eller faglærer. Jeg tror det blir mye opp til hver enkelt lærerpar nær sagt hvordan man løser det».

De definerte seg som to hovedlærere og ikke faglærer og spesialpedagog. En uttaler:

”Så jeg tenker sånn faglig så har jeg lært masse av Hanne. Og Hanne er en helt annen person enn jeg er, ikke sant. Så jeg tror klassen har veldig godt av å møte to forskjellige lærertyper i klasserommet der begge på en måte er hovedlærere på en måte, ikke sant. Jeg har aldri følt meg som en radiatorlærer i det hele tatt.”

Tolærersystemet gir mulighet for at to lærere med samme fagkompetanse samarbeider og de kan dra nytte av hverandres kunnskaper. Samtidig opplever den ene informanten at de nok faller tilbake til spesialpedagogrollen og faglærerrollen ved at en vurderer arbeider fra de elevene med ekstra tilretteleggingsbehov og med lavere karakterer, men den andre gjennom

året vurderer ordinærelevene. Hun reflekterte over at de burde fordelt elevenes arbeid mer gjennom skoleåret, slik at det ble lettere å finne riktig vurderingsnivå på elevarbeidene. Hun sier:

”Det jeg tenker sånn i etterkant kan ha vært litt dumt har jo vært at vi har delt klassen når vi har vurdert tekster. Og vi har hatt den samme halvparten nesten hele tiden bortsett fra nå siste gang og jeg har liksom ikke hatt like stor kjennskap til hennes elever. Og det har jeg tenkt at det har vært litt dumt, at du ikke har fått sett utviklingen til den eleven da.”

De hevdet at det var en erfaring å ta med seg videre i vurderingsarbeidet av IOP-elevs arbeider/innleveringer ved også å vurdere ordinærelevenes skolearbeider. Informanten presiserer også at de opplever tolærerorganisering bedre og tryggere fordi man ikke står alene om ansvaret.

«Du får en helt annen forståelse av hvordan du kan jobbe med de elevene fordi du hele tiden må kommunisere med den læreren du er sammen med».

Likevel påpeker hun at det ikke er sikkert at tolærersystem fungerer for alle. Det er ikke en oppskrift, men man må se på klassesammensetning, elevgrunnlaget, hva passer for den enkeltes klasse og for de spesialundervisningselevene læreren har. Har man elever med behov for spesialundervisning på 4.- 5. klasse nivå, bør man ut av klassen i perioder når undervisningen foregår på 10. trinns nivå. Da fungerer ikke tolærersystemet på samme måte. Hun uttaler:

”Vi har jo for eksempel på 9. trinn noen elever som er på mellomtrinnet, ikke sant. Som er på 5. trinn. Så det er klart at, det blir vanskelig med de elevene, at de hele tida skal være i klassen. For de må nok ut litt innimellom, for de må få innputt på en helt annen plass.”

Hargreaves (1996) beskrivelse av skoler med *samarbeidskultur* kan være beskrivende for denne type samarbeid. Det er motivasjon og et ønske om endring og utvikling som i stor grad styrer samarbeidet.

En av informantene hadde erfaring med hvordan nyutdannede pedagoger ble satt til spesialundervisning uten opplæring i forkant, noe hun hevdet kunne påvirke samarbeidet om vurdering. Hennes erfaring var at lærerutdanningen gir minimalt med opplæring i IOP-skriving, vurdering av elevarbeider og kunnskap om spesialundervisning. Hun hadde erfaring med at skolene utnytter nyutdannede og uerfarne lærere ved å sette de til spesialundervisningstimer som de erfarne faglærerne ikke vil ha. Hun sier:

”Jeg tror man, med engang man har vært lærer i mer enn, ja, to år, så tar man for gitt at alle ferske lærere forstår, hva det er, hvor det skal skrives, at det er ikke noe opplæring i det noe sted, med mindre man har en veileder som skjønner at de må kunne det. Fordi det er det jo ikke. Det er jo veldig ofte at man får en sånn lærerstilling hvor det er mye sånn T-timer⁶ hvor det er mange klasser, mange fag, mange elever”.

Hun påpekte det kunne være vanskelig for en nyutdannet og nyansatt lærer å si nei til de krav ledelsen hadde. Dessuten hevdet hun at man som fersk lærer har liten erfaring med vurdering fra hele karakterskalaen, kanskje spesielt fra nedre del og begrunnelsene rundt IV (Ikke Vurderingsgrunnlag) og F (Fritak for Vurdering med karakter). Informantene nevnte i denne sammenheng at det var viktig for alle lærere å samarbeide om relasjonsbygging og bli kjent med eleven og hvilke særskilte behov eleven har som ikke bare berører fag. For at elever med spesialpedagogisk tilbud skulle ha bedre nytte av sin spesialundervisning, var det også viktig at de forstår sine ikke-faglige utfordringer i skolen.

4.2.2 Informantenes roller i forhold til vurdering

Informantene vektla at faglærer hadde hovedansvar for vurdering og standpunktkarakter. Spesialpedagogens ansvarsområder var å lytte til elevenes ønsker, ulik tilrettelegging i form av tilpassede oppgaver, legge til rette og støtte på prøver og tentamen og samtaler for å motivere elevene slik at de forstår at en toer og treer er bra nok. De beskriver det slik:

”Spesialpedagogen: Jeg tror det er faglærer som har ansvaret for vurderinga. Faglærer: Det er det. Spesialpedagog: Vi står mer for gjennomføringa. Faglærer: Gjennomføringa av muntlige prøver. Spesialpedagogen gjør jo mye av jobben. Men,

⁶ T-timer (tilleggsressurser) er et begrep som brukes på timer med spesialundervisning.

vurderingsarbeidet er det jo da faglærer som gjør, også sier man i fra. Spesialpedagog: Hvis jeg har prøve nå med noen gutter på 9. trinn, så kan jo jeg si fra til læreren, faglæreren da. Jeg gjennomførte prøven med han, jeg hjalp han mye med den og den oppgaven. Man overfører jo den informasjonen da.”

Spesialpedagogen var opptatt av å lære elevene gode undervisningsmetoder som var tilnærmet lik metoder som brukes i den ordinære undervisningen, men tilpasset den enkelte elev. Informasjonen om de ekstra tiltakene rundt tilretteleggingen overføres til faglærere slik at det tas med i betraktningen når karakteren skal settes. De beskrev usikkerhet om kvaliteten på vurderingen og på IOP-arbeidet når spesialpedagogen har en elev to timer i uken som man nødvendigvis ikke kjenner godt og ikke er til stede i klassen i alle fagtimene.

”Fordi hvis du da er denne spesialpedagogen som mest sannsynlig har fått disse timene fordi timeplanen skal fylles opp, så skriver du kanskje en IOP med grunnlag av to timer i uka på en elev du ikke har særlig med å gjøre. Du er kanskje ikke til stede i klassen i det hele tatt.”

En av informantene beskrev utfordringen med å sette karakterer når både faglærer og spesialpedagog hadde samme fagkompetanse. Det kan føre til at elevene får «dobbel opp» og ende opp med en urealistisk karakter.

«Tenk deg at hun har Kari, mange timer i norsk og så har hun meg som norsklærer og spesialpedagog og en til en eller da, så har vi klart å løfte opp henne. Og hun har jo også trodd da at hun lå på en treer. Men, det er jo ikke der hun er, egentlig.»

En annen informant hadde et annet syn på dette, og mente at manglende faglig kompetanse i faget man underviste i som spesialpedagog, var svært utfordrende når det gjaldt å vurdere elevene på 10. trinn. Hun så det som en fordel å ha fagkompetanse i faget man underviste i.

”Jeg tenker liksom så fremt at utgangspunktet er at skal du ha spesialundervisning i matematikk, så må du ha kompetanse i matematikk.”

En informant mente det var legitimt å stille spørsmål til egen praksis rundt vurderingsarbeidet. Hun opplevde at man på skolen lett falt i faste rutiner uten å stille spørsmål til egen praksis

rundt vurderingsarbeidet. Dette gjaldt også for elever med spesialundervisning. Hun beskriver det slik:

«Man kan ikke bare gjøre ting, fordi sånn har man alltid gjort det. Og sånn tror jeg det blir veldig fort på mange skoler fordi det krever mye å skulle snu opp og ned på praksisen man har.»

En annen informant beskriver usikkerhet når hun ble spurt om vurdering av elever med spesialundervisning.

«Ja, vi måtte tenke litt da. Jeg har ikke tenkt så mye over hva jeg har gjort. Vi har bare gjort det sånn.»

Informantene hevdet at samarbeid rundt vurderingsarbeidet mellom spesialpedagog og faglærer ikke alltid var gjennomtenkt og organisert systematisk i forhold til vurdering, men mine forskningsspørsmål hadde fått dem til å tenke på dette. En av informantene beskrev ett organisert møtepunkt i uka hvor de møtes for å samarbeide. Dette kunne oppleves som stressende og for lite i forhold til vurderingsarbeidet, men samtidig satte de pris på friheten til å kunne samarbeide mer uformelt. De beskriver en skolehverdag da de innehar flere roller og ansvar. I motsetning til Hargreaves (1996) beskrivelse av skoler med *påtvunget kollegialitet* der all møtetid reguleres, opplever informantene her en organisering mot *bevegelig mosaikk* der det lett kan dannes ulike grupperinger som lærerne vandrer i mellom og hvor grensene kan bli noe utydelig. En informant beskrev at samarbeidsmåtene ble sårbare når man jobber med spesialundervisning på flere trinn. Læreren med ansvar for spesialundervisningen får ikke vært med på alle trinnmøter. Samarbeidet foregikk muntlig. De var få faglærere på ungdomsskolen og jobbet tett på flere trinn. Det uformelle samarbeidet ble derfor viktig. Møtet i gangen, "dørstokksamtalen" og småsamtalene i friminuttet blir ofte løsningen som i henhold til Hargreaves (1996) har lærerrelasjoner der samarbeid foregår kontinuerlig gjennom et behov for endring og ikke bare i de pålagte møtetidene.

»Hvert trinn møtes og har disse trinnmøtene. Det er vel det som egentlig det eneste stedet vi er organisert og er satt sammen til samarbeid. Da skal alle pedagogene og assistentene som har det trinnet, møtes, en gang i uka, to timer. Men, så går jo ikke det

når jeg er på 8. trinn. Så får jo ikke jeg også vært på 10. trinn, ikke sant, så da tar vi det sånn utenom”.

Når det gjelder IOP, forteller informantene at faglærer støtter seg på at spesialpedagogen har ansvar for dem. Men, det kan være utfordrende i samarbeid om vurdering når spesialpedagogen ikke har fag- eller vurderingskompetanse i faget når man skal skrive IOP for eleven:

”Så er det jo det at spesialpedagogen, som kanskje ikke har vurderingskompetanse i det faget, har ansvaret for en IOP som i stor grad blir et sovende dokument. For den blir jo ikke tatt frem og sett på før man får disse fristene. Jeg tror at den som er faglærer for denne klassen, lener seg litt tilbake og tenker at det er det denne t-timelæreren eller spesialpedagogen som tar”.

Informantene opplevde dette dilemmaet som vanskelig både i forhold til underveisvurdering, standpunkt og til sluttvurdering på 10. trinn.

4.2.3 Spesialundervisningens organisering i forhold til vurdering

Informantene forklarte at timene brukt til spesialundervisning ofte var en slags «oppsamlingspott» for å fylle opp stillingsprosenten og at spesialpedagogrollen opplevdes som uklar og vanskelig å definere i forhold til ansvar rundt vurdering og kvaliteten på spesialundervisningen. Skole en var en liten skole som ligger usentralt og derfor utsatt i forhold til å få tak i spesialpedagogisk kompetanse. De følte seg spesielt utsatt når det kom elever med spesifikke utfordringer, for eksempel dysleksi.

”... men så sier de (red. anm: ledelsen), ja men, du kan motivere og du kan lære gjennom realkompetansen. Det er mer viktig det, enn den utdanninga du har. Ja, det er jo sånn. Men, noen ganger blir jeg jo usikker. Ja, det er jo kanskje spesielt når de har en veldig sterk dysleksi. Der kommer jeg jo litt til kort. Der føler jeg noen ganger, vi skulle hatt en med skikkelig kompetanse som kan dette. For da blir jeg jo usikker på om det er nok og jeg ikke har lært det. For det går mer på om det er, om jeg gir eleven det som han trenger da. Får vi gitt de riktige virkemidlene, de riktige metodene?”

Informantene på skole to som var en ren ungdomsskole med mange faglærere, hevdet at de dro god veksel på hverandres fagkunnskap, også når det gjaldt spesialundervisning og vurdering.

”Der er vi kjempeheldige som er en stor skole, ikke sant. Og vi er jo også det kan vi si, ikke sant. Vi er jo også utrolig faglærte folk her, ikke sant. Det er høy utdanning på alle de som er her.”

De brukte hverandres vurderingskunnskap bevisst når de skulle vurdere både elever med ordinær- og spesialundervisning.

Og samtidig de andre på trinnet, og andre norsklærere også. For jeg sier, kan du se på denne her for å sjekke. For det er viktig at min treer, også er en treer i den andre klassen eller en firer, ikke sant. Det skal jo ikke bare være sånn at vi gir de karakterene og så får de snillere eller strengere karakterer enn en annen klasse.

Informantene beskrev også en skolehverdag der man kan bli satt til å undervise en elev i engelsk spesialundervisning når man er matematikklærer. Dette mente hun går ut over kvaliteten på vurderingsarbeidet både av IOP og den ordinære vurderingen.

”Jeg tror ikke det alltid er et helt klart bilde av hvor eleven egentlig står. Hvis man har ordentlig uflaks, så er det kanskje en som er utdannet mattelærer som sitter og har engelskundervisning med en svak elev”.

Informantene fra skole to beskrev at de i større grad erfarte bedre utnyttelse og kvalitet på spesialundervisningen og vurdering etter omleggingen til tolærersystem. Tidligere hadde de mer definerte roller som spesialpedagog og faglærer. De mente det ga større rom for tilpasset opplæring for alle elever, ikke bare de med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. «Gråsoneelevne» fikk også i bedre hjelp til tilrettelegging. Med to lærere til stede kunne de observere elevene tettere og legge forholdene bedre til rette. Bedre oversikt ga også bedre kvalitet på IOP og mer rettferdige standpunktkarakterer. Samtidig hevdet de at tolærersystem satte krav til samarbeid om vurderingsarbeidet og det var derfor viktig å sette av tid til dette. De hadde god erfaring med å dele rettinger av oppgaver/arbeider fra både de på den lavere delen av karakterskalaen med spesialundervisning og de faglig sterkere elevene slik at vurderinger ble mest mulig rettferdig. Sammenlikning av vurderinger ble viktig slik at elever

med spesialpedagogisk tilrettelegging som skulle vurderes ordinært, fikk mest mulig riktig vurdering i henhold til kriteriene. Samtidig beskrev de at denne type samarbeid kunne være krevende og at man av og til bare har lyst til å lukke døra og holde på med sitt.

4.2.4 Dilemmaer ved vurdering av elever med kombinert ordinær- og spesialundervisning

Informantene presenterte et dilemma i forhold til samarbeidet om standpunkt karakter og undervisningsvurdering. Ikke bare mellom faglærer og spesialpedagog, men også hvor viktig det er å samarbeide og informere karriereveileder/rådgiver i forbindelse med opptak til videregående skole. Dette skoleåret hadde de en elev som hadde fått mye spesialpedagogisk hjelp.

... ”og når jeg skulle skrive det (årsrapport, IOP) og få henne inn på særskilt som hun trengte fordi hun er den hun er, så var jo det veldig viktig, så hadde hun jo ikke kommet inn med treere, firere og femmere. Og hvert fall ikke i norsk og engelsk og matte.”

Eleven hadde svake kognitive evner, men klarte seg bra på grunn av mye spesialpedagogisk tilrettelegging gjennom tre år. Rådgiver vurderte det likevel til at eleven burde søke seg inn på særskilt utdanningsprogram som har opptak på høsten og gir rett til spesialundervisning på videregående utdanning etter Opplæringslova § 5-1 (Kapittel 5: Spesialundervisning, 1998). Eleven har da fortrinn til utvalgte program på videregående skole (Forskrift til opplæringslova, 2006: Paragraf 6-15. Fortrinnsrett til eit særskilt utdanningsprogram). *På grunn av* svært høy grad av tilrettelegging gjennom spesialundervisning, samsvarte begrunnelsene som skulle legges ved til opptak til videregående skole ikke med karakterene hun fikk på 10. trinn. Underveiskarakteren i blant annet norsk ble gitt på grunnlag av spesialpedagogisk tilrettelegging gjennom flere år og viste ikke med det nivået eleven ville møtt på et ordinært program på videregående skole.

«Så var det jo riktig at hun fikk en treer når hun hadde fått den hjelpen hun hadde fått, ikke sant. Fordi når vi kan begge to gå gjennom, lese den teksten, så hører du hvordan det går, ikke sant, da hører du. Det er bare det at den hjelpen har du ikke alltid.»

Alle informantene hevdet det var viktig å diskutere hvordan samarbeidet foregår når det i sakkyndig vurdering beskrives at eleven skal ha tilegnet seg kunnskap innenfor **alle** mål i fagplanen når standpunkt karakter skal settes:

«Jeg tenker på det at den hjelpen vi gir er jo helt riktig, men for den hjelpen vi gir, får eleven jo til å bli mer bevisst på hva hun gjør og til å få en bedre struktur. Det er jo helt riktig at vi gir henne den hjelpen. Det er jo bare det at når du da skal ha en standpunkt vurdering, som vi skal snakke om her da, så må den på en måte, da skal den være ut fra alle de kompetansemålene som alle andre har, ikke sant. Og da vil den på en måte bli misvisende».

En av informantene påpekte når faglærer og spesialpedagog sammen diskuterte vurderingsgrunnlag, var opplevelsen mange elever med spesialundervisning hadde til eksamen når de hadde fått omfattende spesialpedagogisk tilrettelegging gjennom flere år i et fag. Elever med spesialpedagogiske behov strever til eksamen da de ikke får hjelp og skal prestere under press over en kort tidsperiode. Spriket mellom standpunkt- og eksamens karakter blir stor og samsvarer ofte ikke med det de kunne ha prestert hvis de hadde fått individuell tilrettelegging. Dette opplevde de som en stor belastning for elevene. Likevel er de av den oppfatning at elever med spesialundervisning skal gå opp til eksamen fordi det gir et bilde av situasjonen med tanke på videregående skole.

”Så er de i stand til å gå opp til eksamen, ikke sant og ikke har alt for store belastninger med det, så tenker jeg at de skal ha karakter og likevel gå opp og få 1 både til standpunkt og til eksamen”.

4.2.5 Pedagogenes forståelse av motivasjon i vurderingsarbeidet

Informanten beskrev at de inntil nylig ikke hadde reflektert nevneverdig over faren ved å gi motivasjons- og innsatskarakter opp mot 10. trinn. Det ble derfor en vekker å erfare dette både i forhold til elevenes reelle behov inn mot videregående, men også hvordan formidle dette dilemmaet til foresatte. Samtidig var de opptatt av at pedagogiske karakterer kan ha en metodisk plass for å holde på motivasjon for elever med spesialundervisning.

”Og så tror jeg det er veldig fort gjort at man kanskje er litt for snill med å gi tilpassa tentamener eller tilpassa oppgaver. Som er lite gjennomtenkte fordi man vil at den eleven skal få det til. Jeg tenker de elevene hvor det har vært mye bortfall, så har det vært mye atferd. Det har vært mye psykiske problemer. I tillegg så man vil bare at eleven skal få til noe, da. Snillisme, ja. Men i hvert fall, tenker på en spesiell elev jeg hadde for noen år siden som der det burde stått IV, men det sto nok en 2-er.”

Lærernes ønske om at elevene skulle lykkes på skolen og i fagene, sto sterkt. Men, i skjæringspunktet mellom målene i den sakkyndige vurderingen, IOP-mål og læringsmålene i et fag, mente informantene det kunne være vanskelig å finne balansegangen mellom individuelle tilrettelagt mål og fagmål i samarbeidet om veien frem til standpunktkarakter og i arbeidet med IOP:

”Du skal måles på alle mål til slutt. Da skal du ha vært igjennom alle disse målene. Og så står det i en IOP, de ikke skal følge klassens mål. (...) Så den skal jo vi forholde oss til (...). Men samtidig skal du ha en sluttvurdering og et standpunkt. Men det vi gjør da, da tar vi de måla som står i den sakkyndige vurderinga så da får de jo det. Vi tenker jo ikke på det de ikke har gjort. (...) Vi går på de målene de gjennomfører».

Informantene mente det oppstår flere dilemmaer både i forhold til elevenes motivasjon, foresattes forståelse av vurdering og pedagogenes vurderingskompetanse når elever med spesialundervisning opplever økt motivasjon og fremgang gjennom differensierte oppgaver og spesialpedagogisk tilrettelegging, men ikke ser fremgang på karakterskalaen eller på standpunktkarakteren. Det kan oppleves utfordrende for både faglærer og spesialpedagog å ikke gi vurdering etter innsats og sette høyere karakter på tilpassede oppgaver. De hevder at de samarbeider om å ivareta motivasjon gjennom elevsamtaler om tilretteleggingen av spesialundervisningen og konsekvensen av det.

«Så de er veldig opptatt av disse karakterene, så det er veldig viktig den jobbinga, samtalene rundt det».

De opplever likevel at elevenes holdning til spesialundervisning er synonymt med dårlige karakterer.

4.2.6 Undervisningsmetoder som brukes i forhold til vurdering

Pedagogene som jobbet i tolærerteam hevdet at vurdering av elever med spesialundervisning ble mer oversiktlig og lettere når man fikk oversikt over hvilke nivå ALLE elevene lå på i klassen. Tolærersystemet ga dem mulighet til å organisere undervisningsvurdering på en mer oversiktlig måte. Ved å ta elevene ut av klasserommet i kortere økter på 5-10 minutter fikk de et bedre grunnlag for standpunkt-karakterer. Da kunne de øve spesifikt på individuelle faglige utfordringer, muntlig fremlegg eller samtale. Eleven mistet ikke hele undervisningstimen fordi de var to faglærere inne i klasserommet til enhver tid og resten av klassen ble ikke sittende uten lærer. Dette gjaldt alle elever, ikke bare elever med spesialundervisning, noe hun mente var med på å dempe stigmatiseringen rundt spesialundervisningen på 10. trinn. Hun hevder også at bruk av mappevurdering, prosess-skriving, mulighet for kontinuerlig muntlig veiledning av elever og felles rettinger av elevarbeider underveis i en skriveprosess, gir et godt grunnlag for standpunkt-karakter og et godt læringsutbytte for elevene.

Informantene fra skolen med mer tradisjonell rollefordeling uttrykker at metode er faglærers ansvar når elever med spesialundervisning får undervisning inne i klassen. Dette gjelder også hvis elevene er ute på liten gruppe. Spesialpedagogen gjennomfører faglærers faglige og metodiske opplegg, men at de muntlig samarbeider om hvordan dette foregår med tanke på måloppnåelse og vurdering. De nevner to årsaker til dette. Elevene blir urolige for å miste faglig innhold hvis de skulle følge et annet opplegg enn det som foregår i klassen. Elevene har ikke spesialundervisning i alle fagtimer og vil miste oversikt over faget. Samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog inneholder informasjon om hvordan formidle fagkunnskap på en tilpasset måte og hvordan elevene med spesialundervisning skal få en bedre oversikt over innhold i timene. De beskriver også at samarbeidet inneholder hvordan forberede elevene til ordinær undervisning ved å lære dem struktur og repetisjon av faginnhold, gjennomgang av tema og mestringsfølelse innenfor faget. Informantene forteller også at det varierer hvordan informasjon fra spesialpedagog til faglærer om vurderingskriteriene til elever med

spesialundervisning gjennomføres. Informasjonen er ofte konkret mot den enkelte oppgave og gis i etterkant av gjennomført prosjekt, oppgave eller prøve:

”Da kan, sånn hvis hun (spesialpedagogen) kommer til meg si da etter en tentamen eller en skriftlig, vet du hva, nå er det jeg som på en måte ordnet strukturen her, så vet jo jeg det. Så tilbakemelding går på, hvor mye hjelp, da selvfølgelig. Så det kan jo jeg kommentere da, hvis de får tilbake en skriftlig tilbakemelding, så kan jeg si, så fint at du har fått hjelp av Turid (spesialpedagogen), nå ser jeg at du har litt mer struktur her og oversiktlig og fint å lese. Men det er sikkert med varierende hell at vi klarer å orientere eleven om det”.

Faglærer og spesialpedagog samarbeidet om ulike metodiske tilrettelegginger. Muntlig overføring av informasjon og hvordan tilretteleggingen har foregått på veien frem til vurderingsgrunnlag var viktig i samarbeidet. Samarbeidet om hvordan de forbereder elevene på overgangen fra spesialundervisning til ordinær undervisning og en ordinær standpunktkarakter var også vesentlig. Her ble samtaler med elevene om konsekvensen av tilrettelegging og spesialundervisning nevnt.

4.2.7 Pedagogenes forståelse av sakkyndige vurdering opp mot ordinær vurdering

I teorigrunnlaget nevnes de fire viktige dokumentene⁷ i vurderingsarbeidet for å sikre kvaliteten på spesialundervisningen. Alle informantene tok opp den sakkyndig rapportens betydning i det løpende vurderingsarbeidet frem til standpunktkarakter. En informant hevder:

”Jeg tror aldri at noen har gått inn (i sakkyndig vurdering) når vi skal sette karakter, det målet har ikke den eleven oppnådd noe i, så da blir det null og trekker ned.”

De var opptatt av å samarbeide om å se helheten i elevens innsats frem til standpunkt. En faglærer uttaler:

⁷ Sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan og årsrapporter (Jfr. Meld. St. 18, 2010-2011, kapittel 3.3.3).

”Sakkyndig vurdering. Den sa jo helt tydelig hva hun strevde med og hvor hun var på et veldig lavt nivå (...) Egentlig evnemessig, sto det jo. Og da passer ikke det med noen treere, firere og femmere».

Samtidig hadde alle informantene liten erfaring med sakkyndige rapporter der det var bortvalg av mål eller hvor nivået på elevens fagnivå ikke var i samsvar med læreplanene. (Opplæringslova, 1998b: Paragraf 2-3. Innhold og vurdering i grunnskoleopplæringa). De møtte likevel på utfordringer i samarbeidet fordi de hevder det ikke alltid er et entydig svar på vurderingsarbeidet gjennom skoleåret som tilsier at elevene nødvendigvis har måloppnåelse innenfor alle av læreplanenes fagmål. De viser til store variasjoner, og sakkyndig vurdering kan oppleves som noe uklart i formuleringene. En informant sa:

”Vi er nødt å se helheten, og vi må se dette mennesket og hvordan kompetanse har vi klart å få denne jenta eller denne gutten til å skrive nå, og det skal vi gjøre til standpunkt”.

En informant påpekte at PPT i noen tilfeller beskriver avvik fra lærerplan i sakkyndig vurdering for elever på ungdomsskolen. Hun opplever samarbeid om vurderingsarbeidet og tilretteleggingen vanskelig å gjennomføre i forhold til de individfokuserende sakkyndige rapportene. Hun sier:

”Jeg tenker på, for mange, når du får sakkyndige vurderinger, ikke sant. Så er det ofte til at det kan være litt miss match mellom skolevirkeligheten. Er man sikker på at det avviket man gir på PPT, er det riktige avviket å gi?»

Hun stiller også spørsmålet:

«Hvorfor skal en elev som ikke skal ha bortfall fra noen kompetansemål, ha en IOP?».

En annen informant sier de strever i noen sammenhenger i møte med foreldre når de skal forklare sammenheng mellom lave karakterer/manglende karaktergrunnlag og uttalelser i sakkyndig vurdering.

”Men, det var veldig vanskelig å forstå for dem og de ringte meg mange ganger. Han faren ringte med tre fire ganger. Han skjønnte ikke det der. Til slutt så ringte han PPT og ville ha et møte, for han skjønnte ikke det der for hun hadde fått toere og hadde fått treere og sånt før. Det var veldig vanskelig for han å forstå. Det er ikke så lett for dem

å forstå den verden vi er i, så derfor så blir det spesielt viktig at vi gjør dette helt klart helt i fra 8. klasse”.

4.2.8 Betydning av foreldresamarbeid i forhold til kombinert vurdering

Alle informanter påpekte at et godt foreldresamarbeid er vesentlig for å få til et godt vurderingsarbeid gjennom hele ungdomsskoleløpet og dermed en riktig begrunnet standpunktkarakter. Alle var opptatt av å gi informasjon om vurdering, måloppnåelse, karaktersystem og vurderingskriterier tidlig på 8. trinn. Spesielt er dette viktig for elever som får spesialundervisning fordi det kan være vanskelig for foresatte å forstå sammenheng mellom målformuleringer i læreplan, sakkyndige anbefalinger, målene i IOP og karakterer. Informantene hadde erfaring med foresatte som hadde urealistiske forventninger til sine barn i forhold til undervisvurderinger, karakterer og standpunkt. De opplevde at det ikke alltid var lett for foreldre til barn med spesialundervisning å forstå at innsats nødvendigvis ikke gir høye standpunktkarakter. Informantene understreket at det også var viktig at foresatte fikk informasjon fra PPT. En informant sa blant annet:

”Da må vi være flinke til å informere om at elevene får veldig mye hjelp og fordi de får veldig mye hjelp så kan de kanskje ikke oppnå en femmer eller sekser.”

Hun sier videre:

”Når man kommer til ungdomsskolen og får karakterer, så bør man ha samtale med de foreldre som har elever som for eksempel har spesialundervisning.”

En informant var klar på at foreldres holdninger påvirket barnas forhold til sin egen læreprosess:

”Jeg tror faktisk dette handler mye om hjemmeforhold, og som du sier, hvordan foreldrene stiller seg til det. Hvis foreldrene har forståelsen, jeg har et barn som ikke nødvendigvis får femmere eller høy måloppnåelse i alle fag eller i noen fag, så går det bra. Men, hvis du har foreldre som tror at vi lærerne skal uansett hvordan utfordring denne eleven har, så skal vi klare å få han opp eller henne opp.”

4.2.9 Pedagogenes forståelse av arbeidet med vurderingskriterier

Som nevnt i teoridelen defineres vurderingskriterier som lærerens utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse i et fag eller et tema innenfor faget. De sier noe om hva man forventer at eleven skal mestre og hva læreren vektlegger i vurderingsarbeidet. Vurderingskriteriene kan si noe om elevens vei videre innenfor faget.

Alle informantene mente de hadde mest erfaring med elever som følger den ordinære fagplan, med varierende spesialpedagogiske tilpasninger beskrevet i sakkyndig vurdering. Likevel skisserte de ulike tilpasninger knyttet til å utarbeide vurderingskriterier som kan avvike fra de samlede kompetansemålene i faget. To av informantene beskrev at de plukker ut mål fra fagplanene som er viktige for den enkelte elev som da ble en del av vurderingskriteriene. De ga også veiledning på elevenes egne forventninger til vurderingskriteriene i faget. Den muntlige veiledningen fokuserte på at eleven skulle ha realistiske forventninger til arbeidene. I samarbeidet om utarbeidelse av vurderingskriterier presiserte to av informantene at det var viktig for spesialpedagogen også å få erfaring med normalelevens nivå for måloppnåelse. Spesialpedagogen sier:

«Så jeg tenker det er fint, å kunne rette og se deler av klassen og kunne gi så rettferdige karakterer. Hadde jeg bare sittet med de to, hele tida, ikke sant, så kunne jo jeg ha fått et helt annet inntrykk enn resten av klassen. Så jeg tenker at det også er sunt å se på de normalelevne og sammenlikne med dem hele tida. For de skal jo sammenliknes.»

Selv om alle informantene hevdet de hadde liten erfaring med elever som ligger på et lavere fagnivå enn kompetansemålene på 10. trinn, tok en av dem likevel opp dette med et ønske om at skolen jevnlig diskuterer tema. De opplever usikkerhet rundt hvordan vurderingsarbeidet skal gjennomføres og hvilke vurderingskriterier man kan bruke for elever med spesialundervisning, dessuten hvilke måloppnåelse man kan forvente hos eleven. Hun sier:

«Og vi har ofte de diskusjonene om de elevene som er på 5. trinn. Skal de ha karakter, eller skal de ikke? Altså hvor langt kan man dra det, kan man da si at de har en lav

kompetanse. Den diskusjonen bør vi ha hvert år, egentlig når vi skal sette standpunkt og de skal opp til eksamen og såne ting også».

Informantene hevdet de var usikre på hvordan elever som ligger på barneskolenivå i deler av eller ett eller flere fag på 10. trinn, skal ha vurderingskriterier på ungdomsskolenivå. Elevenes ønske om mestring er viktig og informantene opplever det vanskelig i skjæringspunktet mellom å jobbe med tilpassede kriterier for å holde på motivasjon og mestringsfølelse oppe og gi reelle karakterer som kan slå beina under elevene. De ønsker at eleven skal kjenne på fremgang, men opplever at det ikke vises gjennom ordinær karaktersetting. Faglæreren sier:

«Så jeg er jo hatt en tidligere kollega som var veldig uerfaren lærer. Hun var jo rett fra lærerhøgskolen. Og hun var jo så dum i gåseøyne, at hun satte jo pedagogiske karakterer. Hun ga oppgaver som var tilpassa kanskje 4. klasse. Og denne eleven fikk jo til det, så hun fikk jo firer og så plutselig skal man sette terminkarakterer og standpunkt og tenker, oj, hva har jeg gjort nå?»

De understrekte derfor at annen type tilbakemeldinger også ble viktig der man berømmer innsats og fremgang.

En informant beskriver en metodisk løsning i arbeid med vurderingskriterier når eleven er på 7. trinns nivå i norsk og går i 10. trinn. Hun hevder at hovedmålene i norsk er vide og runde. De begrenser kriteriene i forhold til nivå, mengde og innhold. Tilbakemeldingen og fremovermeldinger gis direkte mot oppgavebesvarelsen, og målene blir formulert mest mulig konkret for videre arbeid.

Informantene var opptatt av at vurderingskriteriene må være gjennomtenkte og tilpasset alle og ikke bare hentet fra en tilfeldig matrise. Det var viktig at vurderingskriteriene derfor måtte være forståelig for alle elevene. En informant sier:

«Det er jo det å øke forståelsen for vurderingsarbeidet hos elevene og, at de ikke bare ser på tallet. (...) Jeg tror jo litt hvis man går bort fra vurderinger som det har vært nå, og faktisk får tilbakemeldinger som man faktisk kan bruke og ikke får sånn man

kanskje fort gjør hvis man er litt utrygg som lærer at tilbakemelding blir liksom en sånn drøftingsoppgave på hvorfor du har fått en firer og ikke en femmer.»

Hun understreket dette med at vurderingskriteriene må være i en form der man må gi tilbakemelding som elevene faktisk kan bruke i sitt arbeid videre. Vurderingen må være en fagvurdering, ikke et forsvarsskrift eller hvordan komme deg opp en karakter.

To av informantene opplyste at de brukte de samme vurderingskriteriene for elevene med spesialundervisning som for de ordinære elevene, men med samtale i tillegg. De var usikre på om elever med spesialundervisning skal ha egne vurderingskriterier. Faglæreren presiserer:

«Jeg lager ikke egne vurderingskriterier, det gjør jeg ikke. Det er mulig at man burde gjort det, selvfølgelig. Det står jo mindre der, men samtidig gjør det ikke det for det er graden av kriteriene.»

De velger å gjennomføre tilpassede vurderingskriterier muntlig, tilpasset der og da etter elevens behov. Deres erfaringer er at elevene som mottar spesialundervisning føler ubehag og er ukomfortable når de opplever at noe er annerledes. Samtidig er de opptatt av elevens beste i vurderingsarbeidet og i arbeidet med vurderingskriterier, og hevder de lykkes fordi de er på elevenes side og har god oversikt over elevenes behov. Standpunkt karakteren blir rettferdig fordi vurderingsarbeidet foregår gjennom hele skoleåret, også for elever med spesialundervisning.

4.2.10 Vurdering og videregående skole

I intervjuet kom det også frem synspunkter på overgangen mellom grunnskole og videregående skole som hadde innvirkning på vurderingsarbeidet. En informant beskrev at hun i samtaler med videregående skole ble oppfordret på 10. trinn til å sette 1 i stedet for IV (ikke vurderingsgrunnlag) eller F (fritak), fordi det gir en bedre beskrivelse av nivået til eleven. Faglæreren sier:

»Og så snakker man litt med videregående skole og, ikke sant. Og videregående sier jo ofte at det er mye bedre å sette 1 på de enn å sette IV eller F. For 1 sier i hvert fall noen ting om kompetansen deres der og da».

Samtidig argumenterte en annen informant mot dette synet fordi det kan hindre elevene i å komme inn på et utdanningsprogram med fortrinnsrett på videregående skole. (Forskrift til opplæringslova, 2006: Paragraf 6-15. Fortrinnsrett til eit særskilt utdanningsprogram). En elev kan søke om fortrinn til et utdanningsprogram når hun eller han mangler vurdering i mer enn 50 % av karakterene etter endt grunnskole (Forskrift til opplæringslova, 2006. Paragraf 6-22). Hun begrunner dette med at det er bedre å få IV enn karakter slik at eleven kommer inn på et tilrettelagt program tilpasset nivå.

”Det er nesten bedre å ikke få noen i det hele tatt da, i forhold til inntak.”

En informant erfarer at lærere i videregående skole ikke forstår vurderingsarbeidet til ungdomsskolelærere. De opplever i samtale med lærere fra videregående skole at karaktersettingen er lite gjennomtenkt fordi man vil at elevene skal få det til ved å sette karakterer på tilpassede oppgaver og tentamen. Dette blir en form for snillisme som ikke gagnar elevene når de starter i videregående. Hun sier:

«Og de ser kanskje elever som, ja som har et snitt på litt over 3 da. Som de ser som mest sannsynlig ikke kommer igjennom da 1. året på videregående. Så jeg tror hele tiden at vi må tenke at de skal videre også. Og få de gjennom eksamen. Det er jo tre år til.»

4.3 Oppsummering

Egne vurderingskriterier for elever med spesialundervisning er ikke vanlig for informantene. Elevene med spesialundervisning får muntlig veiledning for å skape realistiske forventninger til vurderingskriteriene. Spesialpedagogen kan også plukke ut mål som er viktig i vurderingsarbeidet for den enkelte elev. Det er viktig at spesialpedagogen har kjennskap til det ordinære nivået i klassen. Skolene bør jevnlig drøfte vurderingskriterier og hvordan vurdere elever som ligger under kompetansemålene i et fag. Det blir et dilemma mellom å holde på motivasjon og mestring og mulighet for å tilpasse vurderingskriteriene i forhold til ordinært vurderingsnivå. Vurderingskriteriene må være gjennomtenkt, bearbeidet og forståelig for alle elever uansett nivå. Standpunkt karakteren bygger på et vurderingsarbeid gjennom hele skoleåret og blir derfor rettferdig uansett nivå. Informantene har ulike erfaringer på å sette laveste karakter 1 eller IV (ikke vurderingsgrunnlag) etter 10. trinn med tanke på

innsøking til videregående skole. Manglende karakterer i mer enn halvparten av fagene kan gi rett til videregående opplæring på særskilt grunnlag (Forskrift til opplæringslova, 2006), mens karakteren 1 gir informasjon om elevens nivå i overgang til videregående utdanning. De erfarer også at vurderingsgrunnlaget på elever fra 10. trinn ikke stemmer overens med nivået de møter på videregående skole.

Informantene opplevde usikkerhet ved spesialpedagogrollen og hvilke oppgaver spesialpedagogen hadde i vurderingsarbeidet, men tolærerrollen gjorde vurderingsarbeidet mer oversiktlig. De la vekt på at det uformelle samarbeidet var viktig for å lykkes med god vurdering. Men, det var i hovedsak faglærers ansvar å vurdere elever med spesialundervisning, mens spesialpedagogen legger til rette gjennom ulike tilpassede metodiske tiltak. De hadde også erfaring med at spesialundervisningen kunne hindre elevene å komme inn på «riktig» utdanningsprogram da spesialundervisningen maskerer det reelle behovet elevene vil ha på videregående skole. Informantene hadde ulik oppfatning av hvilke faglige kompetanse spesialpedagogens bør ha i forhold til vurderingsarbeidet. De opplevde også at elever med spesialundervisning kunne kjenne på at det var demotiverende når innsats og fremgang ikke nødvendigvis ga bedre karakterer.

5. Drøfting og refleksjon

I dette kapitlet drøfter jeg informantenes intensjoner og forståelse av egne *roller* i lys av teori, forskning og styringsdokumenter knyttet til *vurdering*. Jeg analyserer hva slags vurderingspraksis som brukes i det kombinerte arbeidet spesialundervisning og ordinær undervisning i lys av ulike teoretiske forståelsesrammer. Kapitlet tar også opp pedagogenes oppfattelse av foresattes opplevelser av vurdering i lys av sakkyndig vurdering og manglende vurderingsgrunnlag. Til slutt drøftes samarbeid om vurderingskriterier og hvordan pedagogene beskriver vurdering i møte med videregående skole.

Drøfting av funn bygger på oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og aktuell teori. Kapitlet tar for seg informantenes uttalelser gjennom transkribering, koding og analyse av disse og min faglige forankring som pedagog. Thagaard (2016) beskriver refleksjonsprosessen slik:

”Hvordan dataene tolkes, kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring, og på den andre siden til de tendenser og sammenhenger som forskeren vurderer under analysen av dataene” (2016, s. 193).

Hun beskriver også forskerens tolkninger i sammenheng med hvordan informantene forstår sin egen situasjon (s. 195). I henhold til det hermeneutiske perspektiv, kan drøfting og refleksjon forsøke å fremheve informantenes opplevelse av sin samarbeidspraksis. Hermeneutikken legger vekt på å fortolke teksten på flere måter. Resultatene ses i lys av flere teoretiske innfallsvinkler. Den hermeneutiske sirkel presenterer fortolkning av tekst som en frem og tilbake prosess mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 216). I denne oppgaven har intervjuene blitt transkribert, bearbeidet og analysert frem og tilbake gjennom flere prosesser der det i dette kapitlet presenteres en fortolkning av roller og vurdering. Andre prinsipper innenfor hermeneutikken er å presentere kunnskap om det tema teksten inneholder. I denne oppgaven omfatter det pedagogenes samarbeid om standpunktvurdering. Dessuten bør tolkningen etter det hermeneutiske prinsipp, ikke være forutsetningsløs (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 217). Det vil si at drøftingen må ta høyde for at spørsmålene i intervjuguiden styrer informantenes svar til tross for intensjonen om et åpent og semistrukturert intervju. Et annet viktig hermeneutiske prinsipp i følge Kvale og Brinkmann (2012, s. 217), er at enhver

fortolkning av tekst, skaper en bedre forståelse. Målet med fortolkningen vil i denne sammenheng forhåpentligvis åpne for ny forståelse og ny viten og dermed utvidelse av tekstens umiddelbare innhold.

5.1 Pedagogenes roller i tolkningsfellesskapet

Undersøkelsen viser at alle pedagogene var usikre på sine roller i vurderingsarbeidet. Skolens organisering preget samarbeid om standpunktkarakterer. Både det systematiske og det uformelle og ustrukturerte samarbeidet var viktig. Fagdiskusjoner rundt vurdering var nyttig og godt implementert, men det var større usikkerhet når samarbeidet omfattet spesialundervisning. Norsklærer samarbeider med norsklærer, men det manglet systemer for at norsklærer samarbeider med spesialpedagog. Dette kan som tidligere nevnt, skyldes uklarhet rundt hva og hvem spesialpedagogen er på en skole og hvilke oppgaver spesialpedagogen skal utføre i samarbeidet. Tanken på å systematisere vurderingsarbeidet rundt elever med kombinert spesialundervisning og ordinærundervisning, var en ny og uvant tanke. Det var faglærer som har hovedansvar for vurdering. Underveis i intervjuet reflekterte de over denne rollefordelingen og konkluderte med at ledelsen bør ha et ansvar for å utvikle bedre vurderingspraksis mellom faglærer og spesialpedagog. En informant sier:

”Du kan gi disse spørsmålene til ledelsen så de kan reflektere. Vi ønsker litt refleksjon rundt dette. Så det er jo sånn, vi er pedagoger. Vi interesserer oss jo, vi interesserer oss jo. Men, det er jo tida da”.

FIVIS (2014) beskriver i delrapport 1 *”Forskning på individuell vurdering i skolen”*, at diskusjoner i skolene rundt tema vurdering er under utvikling og også viktig for utvikling av et praksisfellesskap og bedre vurderingskompetanse i skolen (Sandvik et al., 2012). Kostøl (Nordahl, 2012) hevder at oppmerksomheten til lærerne burde rettes mot sammenhengen mellom resultatene av spesialundervisningen og kvaliteten på den ordinære undervisningen og læringsmiljøet for å inkludere flere elever inn i fellesskapet og ut av spesialundervisningspotten (s. 37). Funn i undersøkelsen viser at faglærer og spesialpedagog hevder de har for liten tid til samarbeid om vurdering for elever med spesialundervisning. Dermed blir det utfordrende å sikre forsvarlig tilrettelegging innenfor ordinær undervisning. Samarbeidet foregår i mer uformelle sammenheng og det de kaller *”dørstokksamtalen”*. Dette

skyldes at spesialpedagogen ofte har oppgaver på flere trinn og gjerne bare en til to timer i faget i uken som også kan foregå utenfor klasserommet. Dette gir ikke god nok oversikt for å sikre kvaliteten på vurderingsarbeidet. Dessuten viste funnene at faglærer har ansvar for karaktersetting for ALLE elever innefor faget. Spesialpedagogens ansvar omfattet tilretteleggingstiltak. Det er skoleledelsen og skoleeier som har ansvar for å legge til rette for lærernes faglige og pedagogiske utvikling slik det er beskrevet i Opplæringslovens § 10-8 (Opplæringslova, 1998b). Det kan se ut som samarbeidet er noe tilfeldig i forhold til vurderingsarbeidet og at ledelsen ikke er synlige nok når det gjelder å ha fokus på lærernes vurderingskompetanse. Samtidig viser undersøkelsen at på skolen der spesialundervisningsressursen var organisert som tolærer med samme fagansvar, ble samarbeidet konsentrert rundt alle elevene i klassen i forhold til vurdering. Om dette skapte bedre samarbeidsklima og pedagogisk utvikling, er vanskelig å si, men mitt inntrykk er at pedagogene som jobbet i tolærersystem, følte seg tryggere i vurderingsarbeidet også for elever med spesialundervisning, siden de hadde oversikt over nivået på alle elevene på trinnet innenfor faget de underviste i. Forskning viser også at forskjeller i vurderingspraksis mellom lærere kan være positivt:

”Vi ser at en stor andel av lærerne i stor grad og i noen grad har samtaler om vurdering i lærerkollegiet. Dette virker altså å være et svært vanlig samtaletema. De fleste opplever også at de på skolen i stor grad eller noen grad jobber sammen om å skape gode vurderingspraksiser, og at de er positive til fokuset på vurdering. Samtidig fant vi at en stor andel av lærerne opplever at det i noen grad er store forskjeller i vurderingspraksis mellom lærerne. Dette minner oss på at forskjellige vurderingspraksiser også kan være gode, og at man kan ha en felles forståelse av god vurderingspraksis og likevel ha ulike praksiser” (Sandvik et al., 2012, s. 150, 151).

Samtidig understreker Knudsmoen m.fl (2011) i sin rapport at det er god kvalitet på spesialundervisningen for elever med 1-4 timers spesialundervisning pr. uke, men kommunene mangler gode nok systemer for å sikre kvaliteten utover kravet til den årlige vurderingen (Knudsmoen et al., 2011, s. 3).

Som nevnt i innledningen, viser Talis-undersøkelsen at en tredel av lærerne aldri samarbeider og at 46 % av lærerne aldri har observert en kollega (OECD, 2015). Min undersøkelse kan

delvis stemme overens med disse tallene. To av informantene hevder de jobber parallelt med målene i faget, men spesialpedagogen har ansvar for sine elever og faglærer har ansvar for ordinærelevne. Funnene viser at lærerne innenfor tolærersystemet samarbeider og opplever stor effekt, men at de likevel gjennom året deler vurderingene mellom seg, der en vurderte elever med spesialundervisning og den andre de ”ordinære” elevene. Til tross for intensjoner om et samarbeid som ikke styres av inndeling mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, ble realiteten at vurderingsarbeidet ble delt mellom elever med spesialundervisning/lav måloppnåelse og elever som lå på middels til høy måloppnåelse. Det kan se ut som informantene er sikre i forhold til hvordan fagsamarbeid skal foregå når det gjelder vurderingskriterier og metoder, men usikre når det gjelder å definere samarbeid om hvordan elever med spesialundervisning skal vurderes.

5.2 Roller og klarhet – to vurderinger skal bli til en?

Undersøkelsen viser et uklart bilde og usikkerhet blant pedagogene når elever med ordinær standpunktkarakter og individuell vurdering skal vurderes. På den ene siden skal eleven vurderes etter individuelle mål. På den annen side vurderes eleven også etter ordinære vurderingskriterier og læreplanmål. Funnene viser at mål fra den sakkyndige vurderingen kan være vanskelige å gjennomføre i forhold til skolens organisering, rammer, spesialpedagogisk kunnskap, men også ut fra læreplanmål i LK06. Noen læreplanmål oppleves vide nok til å kunne tilpasses til en spesialpedagogisk vurdering, mens andre mål synes vanskelige å bryte ned til lokale og individuelle målformuleringer for den enkelte elev. Det ser ut som IOP og årsevalueringen av spesialundervisningen ikke har så stor betydning når standpunktkarakteren skulle settes. Dilemmaer oppstår når innholdet i spesialundervisningen viser avvik fra kompetansemålene i fagplanene. UDIR (2016c) presiserer i veilederen ”*Tidlig innsats*” at alle som skal ha vurdering med karakter skal måles etter kompetansemålene. Dette gjelder også elever med spesialundervisning:

”Dersom en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP) skal ha vurdering med karakter, er grunnlaget de samlede kompetansemålene i læreplanen for faget. Målene i elevens IOP skal ikke brukes som grunnlag” (Kapittel 1.5:Vurderingspraksis).

Målene i IOP ble ikke brukt i vesentlig grad i vurderingsarbeidet gjennom hele skoleåret og som et vurderingsverktøy, men mer som en dokumentasjon for avvik fra fagmålene i opplæringsplanen. Standpunkt karakteren som skal være i samsvar med læreplanen for det enkelte fag og gi informasjon om kompetansen til eleven ved slutten av opplæringen, kan dermed gi et manglende vurderingsgrunnlag av elevens kompetanse hvis det ikke også foreligger en reell vurdering av spesialundervisningen. Knudsmoen mfl. (2011) beskriver arbeidet med innhold i IOP slik:

”Det å angi avvik fra læreplanverket gjennom individuelle opplæringsplaner er ikke tilstrekkelig for gi spesialundervisningen et godt innhold. Det gjennomføres naturligvis også god spesialundervisning, men vi må ha større fokus på innholdet, instruksjoner, arbeidsmåter og metoder også når det gjelder denne undervisningen” (Knudsmoen et al., 2011, s. 91).

De sier samtidig at norsk skole har lite tradisjon for å vurdere effekten av undervisningen, men at kvaliteten på elevenes læringsutbytte måles gjennom nasjonale og internasjonale prøver (Knudsmoen et al., 2011). Dette samsvarer med mine funn som viser at det er manglende målrettet samarbeid om felles vurdering av elevens kombinerte undervisning.

5.3 Lærers fagkompetanse

Funnene viser at ungdomsskolene møter på utfordringer når det dreier seg om fagkompetanse hos spesialpedagogen. FIVIS rapport (2012) om vurdering i skolen, beskriver at det er lærere med høy fagkompetanse som er tryggest i arbeidet med vurdering (Sandvik et al., 2012). Funnene tyder på at det kan være fordelaktig med kompetanse innenfor faget spesialpedagogen underviser i, men at det også kan komplisere samarbeidet Dette kan skyldes usikkerhet rundt spesialpedagogrollen og hva de spesialpedagogiske oppgavene inneholder, men også manglende fagkompetanse i det faget man har spesialundervisning i. Dessuten hvordan ansvarsfordelingen er i forhold til vurdering av den enkelte elev. Det ble uttrykt behov for en mer kontinuerlig prinsipiell diskusjon på skolene om vurdering for elever med spesialundervisning. Funnene viste et noe uoversiktelige system rundt vurderingspraksis. Vurdering og veien frem mot standpunkt karakter ble beskrevet som et langsiktig arbeid i et treårs perspektiv, hvor man hadde mer fokus på elevens læring, motivasjon og fremgang enn

om eleven hadde nådd alle opplæringsmål i faget. Undersøkelsen ga indikasjoner på usikkerhet blant informantene når eleven ikke hadde måloppnåelse i alle kompetansemålene når standpunkt karakteren skulle settes. Dette samsvarer ikke med forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2009b) eller UDIRS beskrivelser i Veilederen for Spesialundervisning:

”Dersom en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP) skal ha vurdering med karakter, er grunnlaget de samlede kompetansemålene i læreplanen for faget. Målene i elevens IOP skal ikke brukes som grunnlag” (Kapittel 1.5:Vurderingspraksis).

Manglende struktur på systemer rundt spesialpedagogrollen i forhold til ansvarsfordeling, vurderingskompetanse og innsikt i kompetansemålene for de ulike fagene, kan ha betydning for elevenes kvalitet på opplæringen, standpunkt karakter og veien videre i utdanningsløpet.

5.3.1 Rollefordeling – et vanskelig puslespill

Som nevnt i teoridelen tar Peder Haug (2011) i sin artikkel opp de to praksisfeltene jeg beskriver i min undersøkelse:

”... korleis delinga i to kunnskapsområde og to praksisfelt har påverka den ordinære opplæringa. Har det gagna alle elevane i skulen slik ein burde eller kunne forvente?” (Haug, 2011, s. 129).

Mine funn viser at disse to rollene i skolen er utydelige i forhold til vurderingssamarbeid. Faglæreren har i stor grad definerte arbeidsoppgaver, mens spesialpedagogen har mindre tydelig forventninger til vurderingssamarbeid i forhold til ansvar og innhold. Et samarbeid på tvers av ordinær undervisning og spesialundervisning er ikke systematisert. Det kan se ut som de mangler en felles kultur for samarbeid og at kvaliteten på samarbeidet ikke blir optimal. Det er et skille som skolene nødvendigvis ikke har tenkt igjennom eksisterer, og at spesialpedagogen dermed blir stående litt utenfor vurderingsfellesskapet. Dette gjorde at alle informantene nølte noe med å finne konkrete samarbeidsformer som kunne gi nøyaktige svar og beskrivelser på undersøkelsen.

5.4 Pedagogiske karakterer – et verktøy for motivasjon?

Pedagogiske karakterer beskrives av informantene i undersøkelsen som vurderinger som gis underveis i skoleåret og som tar utgangspunkt i elevens individuelle nivå i faget og ikke kompetansemålene i den nasjonale læreplanen. Undersøkelsen viser at dette blir aktivt brukt som et metodisk verktøy både for å vurdere spesialundervisningen, men også for holde på eller øke motivasjon, innsats og læring. Samtidig ble det utfordrende når de pedagogiske karakterene skulle veies opp mot de ordinære vurderingene, både underveis og som sluttvurdering. I FIVIS (2014) sluttrapport beskrives motivasjon hos elevene i sammenheng med lærerens kompetanse:

”Lærere med svak faglig og fagdidaktisk kompetanse synes å ha utfordringer med å forstå og operasjonalisere vurdering for læring⁸ på en tilfredsstillende måte. Samtidig ser vi at faglig sterke lærere har en implisitt forståelse av hva god vurdering betyr, og har praksiser som i høyeste grad bidrar til å fremme elevenes læring og motivasjon i fagene” (L. V. Sandvik & T. Buland, 2014, s. 117).

Min undersøkelse viser at elevenes motivasjon var en viktig faktor for at lærerne skulle lykkes med spesialundervisningen. Alle elever var opptatt av vurdering og karakterer. Spesielt på 10. trinn da karakternivå har stor betydning for valg av ønsket program på videregående skole. Samtidig viser funnene at motivasjon hos elever med spesialundervisning synker når presset øker, resultater fra de ordinære karakterer uteblir og det nærmer seg det avsluttende karakteroppgjøret på våren. Til tross for spesialpedagogisk tilrettelegging, elevsamtaler, foreldresamarbeid og samarbeid mellom spesialpedagog og faglærer gjennom skoleåret, viser tilbakemeldingene at elevene opplever det utfordrende når innsats ikke vises på underveisvurderinger og standpunkt-karakteren. Knudsmoen mfl. (2011) hevder i sin rapport under tema motivasjon og arbeidsinnsats:

”Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats må betraktes som avgjørende for læringsutbyttet. Elever som i liten grad arbeider med fagstoff i skolen vil lære mindre enn det de har forutsetninger for” (Knudsmoen et al., 2011, s. 40).

⁸ Den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* startet i 2010. Det overordnede målet for satsingen er at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>

Det er usikkert om spesialpedagogiske karakterer brukes som et metodisk grep for å øke innsats, vise fremgang og som motivasjonsfaktor for at eleven skal lykkes og føle seg inkludert, eller om det faktisk blir brukt i et samarbeid med faglærer som grunnlag til den endelige standpunkt karakteren. Nordahl og Hausstätter (2009) fremhever motivasjon som vesentlig for elever som mottar spesialundervisning. De hevder at elever med spesialundervisning har betydelig lavere arbeidsinnsats enn andre elever. Det er pedagogenes evne til å styre elevens læringsprosess som kan gi et bedre læringsutbytte hevder de (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er usikkert i denne undersøkelsen hvilken betydning de spesialpedagogiske karakterene har for vurdering av elevens generelle faglige nivå, bortsett fra at de kan si noe om fremgang og gi motivasjon til videre arbeid. Prøytz og Borgen (2010) har forsket på hvilke grunnlag lærere vurderer elever og hva de vektlegger når de setter standpunkt karakterer:

”Med tanke på at standpunktkarakterer er det som er mest avgjørende for elevers muligheter til videre utdannings- og yrkeskarriere, er det helt sentralt at prinsippet om en likeverdig og rettferdig vurdering i det norske opplæringsystemet holdes høyt” (Prøytz & Borgen, 2010, s. 9).

Sentrale funn i min rapport konkluderer med at lærere bruker standpunktkarakteren som et uttrykk for oppnådd kompetanse slik det beskrives i forskrift til opplæringsloven § 3-16 (2009a). Det vil si at karakteren ideelt sett også bør innebære vurderinger fra spesialundervisning. Karakteren har også en motiverende funksjon for elevene med tanke på innsøking til videregående skole og eksamen. Mine funn viste at lærernes bruk av pedagogiske karakterer kunne gi et feilaktig grunnlag for innsøking til videregående skole. Elevens karakternivå viste høsten på 10. trinn et høyere nivå enn lærerne mente var reelt. Dermed kunne eleven søkt seg inn på et ordinært program i stedet for et tilrettelagt tilbud som var tilpasset elevens nivå. Standpunktkarakterens funksjon som skal vise elevens samlede kompetansenivå i et fag, har derfor en viktig hensikt med tanke på elevens vei videre i utdanningsløpet. I en undersøkelse utført av NIFU (2016) om overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, hevdes det:

”Lærere og elever fremhevet at elever som har et høyt karaktersnitt fra ungdomsskolen i all hovedsak vil være godt forberedt for et studieforbredende utdanningsprogram i

videregående skole. De har det nødvendige faglige grunnlaget, har prestert godt i ungdomsskolen, velger studieforberedende fordi dette inngår i en plan frem mot utdanning og yrke og vil med stor sannsynlighet prestere godt også i videregående skole. Tilsvarende vil elever med uklare begrunnelser for valg av retning, et lavere snitt og dermed et svakere kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag være dårligere forberedt”(Lødding et al., 2016, s. 91).

Det kan bli vanskelig og utfordrende for elevene inn i videregående skole hvis vurderingsgrunnlaget og standpunkt karakteren bygger på et feilaktig vurderingsgrunnlag. Selv om man ønsker at eleven skal lykkes og dermed bruker pedagogiske karakterer for å motivere til innsats, er det likevel vesentlig at opplæringsloven overholdes og at det reelle nivået til eleven vises ved slutten av 10. trinn.

5.5 Vurdering og sakkyndig vurdering

Funnene viser at sakkyndig vurdering har en betydning for vurdering av elever med kombinert spesialundervisning og ordinær undervisning. Målene beskrevet i sakkyndig vurdering samsvarte ikke alltid med de behovene lærerne mente elevene hadde. Spesielt utfordrende ble det når det ble beskrevet et nivå hos eleven som avvek fra ordinære læreplanmål. Både opplæringslova (Kapittel 5: Spesialundervisning, 1998, paragraf 5-5) og UDIR sin veileder (2016a) beskriver enkeltvedtaket og den individuelle opplæringsplanens betydning når læreplanmål avvikes:

”Dersom det er behov for større eller mindre avvik fra kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, enten for hele fag eller deler av fag, må det komme frem i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Elevens individuelle opplæringsplan (IOP) må også utdype dette ytterligere” UDIR (2016c.5: Vurderingspraksis).

Knudsmoen m.fl. (2011) beskriver at PPT har et sterkt individorientert perspektiv på sitt sakkyndighetsarbeid, dessuten hevder Nordahl at PPT har lite kunnskap om gjennomføring og resultater av spesialundervisningen som gis på den enkelte skole (2012, s. 75). Undersøkelsen viser at lærerne ikke alltid ser sammenheng mellom de mål som er beskrevet i sakkyndig vurdering og de behov skolen mener eleven har. Om det skyldes skolens evne til

tilrettelegging ved for eksempel manglende spesialpedagogisk kompetanse, store klasser, mangel på grupperom og andre tilretteleggingstiltak, eller om det er elevens faktiske fagnivå, er usikkert. Undersøkelsen ga ikke svar på dette. Funnene viser også at lærerne opplever vurdering som utfordrende når det på den ene siden blir beskrevet at eleven har behov for avvik fra kompetansemålene, mens det også beskrives at eleven skal følge klassens plan. UDIR presiserer vurderingsgrunnlag for elever med IOP slik:

«En karakter i forbindelse med halvårsvurdering eller standpunkt karakter som settes på grunnlag av en IOP som har et ”smalere” vurderingsgrunnlag enn de samlede kompetansemålene etter læreplanen for faget, er i strid med forskriften» (UDIR, 2016c. Kapittel 1.5:Vurderingspraksis).

Samtidig presiseres det i UDIR (2016c) sin ”Veilederen for spesialundervisning” når det ikke er behov for avvik for å sette standpunkt karakter:

”Veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunkt vurdering etter 10. trinn gir en pekepinn på hva det vil si å oppnå minimum av kompetanse innenfor et fag på 10.trinn. Dersom elever på 10. trinn kan mestre det gjennom å delta i spesialundervisning, vil det ikke være nødvendig med avvik” (UDIR, 2016c. Kapittel 1.5:Vurderingspraksis).

Det stilles også spørsmålsteget i min undersøkelse om noen av elevene på 10. trinn virkelig trenger spesialundervisning, eller om man i større grad burde melde fra om å avslutte dette. Samtidig gir spesialundervisning rom for ekstra ressurser i form av ekstra personale i klassen og andre tilretteleggingstiltak som grupperom, ekstra fagbøker, programvare og lignende. En av informantene sier det slik:

”Det er jo PPT og som sier hvilke avvik man skal ha, ikke sant. Er det riktig å gi disse avvikene. Eller burde man prøvd litt mer å ikke gi så mye avvik? Hvorfor skal en elev som ikke skal ha bortfall fra noen kompetansemål, ha en IOP?”

Det kan se ut som man på slutten av ungdomsskolen velger å la ting være som det er for å være sikre at de elevene som har hatt eller har spesialpedagogiske behov får best mulig tilrettelegging også det siste året. Min erfaring som spesialpedagog og rådgiver i ungdomsskolen, er at det siste året i grunnskolen er spesielt for mange. De modnes og får

dermed større innsikt i egne behov. De merker karakterpresset og de krav som stilles i forhold til valg inn mot videregående og inn i voksenlivet. Derfor kan en ekstra ressurs være hensiktsmessig også det siste året, selv om ikke faglige behovet lenger er like prekært.

5.5.1 Samarbeid med foresatte i forståelsen av sakkyndig vurdering og ordinær vurdering

Undersøkelsen viser at foresatte opplever usikkerhet og frustrasjon når mål og beskrivelser i den sakkyndige vurderingen ikke stemmer overens med vurderinger eleven får underveis på ungdomskolen. Når grunnskoletiden nærmer seg slutten og eleven skal søke plass på videregående, blir foresatte mer engstelig når de ikke forstår vurderingsgrunnlaget eller de ser at spesialundervisningen ikke gir de resultater de håpet på. Funnene viser at foresatte kan ha vansker med å forstå prinsippene for vurdering og at det er ulike vurderingsgrunnlag i ordinær undervisning og spesialundervisning. En informant sier:

”Noen ganger så vet jeg at det har skåret seg litt med foreldre i andre klasser fordi det blir feil når de får tilbake andre tekster eller annet arbeid da, så får du kanskje en god vurdering. Og så kommer julekarakteren for eksempel og så er den lavere og så skjønner jo ikke foreldrene det. Og som ... sier, da må vi være flinke til å informere om at eleven får veldig mye hjelp og fordi de får veldig mye hjelp så kan de kanskje ikke oppnå en femmer eller sekser. Og det er det som skjærer seg, så det er veldig viktig å informere om det veldig tidlig.”

Det kan virke som både skole og PPT ikke klarer å formidle dette klart nok. En lærer var klar på at PPT ikke informerer foresatte godt nok og også burde veilede lærere bedre i forhold til vurdering av elever med spesialpedagogiske behov.

5.6 Manglende karaktergrunnlag – hva da?

I henhold til Bjugstad (2016), får 4 % av 10-trinns elever fra 2015, ikke grunnskolepoeng nok til å komme inn på ordinært program på videregående. Funnene ga lite informasjon om dette. Alle informantene hadde liten erfaring med elever som hadde avvik fra læreplanen til tross for at tre av dem hadde mange års erfaring i ungdomsskolen. Samtidig gjennom intervjuene, kom det frem at dette diskuteres jevnlig på skolene fordi de likevel møter ”gråsoneelever” som

enten i sin sakkyndige vurdering har større eller mindre avvik fra kompetansemålene eller i møte med ungdomsskolens fagkrav ikke mestrer alle fagmål. Når det gjelder vurdering og standpunkt, var en strategi å være avventende på 8. trinn og tenke at underveisvurdering, tilpasset opplæring og spesialundervisning skal gi eleven en mulighet for standpunkt på slutten av 10. trinn. Samtidig viste funnene at mange elever også innenfor ordinær og tilpasset opplæring ikke hadde måloppnåelse i alle fagmål innenfor et fag. Det ble lagt vekt på individuell tilpasset opplæring med fokus på et langsiktig perspektiv der man ser på elevenes fremgang og motivasjon som en viktig faktor i det pedagogiske arbeidet. Likevel opplyste lærerne om at de savnet en årlig prinsipiell diskusjon rundt tema i kollegiet. De opplevde krav til karakterer og måloppnåelse som vanskelig i møte med sårbare elever. Samtidig øker det faglige trykket gjennom ungdomsskolen og det var viktig ikke å maskere elevens manglende faglige nivå i overgang til videregående skole.

6. Oppsummering av funn

Formålet med denne undersøkelsen har vært å få større innsikt i samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog på ungdomstrinnet. Samtidig har vurderingsarbeidet på 10. trinn stått i fokus da jeg selv i egen praksis har erfart at det kan være komplisert å vurdere elever med spesialundervisning på ungdomsskolen. Spesialundervisning er individrettet og skal tilpasses den enkelte. Vurdering styres av fagplaner og ofte klare vurderingskriterier. I tillegg er det fra UDIR utarbeidet veiledere og klare føringer på vurderingskriterier på alle trinn. Dermed utfordres samarbeidet ved at rammene rundt innhold kan være vanskelig å få tak i. I tillegg har alle elever ulike behov. Spesielt elever med tilbud om spesialundervisning skal følges tett opp med individuelle mål etter opplæringsloven kapittel 5.

Funnene viser at læreren strever med å avklare hvilke ansvar som er knyttet til de ulike rollene i skolen. Spesielt gjelder dette for lærer med spesialpedagogisk ansvar. Flere ga inntrykk av at de egentlig ikke oppfatter seg som spesialpedagog med de kvalifikasjoner som kreves, og derfor er usikre på hvordan vurderingen skal gjennomføres og hva samarbeidet med faglærer skal inneholde. Samtidig opplever jeg et høyt engasjement og ønske om at elevene skal lykkes i overgang til videregående skole. Det oppleves som et komplisert og uoversiktelige bilde når mange aktører med ulik faglig bakgrunn og engasjement skal samarbeide. Samtidig viste funnene at vurderingsbegrepet tolkes ulikt.

Problemstillingen stiller spørsmål om hvordan pedagogene samarbeider om å sette standpunkt karakter for elever med individuell opplæringsplan og ordinær sluttvurdering. Flertallet av informantene uttrykte at de ikke har faste rutiner eller jevnlig diskusjoner om dette. Samtidig savnet de gode rutiner til å strukturere og systematisere dette arbeidet fordi samarbeidet kan oppleves tilfeldig. De beskriver en skolekultur der man har individuelle rutiner på vurderingen og at vurderingsarbeidet på 10. trinn i stor grad ligger hos faglærer.

Forskningsspørsmålene tok for seg organisering av samarbeidet, hvilke faktorer som informantene anså som vesentlige i samarbeidet og hvilke vurderingskriterier som var viktige for å sette en mest mulig rettferdig standpunkt karakter for elever med spesialundervisning i ett fag. Informantene presenterte ulike former for organisering som begge ga interessante svar på spørsmål knyttet til spesialundervisning. Funnene viser at tolærersystemet ga mange

fordeler når det gjaldt å finne nivå på alle elevene, inkludert de med spesialundervisning. Det ga også mulighet for større fleksibilitet i forhold til tilpasset opplæring. Samtidig ble det hevdet at det er en krevende organiseringsform. Den mer tradisjonelle delte undervisningen mellom ordinære klasser med faglærer som ansvarlig lærer og spesialpedagog med ansvar for spesialundervisningen, ga rom for mer individuell tilrettelegging for den enkelte.

Når det gjelder hvilke faktorer som var vesentlig for samarbeidet rundt vurdering, viste funnene at tid til samarbeid alltid er et problem. Det gjelder ikke bare denne problemstillingen, men generelt i skolen, da alle informanter påpekte økende antall ansvarsoppgaver innenfor skolehverdagen. De hevdet at ledelsen hadde et ansvar når det gjelder å finne rom for diskusjoner og drøftinger rundt både spesialundervisningens innhold, men også vurderingsarbeidet rundt elever med spesialundervisning.

Når det gjelder vurderingskriterier, viste funnene at alle, både faglærere og spesialpedagogene var godt skolerte innenfor området gjennom den nasjonale satsingen på området. Dette var godt implementert i skolene, men flere av informantene påpekte at kvaliteten på vurdering varierte. Ulik bakgrunn og erfaring hadde betydning, men også forståelsen av hva det innebar å vurdere alle elevene. Informantene var noe usikre på hva det innebar å vurdere elever med spesialundervisning som også skulle ha standpunkt karakter. Individuelt skjønn og tilpasning ble nevnt. Dermed oppsto det et dilemma når standpunkt karakter og sluttvurdering skulle settes fordi de ikke alltid hadde oversikt over måloppnåelse gjennom tre år i ett fag, undervisningsvurderinger og eksamens karakterer. Samtidig savnet de en faglig oppfølging fra ledelsen rundt samarbeid om vurdering.

På bakgrunn av funnene og faglitteratur presentert i oppgaven, mener jeg å ha funnet svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene viser et bilde av lærere som er engasjert og motiverte for jobben de gjør. Samtidig er hverdagen hektisk og arbeidsoppgavene mange og ofte komplekse. Det kan se ut som noen av utfordringene oppleves som et uløselig dilemma. For eksempel når kan man være sikker på at en elev med spesialundervisning i deler av et fag har nådd grunnlaget for ordinær karakter? Funnene i denne oppgaven er for få til å danne seg et helhetlig bilde av kvaliteten på samarbeid om vurdering på 10. trinn. Samtidig understøtter tidligere forskning (Prøitz & Borgen, 2010; Riksrevisjonen, 2010-2011; L. V. Sandvik & T. Buland, 2014) at kvaliteten på vurdering av spesialundervisning kan bli bedre.

7. Avsluttende refleksjoner

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i pedagogenes uttalelser og meninger rundt vurdering og samarbeid. Jeg var nysgjerrig på andre fagpersoners erfaring og refleksjoner over et tema som engasjerer meg i min arbeidssituasjon. For meg var det overraskende å se den usikkerheten alle informantene hadde til samarbeid om spesialundervisning og vurdering.

Jeg hadde en oppfattelse om at spesialundervisning og fagundervisning var noe som var adskilt og at det for skolene er svært vanskelig å dekke et behov der spesialpedagogen både innehar spesialpedagogisk kompetanse og fagkompetanse innenfor ett eller flere av kjernefagene (norsk, engelsk, matematikk) med tanke på en kombinert vurdering av elever på 10. trinn. Funnene tilsier at informantene finner sin løsning på dette dilemma uten at det til enhver tid er en systematisk baktanke ved samarbeidsformer og organisering. Å la faglærer ha totalansvaret for vurderingen kan dermed føre til at elevenes vurderingsgrunnlag blir ufullstendig. Samtidig viser funnene at tolærersystem setter høye krav til både fag- og spesialpedagogisk kompetanse. Det kan se ut som det kreves mye tid til samarbeid og et godt samarbeidsklima hos pedagogene. Elever med individuelle behov kan være utsatt hvis samarbeidet mellom pedagogene ikke fungerer optimalt og fokuset er rettet mot tilpasset opplæring, selv for elever med behov for spesialpedagogiske tilpasninger. Begge systemer krever, etter min mening, en målrettet styring fra ledelsen som har tenkt igjennom de dilemmaer som kan oppstå.

Jeg hadde håpet å få mer utdypende svar på hvordan faglærer og spesialpedagog samarbeider om elever som har bortvalg av kompetansemål fra fagplanen i sin sakkyndig vurdering fra PPT. Alle informanter hadde liten erfaring med denne gruppen av elever. Det kan derfor tyde på at det er et marginalt problem på 10. trinn. Jeg gikk inn i dette prosjektet med en erfaring som tilsier at forholdsvis mange av elevene jeg har møtt med spesialundervisning på ungdomsskolen har tilpasset kompetansemål og et ”smalere” faginnhold i deler av opplæringen gjerne beskrevet i sakkyndig vurdering fra PPT. Det er mulig at utvalget av informanter var for begrenset til å finne svar på akkurat dette. Muligens kunne utvalget av informanter i større grad hatt spesialpedagogisk fagbakgrunn, men likevel ga svarene interessante perspektiv på problemstillingen som var nye for meg.

Regjeringen legger opp til i melding til Stortinget nr. 21 (2017) å styrke videreutdanningen innenfor spesialpedagogikk ved å satse på tidlig innsats i skolen (UDIR, 2017f). Dette kan også skyldes medier og flere fagrapporter sterke fokus på den manglende kvaliteten på spesialundervisning i grunnskolen (Barneombudet, 2017; Ek Holst-Jæger, 2014; Knudsmoen et al., 2011; Mathiesen & Vedøy, 2012). Funnene og egen arbeidserfaring kan tyde på at videreutdanning innenfor spesialpedagogikk muligens burde deles mellom barneskole og ungdomsskole. Satsing på spisskompetanse innenfor tidlig innsats og grunnleggende ferdigheter i spesialpedagogikk kan være en tanke. Mens man i ungdomsskolen kan øke kompetansen innenfor fagspesifikke utfordringer, spesifikke lærevansker og vurdering. Etter min erfaring er det store forskjeller på spesialpedagogiske behov på barnetrinn og ungdomsskole. Videreutdanning i spesialpedagogikk bør etter min mening også bestå av praksisrelatert kunnskap med et godt skolert veiledningskorps ute på skolene, som har tid og mulighet til oppfølging og veiledning. Det dreier seg ofte om kunnskap om elevenes nærmeste utviklingszone og hvordan tilrettelegge og motivere derfra.

Man kan også stille spørsmål om elever på ungdomstrinnet i større grad burde få et mer tilpasset opplæringstilbud der man i større grad har fokus på de faglige utfordringer elevene møter på videregående og overgang til et nytt skolesystem. Etter mer en 10 år i videregående skole, opplever jeg overgangsprosessen som en sårbar periode for elever med særskilte behov. Mer kunnskap om dette både i forhold til struktur i videregående og tilretteleggingsbehov, kunne være interessant kunnskap å ha for spesialpedagogen i ungdomsskolen. En av informantene uttalte at hun ved flere anledninger stilte spørsmål ved PP-tjenestens vurdering av behov for spesialundervisning opp mot 10. trinn. Hun ønsket at fokuset ble rettet mot en mer tilpasset opplæringssituasjon, men fant det vanskelig å gå imot PP-tjenestens anbefalinger. Spesialundervisning utløser menneskelige ressurser som ofte kommer flere elever til gode i undervisningen. Spesielt er dette viktig i ungdomsskolen der fagtrykket er stort og elevenes fagnivå blir synligere. Behov for tilpasning er i den sammenheng muligens enda større for å imøtekomme alle kompetansemålene i LK06.

Opplæringsloven (1998c) gir ikke rom for unntak når det gjelder vurdering av de samlede kompetansemålene innenfor et fag. Informantene beskrev det vanskelige dilemmaet mellom elevenes innsats, motivasjon og utholdenhet gjennom tilretteleggingen de fikk i spesialundervisningen som ikke kom til syne på standpunkt karakteren fordi det er

kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i faget. Utdanningsdirektoratet (2016a) har utarbeidet veiledende nasjonale kjennetegn for måloppnåelse i utvalgte fag. Der står det blant annet:

”Samarbeid mellom kollegaer om kompetansemål og kjenneteikn kan bidra til ei felles forståing og eit felles språk om kva elevane skal lære, og kva som kjenneteiknar ulik grad av måloppnåing. Eit slikt tolkingsfelleskap inneber ikkje at all vurdering skal gjerast på ein bestemt måte, men at felles drøfting og forståing av vurderingsgrunnlaget kan fremje rettferdig vurdering av kompetansen til kvar enkelt elev” (UDIR, 2016a:Kjennetegn for måloppnåelse).

Intensjonene fra UDIR når det gjelder samarbeid om vurdering legger opp til tilpasning for den enkelte elev gjennom å anbefale drøftinger om rettferdige vurderinger. Funnene i undersøkelsen kan likevel tyde på at lærerne er usikre og velger løsninger som ikke alltid er planlagte eller drøftet i et tolkingsfelleskap. Mitt inntrykk er at oppgavene er for mange, tiden er for knapp og usikkerhet om organisering og innhold gir rom for løsninger som ikke nødvendigvis er gjennomtenkt.

En viktig del av min spesialpedagogiske praksis, dreier seg om å støtte meg på faglæreres plan i faget når jeg forbereder spesialpedagogiske opplegg slik at undervisningen ligger så tett opp mot det ordinære opplegget som mulig. Et samarbeid kan dermed by på utfordringer da faglærer er opptatt av helheten av fagarbeidet. Møtepunkter for samarbeid er få og informasjon om innhold ofte finnes skriftlig. Det blir derfor viktig å prioritere samarbeid og dele kompetanse om fag og erfaring fra klasserommet.

Det diskuteres i flere medieartikler om flere lærere i klasserommet har effekt (Haugset, 2013; Rongved, 2016). Jeg mener flere lærere gir en effekt som ikke nødvendigvis kan måles gjennom bedre karaktergjennomsnitt etter bare ett år. For eksempel mer tid til samarbeid, økt trivsel og trygghet for elevene, bedre kvalitet på forberedelsesarbeidet og ikke minst veiledning av andre lærere kan være resultat av økt lærertetthet.

8. Veien videre

I denne oppgaven har faglærer og spesialpedagog uttalt seg om vurdering og samarbeid. Problemstillingen er belyst gjennom deres uttalelser. Funnene viser at det ikke nødvendigvis bare er samarbeid som legger grunnlag for en god og rettferdig standpunkt karakter. Skolens samarbeids- og vurderingsrutiner bør også stå i fokus for å bedre kvaliteten på vurderingsarbeidet. Det kunne vært interessant om videre forskning kunne innebefatte spesialpedagoger med en bredere erfaringsbakgrunn innenfor vurdering av elever med spesialundervisning. Dessuten kunne det vært spennende å kartlegge skoleledere og PP-tjenestens oppfattelse av systematisk vurdering av elever med kombinert spesialundervisning og ordinærundervisning i ungdomsskolen vært av betydning å se på.

Mine funn representerer et lite utvalg av fire lærere med ulike spesialpedagogisk bakgrunn og erfaring. Funnene representerer derfor ikke et mer generelt bilde av tema. Likevel kan funnene gi innspill til debatt rundt vurdering og spesialundervisning. Det er forsket mye på effekt og kvalitet på spesialundervisning (Barneombudet, 2017; Knudsmoen et al., 2011; Riksrevisjonen, 2010-2011). Astrid Gillespie (2016) har forsket på lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk på 9. trinn. Hun sier spesialpedagogene føler de ikke strekker til i samarbeidet. Samarbeidet forekommer for sjeldent og de føler at de sjelden når oppsatte læringsmål i IOP. Derimot er det mer fokus på sosial inkludering og trygge rammer enn faglig fremgang (Gillespie, 2016). Bør veien videre i større grad omfatte fokus på måloppnåelse innenfor fag i IOP på ungdomstrinnet, eller er det mulig å si ja, takk begge deler?

Melding til Storting nr. 21 (2017) der videreutdanning i spesialpedagogikk er et viktig satsingsområde, kan på lengre sikt føre til at antall elever med behov for spesialundervisning synker inn mot ungdomsskolen i stedet for å øke slik det er i dag (GSI, 2017). Meldingen legger vikt på at høy kompetanse er viktig for å øke kvaliteten på spesialundervisningen. Regjeringen vurderer derfor å innføre krav om at skoleeiere må sørge for at alle skoler på barnetrinnet skal ha tilstrekkelige ressurser med faglig fordypning i spesialpedagogikk (s. 13). På bakgrunn av dette kan det være spennende å se om et kompetanseløft for videre- og etterutdanning for spesialpedagogene kan gi bedre kvalitet på spesialundervisningen på ungdomsskolen og dermed også sikre elevenes vurderingsgrunnlag både i form av

standpunktkarakter og sluttvurdering som faktisk sier noe om elevens nivå og gjør overgang til videregående opplæring mer oversiktlig for eleven.

Avslutningsvis skulle jeg gjerne hatt mer tid til å innhente mer informasjon fra flere informanter angående samarbeid om vurdering. Men, funnene i oppgaven har bidratt til å få et mer nyansert bilde på denne problemstillingen inn i videre arbeid.

Litteraturliste

- 2014:7, N. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (nr. 62/06). Volda. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening?* (Barneombudets fagrapportOslo: Barneombudet. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Bjugstad, H. K. (2016). Mangel på grunnskolepoeng 2009-2015: Stadig flere mangler grunnskolepoeng. *Statistisk sentralbyrå*.
- Botnen, S. E., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., & Aasland, D. G. (2011). *For di vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene: NESH. (2017). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/>
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. r. (2011). *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ek Holst-Jæger, J. (2014). Fra spesialundervisning tilbake til ordinær undervisning. *Spesialpedagogikk*, 4(1).
- Endring i forskrift til opplæringslova. (2015). *kapittel 3-1: Rett til vurdering*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-11-07-1303>
- Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. . Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Kapittel 6. Inntak til videregående opplæring*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_7
- Forskrift til opplæringslova. (2009a). *Kapittel 3-16.Samanhengen mellom undervegsvurderinga og standpunktkarakteren i fag*. Oslo. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2009b). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2009c). *Kapittel 3: Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring III. Sluttvurdering*. Oslo: Lovdata. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-3#§3-18
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk: En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn* (Oslo: UIO. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53003>
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (1. utg.). Bergen: Fagboksforlaget.
- GSI. (2017). *Grunnskolenes informasjonssystem: Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>

- Halvorsen, K. (2011). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hannås, B. M. (2017). *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet*. Oslo: Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerearbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129-140.
- Haugset, A. S. (2013). Små klasser utjevner forskjeller. *forskning.no*.
- Kapittel 5-1: Rett til spesialundervisning. (1998). *LOV-1998-07-17-61*,. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#§5-1
- Kapittel 5: Spesialundervisning. (1998). *LOV-1998-07-17-61*. Oslo. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). *Tilfeldighetenes spill: En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke* (nr. 9/11). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133940/rapp09_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- LK06. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Lødding, B., Markussen, E., & Wollscheid, S. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene. Sluttrapport* (NIFU Rapport nr. 1/16). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2393959/NIFURapport2016-1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning: drivere og dilemma* (Stavanger. Hentet fra <http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/iris-rapport-2012-017-spesialundervisning---drivere-og-dilemma.pdf>
- Meld. St. 18. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18, 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningen i grunnskolen under Kunnskapsløftet - sluttrapport, 2009* (nr. 02/09). NIFU-STEP og Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Hogskoler/Spesialundervisningen-i-grunnskolen-under-Kunnskapsloftet-2009/>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- OECD. (2015). *TALIS (Teaching and Learning International Survey) er OECDs internasjonale undersøkelse av undervisning og læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/talis/>

- Opplæringslova. (1998a). *Kapittel 1-3:Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Oslo: Lovdata
- Opplæringslova. (1998b). *LOV-1998-07-17-61: Opplæringslova - oppl.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#§2-10
- Opplæringslova. (1998c). *LOV-2015-06-19-76 fra 01.08.2015, LOV-2015-06-19-65 fra 01.10.2015: Opplæringslova - oppl.*: Lovdata. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Persson, B. S. (2015). *Samundervisning – en form av form av form av inkludering inkludering inkludering: En studie av pedagogers erfaringer fra år 6 till gymnasiet* (Karlstad: Karlstads universitet. Hentet fra <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:841268/FULLTEXT01.pdf>
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunkt vurdering - det (u)muliges kunst?* (NIFU STEP-rapport nr. 16/10). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Standpunkt_NIFU.pdf
- Riksrevisjonen (2010-2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen: Dokument 3:7* (bergen. Hentet fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Sider/spesialundervisning.aspx>
- Rongved, E. (2016). *Etterlenget forskning på effekten av flere lærere i klasserommet. Utdanningsforskning*.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)* (Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>
- Sandvik, L. V., & Buland, T. r. (2014). *Vurdering i skolen: Utvikling av kompetanse og fellesskap* (Trondheim. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S., & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser - Delrapport 1* (Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) nr. 01/12). Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf>
- SSB. (2016a). *Elevar i grunnskolen og del elevar som får spesialundervisning, etter fylke og årsteg. 1. oktober.* from SSB <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>
- SSB. (2016b). *Gjennomføring i videregående opplæring: 2011-2016.* from SSB <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>
- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Elevar i grunnskolen: 1. oktober 2016. Mindre spesialundervisning og morsmåls- og tospråkleg fagopplæring* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Nøkkeltall for utdanning.* from SSB <https://www.ssb.no/utdanning/nokkeltall>
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- UDIR. (2013). Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge. *Utdanningsspeilet*, 110.
- UDIR. (2015). *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>
- UDIR. (2016a). *Individuell vurdering Udir-5-2016: Her finner du merknader til regelverket om vurdering i forskrift til opplæringsloven kapittel 3. .* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- UDIR. (2016b). *Kjennetegn på måloppnåelse*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/kjennetegn-pa-maloppnaelse/>
- UDIR. (2016c). *Veilederen: Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- UDIR. (2017a). *Generell del av læreplanverket: Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*,. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- UDIR. (2017b). *Individuell vurdering: Udir-5-2016*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- UDIR. (2017c). *Likeverdig opplæring: et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf
- UDIR. (2017d). *Standpunktvurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>
- UDIR. (2017e). *Statistikk om grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/elever-og-ressurser-i-grunnskolen/>
- UDIR. (2017f). *Tidlig innsats i skolen gjennom økt lærerinnsats på 1.-4. trinn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/tidlig-innsats-i-skolen-gjennom-okt-larerinnsats-fra-1.-4.-trinn/>
- UDIR. (2017g). *Vurderingspraksis: Vurdering for læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel til rektor om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 2: Forespørsel til informanter om deltakelse i forskningsprosjektet med samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 1:

Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med masterprosjekt

Jeg er student ved høgskolen i Innlandet (INN) og skriver for tiden på masteroppgave i spesialpedagogikk. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med 2 pedagoger som underviser på 10. trinn og som kan stille opp til et samtaleintervju på ca en time.

Oppgaven omhandler hvordan faglærer og spesialpedagog samarbeider for å sette standpunktkarakter på en elev som får deler av undervisningen i et fag som spesialundervisning.

Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med:

- En faglærer og en spesialpedagog som har sin undervisning på 10. trinn
- Begge må ha ansvar for elever som får spesialundervisning i et fag (norsk, engelsk, matematikk) og som samtidig får vurdering og standpunktkarakter i faget.

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan samarbeider pedagogene om å sette standpunktkarakter for elever med individuell opplæringsplan og ordinær sluttvurdering?

Vedlagt ligger brev med forespørsel til intervjupersonene og samtykkeskjema.

Ring meg gjerne på tlf: xxxxxxxx, eller send meg mail (xxxxxxx) hvis du lurer på noe. Jeg kommer gjerne på besøk og forteller litt mer om prosjektet hvis ønskelig.

Jeg jobber selv i ungdomsskolen og vet at dagene er hektiske. Jeg er fleksibel i forhold til tid. Kanskje det kan passe med samtale etter at standpunktkarakter er satt i juni?

MVH

Unn Pedersen

Vedlegg 2:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Fra individuell vurdering av IOP til standpunktkarakter på 10. trinn”.

I forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk jeg skriver på Høyskolen i Innlandet (INN), ønsker jeg å intervjuer to pedagoger på skolen deres. Jeg ønsker at begge pedagogene jobber på 10. trinn med en/flere elever som får deler av undervisningen i et fag som spesialundervisning. Elevene skal få standpunktkarakter i faget. Fortrinnsvis ønsker jeg å intervjuer en faglærer og en spesialpedagog.

Bakgrunn og formål

Formålet med studiet er å se hvordan dere samarbeider om vurderingsarbeidet når elever med IOP skal ha standpunktkarakter i et fag på 10. trinn. Problemstillingen er:

”Hvordan samarbeider pedagogene om å sette standpunktkarakter for elever med individuell opplæringsplan og ordinær sluttvurdering?”

Med bakgrunn i problemstillingen, har jeg følgende underspørsmål:

1. Hvordan organiseres samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog når standpunktkarakter skal settes?
2. Hvilke forhold i samarbeidet anser pedagogene som viktige for elever med IOP som skal ha standpunktkarakter?
3. Hvilke vurderingskriterier kan være viktige for at eleven skal få en mest mulig rettferdig standpunktkarakter?

Hva skjer med informasjonen om deg?

De innsamlede opplysningene behandles konfidensielt. Jeg ønsker å benytte lydopptaker. Lydopptakene vil til en hver tid være oppbevart utilgjengelig for andre. De innsamlede opplysningene anonymiseres og lydbåndopptakene slettes senest ved prosjektslutt 15.5.2018.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Notatene og informasjonen jeg bruker i masteroppgaven vil bli anonymisert og jeg vil henvise til informant 1, 2, 3, 4 og skole A og B. Det vil si at ingen andre enn jeg vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Frivillig deltakelse

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst uten å oppgi noen grunn. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg: Unn Pedersen, tlf. , eller min veileder:

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltakelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

Intervjuguide MASPED ved INN (Høgskolen i Innlandet)

Unn Pedersen

Arbeidstittel: Fra individuell vurdering av IOP til standpunktkarakter.

Problemstilling:

Hvordan samarbeider pedagogene om å sette standpunktkarakter for elever med individuell opplæringsplan og ordinær sluttvurdering?

Med bakgrunn i problemstillingen og det teoretiske grunnlaget for oppgaven, har jeg følgende underspørsmål som kan avgrense problemstillingen.

1. Hvordan **organiseres** samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog når standpunktkarakter skal settes?
 2. Hvilke **forhold i samarbeidet** anser pedagogene som viktige for elever med IOP som skal ha standpunktkarakter?
 3. Hvilke **vurderingskriterier** kan være viktige for at eleven skal få en mest mulig rettferdig standpunktkarakter?
-

1. Introduksjon. (ca 5 minutter)

- Ønske velkommen
- Takke for at dere stiller opp
- Presentere meg selv og prosjektet: Vil gjøre et grundig intervju for å få pedagogenes opplevelse av samarbeidet, og for å lære mer om vurderingsarbeidet lærerne gjør for elever med IOP
- Informere om samtykkeerklæringen og at dere skriver under
 - Si fra hvis det er noe dere ikke vil svare på, ønsker pause eller avbryte intervjuet

- De innsamlede opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Jeg ønsker å bruke opptaker for å sikre at all informasjon kommer med. Det er bare jeg som skal høre på dette.
- De innsamlede opplysningene vil bli anonymisert og lydopptakene vil bli slettet senest når prosjektet er avsluttet: (*sett inn dato*).
- Svarene skal brukes i en masteroppgave på INN der jeg skriver om hvilke faktorer som er viktig når pedagogene skal samarbeide om å sette standpunktkarakter for elever med IOP i et fag
- Fortelle om hvor lang tid intervjuet vil ta
- Løsrive meg fra å notatene/tar noe smånotater: bedre kommunikasjon og flyt
- Informasjon om innhold i intervjuet. Jeg vil slette eller omskrive informasjon om eventuelt kolleger eller tredjepart i intervjuet. (direkte og indirekte personopplysninger).

2. **Oppvarmingsspørsmål: (ca 5 minutter)**

Jeg tenkte å starte litt med å høre hvem dere er og hva dere jobber med?

- Kan dere fortelle litt om skolen der jobber på?
 - Antall elever, ansatte, satsingsområder, beskrive området skolen ligger i (by/land/tettsted).
- Kan dere fortelle litt om dere selv?
 - Hvor lang yrkespraksis
 - Faglig bakgrunn
 - Kan dere fortelle litt om hvilke arbeidsoppgaver dere har på skolen?

4. **Refleksjonsspørsmål (tid ca 60 minutter)**

A. ***Organisering av samarbeidet***

Da tenkte jeg vi kunne gå over til hovedtemaene i intervjuet.

Først har jeg lyst å vite litt om hvordan dere samarbeider på skolen deres:

1. Kan dere fortelle om samarbeidet mellom faglærere og spesialpedagogene på 8. -10. trinn)?
 - Hvis lite samarbeid: hvordan hadde dere ønsket at samarbeidet burde ha vært?
Fortell litt om det.?
2. Hvordan er det organisert når det gjelder vurderingsarbeidet på 10. trinn?
3. Er det noe ved organiseringen dere tenker kunne vært annerledes eller vært endret på med tanke på samarbeid?
4. Kan dere gi noen eksempler eller beskrive organiseringen når det gjelder vurderingsarbeidet?
5. Kan dere fortelle hvordan dere organiserer arbeidet år det gjelder å sette standpunktkarakter på slutten av 10. trinn for en elev med IOP?

B. Forhold av betydning i samarbeidet om standpunktkarakter

Oppgaven min omhandler elever med IOP som skal ha standpunktkarakter i et fag på 10. trinn. Standpunktkarakteren blir satt på grunnlag av mange valg av undervisningsmetoder gjennom ungdomsskolen.

1. Kan dere fortelle litt om dette arbeidet?
2. Hvilke metoder tenker du er viktig for at også elever med IOP skal få en standpunktkarakter?
3. Er det noen forskjeller eller likheter når det gjelder valg av metoder når det gjelder vurdering av elever som har spesialundervisning i deler av faget og de som følger ordinær undervisning? Når det gjelder for eksempel:

Stikkord til meg selv: *Karakterer, Underveisvurderinger, Vurderingskriterier, Samarbeid elever i mellom, Prøver, Oppgaver, Tentamener, Muntlig/skriftlig deltakelse, Elevsamarbeid, Trivsel og mestring.*

4. Når det gjelder IOP-mål for en elev og fagplanmål så kan det for eksempel være avvik og bortvalg av enkeltmål. Har dere noen tanker rundt dette dilemmaet?

C. Vurderingskriterier frem til standpunktkarakter

En viktig del av vurderingsarbeidet er å sette en mest mulig rettferdig standpunktkarakter. Da vil vurderingskriteriene ha en viktig betydning.

1. Kan dere beskrive hvordan dere arbeider med vurderingskriterier i et fag?
2. Hvordan løser dere dette arbeidet når en elev har IOP i faget og skal ha standpunktkarakter?

D. Arbeidsforhold

1. Hvilke forhold i arbeidsmiljøet ser du på som viktige når det gjelder å kunne samarbeide godt rundt vurdering av elever med IOP på 10. trinn?

For eksempel: møtetid, fysisk tilrettelegging, ledelsens evne til å legge til rette, de fire viktige dokumentene, fagbøker, læringsplattformer, vurderingsmåter (eks karakterer, vurderingskriterier, VFL, arbeidsmåter, læringsstrategier, hjelpemidler, veiledning: ekstern/intern, kollegaveiledning, maktforhold på arbeidsplassen, stress, tidsklemma)

2. Kan du fortelle litt om ledelsen på skolen legger til rette for et slikt samarbeid?

E. Oppfølgingsspørsmål som kan være aktuelle:

1. Har kommunen/skolen fokus på temaer/utdanning/kurs/veiledning/oppfølging som kan ha betydning for samarbeidet?
 - a. Eventuelt på hvilken måte?
2. Kan du beskrive hvordan skolen generelt arbeider med elever med IOP og vurderingsarbeid?

F. Avrundingspørsmål: (ca 3-5 minutter)

1. Er det noe mer dere vil fortelle før vi avslutter?
2. Bruk smånotater som er gjort underveis: oppsummering. Ta noen sjekkspørsmål
3. Jeg informerer om forskningsprosjektet videre
 - Hva som vil skje med dataene
 - Hvordan informantene får tilbakemelding
 - Takke for innsatsen
 - Håper på mulighet for å ta kontakt over telefon eller mail hvis nødvendig

Vedlegg 4:



Synnøve Myklestad

Avdeling for pedagogikk og sosialfag -
HiL Høgskolen i Innlandet Postboks 400

2418 ELVERUM

Vår dato: 16.05.2017

Vår ref: 53994 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53994

Fra individuell vurdering av IOP til standpunkt karakter. En kvalitativ intervjustudie av hvordan kriteriene for vurdering med karakter blir ivare tatt gjennom samarbeid av pedagoger i ungdomsskolen for elever med spesialundervisning.

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Innlandet, ved
institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig
Synnøve Myklestad*

Student

Unn Pedersen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Kontaktperson: Anne-Mette

Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Unn Pedersen unnstyrk@start.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 53994

Utvalget skal informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.
Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger
Høgskolen i Innlandet sine rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede
opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide
datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling
av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak