

Formålet med avhandlinga er å auke kunnskapen om kva som kjenneteiknar vilkåra for læring for elevar som får spesialundervisning og går på 1. – 4. steg. Det er gitt særleg merksemd til spesialundervisninga sin funksjon for desse elevane, både fagleg og sosialt.

Studien tek utgangspunkt i tre sentrale område som påverkar elevane sine vilkår for læring. Det første er knytt til sambandet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det andre området handlar om lærar-elevrelasjonen og tydinga av elevengasjement. Det tredje området gjeld koherensen (grad av samsvar) i aktørane si oppleving av forventingar, relasjonar og samarbeid knytt til spesialundervisninga. Inkluderingsperspektivet er sentralt i arbeidet.

Designet er ein kvalitativ casestudie, der fire elevar på 1. – 4. steg, ein frå kvart steg, og deira opplæring er studert. Tre metodar er nytta i datainnsamlinga: dokumentanalyse, kvalitativt forskingsintervju og observasjon.

Hovudfunnet i studien er at elevane har ei opplæring som er kjenneteikna av svak inkludering, ekskludering og fragmentering. Resultata synte at spesialundervisninga primært vart organisert gjennom segregerte løysingar. Både spesialundervisninga og den samla opplæringa framstod som lite koherent, både på system- og individnivå. Det faglege var i stor grad bygd opp på individuell tileigning, samarbeid elevar i mellom var det langt mindre av. Opplæringa er såleis langt meir avgrensa kognitivt enn sosialt orientert. Samla indikerer dette at eleven si samla opplæring ber preg av både personleg, sosial og fagleg ekskludering.

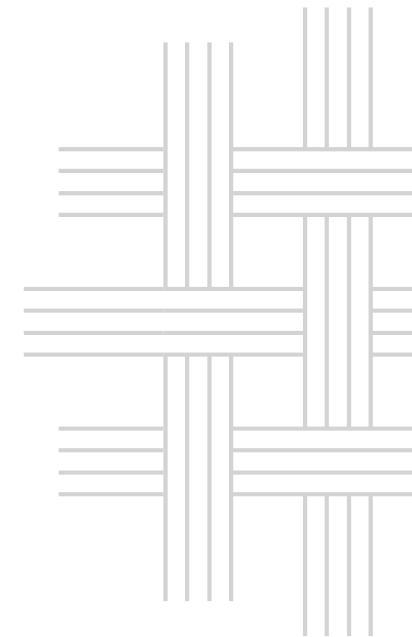


Høgskolen
i Innlandet

Anne Randi Fagerlid Festøy • Vilkår for læring for elevar på 1.-4. steg med vedtak om spesialundervisning • 2020



Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Anne Randi Fagerlid Festøy

Ph.d.-avhandling

**Vilkår for læring for elevar på 1.-4. steg
med vedtak om spesialundervisning**

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
2020



Ph.d.-avhandlinger i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

- Nr. 1 Irene Trønnes Strøm** – «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal».
En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster
- Nr. 2 James Coburn** – The professional development of English language teachers.
Investigating the design and impact of a national in-service EFL teacher education course
- Nr. 3 Stian Vestby** – Folkelige og distingverte fellesskap.
Gentrifisering av countrykultur i Norge – en festivalstudie
- Nr. 4 Ann Margareth Gustavsen** – Kjønnforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner
- Nr. 5 Camilla Kvaal** – Kryssende musikkopplevelser.
En undersøkelse av samspill i en interkulturell praksis
- Nr. 6 Emmarentia Kirchner** – Motivating and Engaging Readers.
A study of pre-adolescent Namibian primary school readers
- Nr. 7 Gro Løken** – Utsatte grupper og kjønnforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring
- Nr. 8 Elin Stengrundet** – Opprørets variasjoner.
Autoritetstematikk i fire dikt av Henrik Wergeland
- Nr. 9 Even Igland Diesen** – «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!»:
En studie i norsk raplyrikk
- Nr. 10 Ellen Nettet Mælan** – Læreres praksis og elevers psykiske helse:
En eksplorerende studie i ungdomsskolen
- Nr. 11 Marit Elise Lyngstad** – English teachers' choices and beliefs about literature in the
Norwegian upper secondary classroom
- Nr. 12 Linda Røset** – Physical education and mental health: A study of Norwegian 15-year-olds
- Nr. 13 Anne Randi Fagerlid Festøy** – Vilkår for læring for elever på 1.-4. steg med vedtak
om spesialundervisning

Anne Randi Fagerlid Festøy

Vilkår for læring for elever på 1.-4. steg med vedtak om spesialundervisning

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

2020

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgjevarstad: Elverum

© Anne Randi Fagerlid Festøy (2020)

Det må ikkje kopierast frå publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 13

ISBN trykt utgåve: 978-82-8380-162-0

ISBN digital utgåve: 978-82-8380-163-7

ISSN trykt utgåve: 2464-4390

ISSN digital utgåve: 2464-4404

Samandrag

Formålet med avhandlinga er å auke kunnskapen om kva som kjenneteiknar vilkåra for læring for elevar som får spesialundervisning og går på 1. – 4. steg. Det er gitt særleg merksemd til spesialundervisninga sin funksjon for desse elevane, både fagleg og sosialt. Det overordna forskingsspørsmålet er *Kva kjenneteiknar vilkåra for læring for elevar på 1. – 4. steg som har vedtak om spesialundervisning?* Eg har valt å ta utgangspunkt i tre sentrale område som påverkar elevane sine vilkår for læring. Det første er knytt til sambandet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det andre området handlar om lærar-elevrelasjonen og tydinga av elevengasjement. Det tredje området gjeld koherensen (grad av samsvar) i aktørane si oppleving av forventingar, relasjonar og samarbeid knytt til spesialundervisninga.

Kunnskapsgrunnlaget i studien er todelt. Det er for det første lagt vekt på å sjå vilkåra for læring for denne gruppa elevar i ein overordna historisk samanheng. Dernest er teori om inkludering, koherens og læring grunnleggande. Designet er ein kvalitativ casestudie, der eg følgde fire elevar på 1. – 4. steg, ein frå kvart steg, og deira opplæring. Eg nytta tre metodar i datainnsamlinga: dokumentanalyse, kvalitativt forskingsintervju og observasjon.

Dokumentanalysane var gjennomført på t.d. kartleggingar, sakkunnig vurdering, vedtak om spesialundervisning og individuelle opplæringsplanar. Respondentane i intervjuar var elevane, føresette, assistent, spesiallærer/-pedagog, kontaktlærer og skuleleiing.

Observasjonane var gjennomført i både ordinær undervisning og spesialundervisning.

Hovudfunnet i studien er at elevane har ei opplæring som er kjenneteikna av svak inkludering, ekskludering og fragmentering. Resultata synte at spesialundervisninga primært vart organisert gjennom segregerte løysingar. Både spesialundervisninga og den samla opplæringa framstod som lite koherent, både på system- og individnivå. Det faglege var i stor grad bygd opp på individuell tileigning, samarbeid elevar i mellom var det langt mindre av. Opplæringa er såleis langt meir avgrensa kognitivt enn sosialt orientert. Samla indikerer dette at eleven si samla opplæring ber preg av både personleg, sosial og fagleg ekskludering. Inkludering ser ut til å vere ein sovande ideologi.

Abstract

The purpose of this dissertation is to increase the knowledge of what characterizes education for pupils receiving special education in Form 1 – 4 in Norwegian primary school, with particular focus on the function of special education, both academically and socially. The main research question is *What characterizes learning conditions for pupils in Form 1 – 4 who have an individual decision on special education?* To answer this, I have chosen three central areas which has an influence at the pupils' conditions for learning. The first area is the relation between ordinary education and special education. The second area concerns the teacher-pupil relationship and engagement in learning. The third area is how pupils, parents and teachers experience the coherence in special education, due to expectations, relations and cooperation.

The knowledge base in this study is two folded. First, I have seen at the pupils' conditions for learning in a historical context. Second, I present the theoretical basis in the study, theories of inclusion, coherence and learning. The design of the study is a qualitative case study. I studied four pupils receiving special education, one from each form 1-4 and collected data about their ordinary and special education. In the data collection I used three methods: document analysis, qualitative research interview and observation. Document analyses were conducted of e.g. expert assessment from the educational and psychological counselling service, individual decisions and individual education plans. The respondents in the interviews were the pupils, parents, an assistant, the special teachers, the form teachers and the school managements at the case schools. The observations were carried out both in ordinary education and special education.

The main finding shows that pupils' special education is characterized by weak inclusion and fragmentation. Special education was primarily organized through segregated solutions, and appeared incoherent, both at the system level and individual level. The teaching was primarily based on individual acquisition of knowledge, and cooperation between the pupils was given less weight. Together, this indicates that the education of pupils' receiving special education is characterized by personal, social and academic segregation. Inclusion seems to be a sleeping ideology.

Forord

Tenk det. Så kom eg i mål – til slutt. Dette har vore som ein tur med ei berg- og dalbane som har rasa avgarde i årevis. Nokre gongar høgt oppe og andre gongar langt nede. Men du verda for ei kjensle det er å ha meistra det. Men det er fleire som skal ta del i den æra.

Først vil eg takke professor Peder Haug ved Høgskulen i Volda. Ikkje berre er han hovudrettleiaren min, men eit førebilete både som fagperson og som medmenneske. Det er viktig at nokon har trua på deg når di eiga tru sviktar, og at relasjonen toler at ein kan syne både glede og frustrasjon. I denne prosessen har eg fått lære og utvikla meg saman med ein som kan så uendeleg mykje meir enn eg, og for det er eg evig takksam.

I denne prosessen har det også vore viktig å ha eit «utanfråblikk»: min medrettleiar førsteamanuensis Ann-Cathrin Faldet ved Høgskolen i Innlandet. Med gode spørsmål, nyttige faglege innspel og refleksjonar, har du løfta både meg og avhandlingsarbeidet mitt. Tusen takk for at du har delt kunnskapane dine med meg.

Eg har også mange andre som fortener ein takk. Takk til Kjell-Arild Madssen for å prioritere korrekturlesing på kort varsel, midt opp i alle andre oppdrag. Kollegaer ved Institutt for pedagogikk ved Høgskulen i Volda som fint har måtte finne seg i å høyre på både opp- og nedturar. Mine gode medstipendiatar – å vere blant «likesinna» har stor verdi. Ein særleg takk til deg, Anne-Kari. Vi har opplevd mykje saman – og vi har byta på å halde kvarandre oppe. Livet byr på meir enn berre avhandlingsarbeid. Eg kjem ikkje utanom dei flotte venninnene mine: å vere saman med gode vener er medisin mot det meste. Familien min fortener også å nemnast: søstrene mine med familiar og svigerfamilie: de har heia på meg heile vegen! De har vore viktige støttespelarar for oss alle fem i heimen her. Livet er rikare med alle dokke i det.

Sist, men ikkje minst så må eg takke flokken min. Gunnar, du har vore basen heime, og når eg har vore i eksil på kontoret, så har du sett til at bedrifta Fagerlid Festøy A/S har gått sin gang. Du har aldri gitt meg dårleg samvit for at eg har styrt med mitt. Det å kome heim til deg og ungane har vore avgjerande for å halde løpet ut. Eirik, Ådne og Ivar: eg er så glad for å ha dokke i livet mitt. De har hatt ei mamma som har hatt hektiske dagar og minimalt med fritid, men eg håper at de opplever at eg likevel har vore der for dokke!

Innholdsliste

Samandrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsliste.....	iv
Oversikt over tabellar og figurar	vii
Oversikt over avhandlingas artiklar	viii
1. Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunn – ordinær opplæring og spesialundervisning	2
1.2 Problemstilling og forskings spørsmål.....	4
2. Kunnskapsgrunnlag	9
2.1 Skulen som organisasjon for læring.....	10
2.2 Dei historiske prosessane og diskursen kring elevar med særskilde behov	11
2.2.1 Vedtaket om integrering	12
2.2.2 Inkludering som svar	17
2.2.3 Tidleg innsats.....	21
2.3 Sentrale omgrep i arbeidet	24
2.3.1 Inkludering som kunnskapsfelt.....	24
2.3.2 Koherens	32
2.4 Perspektiv på læring.....	35
2.4.1 To metaforar for læring	35
2.4.2 Sosialt-kognitivt perspektiv på læring og self-efficacy	37
3. Metode.....	41
3.1 Ei kort innramming av prosjektet.....	41

3.2	Vitskapsteoretisk rammeverk.....	42
3.2.1	Sosialkonstruksjonisme	42
3.2.2	Hermeneutisk tilnærming med fenomenologisk påverknad	44
3.3	Val av design og metode	47
3.3.1	Casestudie som design	47
3.3.2	Metodar for innhenting av empiri.....	48
3.4	Utval og utvalsutfordringar	53
3.5	Analyse.....	55
3.5.1	Stega i analyseprosessen.....	56
3.6	Validitet og reliabilitet	58
3.6.1	Validitet	59
3.6.2	Reliabilitet.....	63
3.6.3	Pilotundersøking for å styrke validiteten og reliabiliteten.....	65
3.7	Etiske refleksjonar.....	66
4.	Samandrag av artiklane.....	69
4.1	Artikkel 1: Fagfelleverdert artikkel i vitskapleg antologi.....	69
4.2	Artikkel 2: Fagfelleverdert artikkel i nasjonalt vitskapleg tidsskrift	71
4.3	Artikkel 3: Fagfelleverdert artikkel i internasjonalt vitskapleg tidsskrift.....	73
4.4	Modell med samanfatting av dei tre artiklane.....	75
5.	Diskusjon	77
5.1	Inkludering som sovande ideologi reduserer vilkår for læring	77
5.1.1	Inkludering – eit spørsmål om kvar spesialundervisninga skal føregå?.....	78
5.1.2	Snever kognitiv forståing av læring pressar sosiale strategiar ut	82
5.1.3	Manglande koherens som kjenneteikn på opplæringa til elevar med spesialundervisning.....	84
5.1.4	Når læringsforventingane er låge.....	86

5.1.5	Tidleg innsats – eit gode eller forskyving av problemfokus?.....	88
6.	Avsluttande kommentar – kva handlar det heile om?	91
	<i>Avgrensingar</i>	94
7.	Litteraturliste.....	95
	Vedlegg	109
	Vedlegg 1 Godkjenning NSD.....	111
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykke - skuleleiing	114
	Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykke - kontaktlærer.....	116
	Vedlegg 4 Informasjonsskriv og samtykke – spesialpedagogi og assistent	118
	Vedlegg 5 Orientering og førespurnad til føresette og elev	120
	Vedlegg 6 Informasjonsskriv til klassen.....	122
	Vedlegg 7 Intervjuguide til skuleleiing	123
	Vedlegg 8 Intervjuguide til kontaktlærer.....	124
	Vedlegg 9 Intervjuguide til spesialpedagog/spesiallærer	126
	Vedlegg 10 Intervjuguide til assistent	128
	Vedlegg 11 Intervjuguide til føresette	130
	Vedlegg 12 Intervjuguide til eleven	132
	Artiklane i avhandlinga.....	133

Oversikt over tabellar og figurar

Tabellar

Tabell 1 <i>Dekonstruksjon av inkluderingsomgrepet</i>	28
Tabell 2 <i>Oversikt over empiri i studien</i>	49
Tabell 3 <i>Oversikt over bruk av materiale i artikkane</i>	50
Tabell 4 <i>Døme på litteratursøk, synt skjematisk</i>	61

Figurar

Figur 1 <i>Hovudnoden «Læring og utvikling»</i>	57
Figur 2 <i>Utsnitt av undernodar i artikkel 1</i>	57

Oversikt over avhandlingas artiklar

Artikkel nr. 1

Festøy, A.R.F. og Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I: Haug, P. (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget, s. 52 – 73.

Artikkel nr. 2

Festøy, A.R.F. (2018). Lærer-elevrelasjonen og elevengasjement si rolle i spesialundervisninga for elevar på 1. – 4. steg. I: *Spesialpedagogikk*, 04/18, s. 53-67.

Artikkel nr. 3

Festøy, A.R.F., & Haug, P. (2018). Coherence in conditions for learning in special education. I: *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2018.1542227

1. Introduksjon

Dette doktorgradsarbeidet har stilt spørsmålet *Kva kjenneteiknar vilkåra for læring for elevar på 1. – 4. steg som har vedtak om spesialundervisning?* Eg har sett både på den ordinære opplæringa og spesialundervisninga. Sistnemnde har vore av særskild interesse. Studien har vore ein del av det nasjonale forskingsprosjektet «The function of special education» (Speed-prosjektet)¹. Speed-prosjektet har studert spesialundervisninga sitt innhald og funksjon for elevar på 5. – 10. steg, medan dette arbeidet har fokusert på opplæringa for elevar på 1. – 4. steg. Det er ein empirisk studie som ser på ulike sider ved eleven si samla opplæring, og vilkåra for læring i den. Formålet er å auke kunnskapen om kva som kjenneteiknar den samla opplæringa for denne elevgruppa. Spesialundervisninga si rolle, både fagleg og sosialt, og kva som kjenneteiknar vilkåra for læring, er i denne samanhengen sentrale element.

Spesialundervisning på barnesteget er eit område det er mangelfull kunnskap om. Denne studien er eit bidrag for å auke kunnskapen om opplæringa til denne elevgruppa. Spesialundervisning har sitt utspring i den ordinære opplæringa, og kriteriet for å få spesialundervisning er knytt til eleven sitt manglande utbytte av ordinær opplæring, forankra i §5-1 i opplæringslova (1998): «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning».

Bruken av spesialundervisning har vore aukande dei siste ti-åra i Noreg, men no ser vi ein svak tendens til at den går ned. I skuleåret 2011/2012, som var eit toppår, fekk 8,6 % av alle elevar spesialundervisning, medan det hausten 2017 var rapportert om 7,9 %. Det er fleire gutar enn jenter som har vedtak om spesialundervisning, og det har vore ei auke i bruk av assistenttimar dei siste åra. Ein annan tendens tala frå 2017 syner er at bruken av spesialundervisning aukar med stigande klassesteg: på 1. steg var det 3,8 % av alle elevar som fekk spesialundervisning, medan det var 10,7 % på 10. steg². Om lag 54 % av elevane får mellom 1 - 190 timar spesialundervisning i året og nokre færre har 191 timar eller meir³.

¹ <https://www.hivolda.no/Forskning/Forskingsprosjekt/speed-prosjektet>

² <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>

³ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>

Kunnskap om det samla opplæringsløpet er viktig for å forstå heilskapen og kompleksiteten i det. Dei siste åra har vi også sett ei auka merksemd på tidleg innsats og livslang læring, noko som har sentral tyding for opplæringa på barnesteget. Grunnlaget for læring vert lagd dei første åra på skulen, og desse åra har stor tyding for elevane si læring seinare i opplæringsløpet. Barnesteget representerer dermed ei kritisk periode for elevane si læring vidare (Ehrhardt, Huntington, Molino og Barbaresi, 2013; Heckman, 2008).

1.1 Bakgrunn – ordinær opplæring og spesialundervisning

På 90-talet oppstod det ein ny utdanningspolitisk diskurs, der fokuset på prestasjonar, effektivitet og resultat vart tydelegare, samt eit auka trykk på ansvar for eiga læring (Stangvik, 2014; Telhaug, 1997; Telhaug, Mediås og Aasen, 2006). Dei stadige endringane i samfunnet vårt har ført til ei auka pluralisering og fragmentering (Briseid, 2012). Samla har dette sett utdanningssystemet vårt på prøve. Utviklinga i samfunnet gjer at det er eit større press på skulen utanfrå, og dette presset syner seg som ei klar forventing til at skulen skal endre seg (Egelund, Haug og Persson, 2006). Forventingane vert i styringsdokumenta omtalte som læringsmål, som elevane skal nå gjennom god tilpassa undervisning (Bachmann og Bele, 2012). Skulen er uløyseleg knytt til samfunnet sine krav og forventingar, og eleven er prisgitt skulen sin måte å møte desse på.

Idealet i den norske skulen er at den ordinære opplæringa skal halde ein høg kvalitet slik at den er i stand til å møte den store heterogeniteten i klasserommet, og dermed redusere behovet for særskilde tiltak. Målet er at den samla opplæringa skal bidra til at alle elevar skal få realisert sitt læringspotensiale, både fagleg og sosialt (Haug og Nordahl, 2016). Realiteten er derimot at bruken av særskilde tiltak er stort. I drøftinga av Kunnskapsløftet⁴ (LK06) som trådde i kraft i 2006, Innst. S. nr. 268 (2003–2004)⁵, erkjende også Stortinget at omfanget var for høg. Der låg ei eksplisitt målsetjing om å redusere spesialundervisninga «(...) departementet ser det som et mål å redusere behovet for slik opplæring» (s. 7). Fem prosent av elevane fekk då spesialundervisning. No er omfanget større. Den høge førekomsten av spesialundervisning kan indikere at kvaliteten i den ordinære opplæringa ikkje er god nok (Egelund mfl., 2006; Haug, 2017b; Mathiesen og Vedøy, 2012; Nordahl og Hausstätter,

⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

⁵ <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2003-2004/inns-200304-268.pdf>

2009). Spesialundervisninga blir eit verkemiddel for å kompensere for ei mangelfull ordinær undervisning.

Saman med den ordinære opplæringa skal spesialundervisninga gje eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa: «Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven» (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Det er altså eit samspel mellom dei to undervisningsformene som er grunnlaget for eleven si opplæring. Det aktualiserer behovet for å sjå på sambandet mellom desse to, noko denne studien mellom anna har gjort. Forsking har synt kor viktig dei tidlege åra er for læringa når ein vert eldre (Ehrhardt mfl., 2013; Heckman, 2008), noko også dei politiske satsingane på feltet reflekterer (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette perspektivet er det interessant å studere nærare dei første åra i skuleløpet.

Spesialundervisninga sine rammer og konteksten den vert forstått ut i frå dei siste åra, har fått meir merksemd, også i det politiske rom. Det er ein sterk kontrast mellom den politiske satsinga på inkludering, tidleg innsats og tilpassa opplæring og det høge talet elevar som får spesialundervisning (Bliksvær, Fylling, Hustad og Korneliussen, 2017; Hannås, 2014). Trass dei uttalte ambisjonane om å redusere omfanget, gjekk utviklinga i motsett retning. Tiltak som vart fremja frå politisk hald for å redusere omfanget av spesialundervisning var nettopp dei nemnde ideala: inkludering, tilpassa opplæring og tidleg innsats. Dette bar i seg eit auka fokus på einskildindividet og manglande måloppnåing, noko som dei siste åra har blitt løfta fram som ei av fleire moglege forklaringar på at omfanget utvikla seg i motsett retning (Hannås, 2014; Mathiesen og Vedøy, 2012). Ei av utfordringane er ifølgje Mathiesen og Vedøy (2012) at spesialundervisning mellom anna blir forstått som ein føresetnad for å få til ei god nok tilpassing av opplæringa, og dette kan vidare sjåast i samanheng med dei auka forventingane om prestasjonar som er forankra i læringsmåla i LK06.

Det finnst omfattande forskning på det spesialpedagogiske feltet, men lite av den omhandlar spesialundervisninga til dei yngste elevane (Knudsmoen, Overland, Nordahl og Løken, 2011; Nordahl og Hausstätter, 2009). Den har i stor grad handla om ideala på feltet (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 2014c), medan forskning på det som *skjer* i spesialundervisninga, som t.d. samanhengar mellom metode og innhald, finn vi mindre av (Bachmann og Haug, 2006; Groven, 2013; Haug, 1999; Solli, 2005). Vi ser for øvrig at det har kome meir forskning som er knytt opp til spesifikke vanskeområde, som t.d. åtferdsvanskar (t.d. Mørch og Drugli, 2011), mobbing (t.d. Ertesvåg og Roland, 2014), lese-

og skrivevanskar (t.d. Snowling, Lervåg, Nash og Hulme, 2018). Vi ser også at noko av forskinga genererer ulike program og satsingar som byggjer på resultatane av denne forskinga, og som adresserer dei ulike vanskanane ein møter i skulekvardagen.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Det kan sjå ut til at vi står overfor ei utfordring knytt til kvaliteten på opplæringa elevane i det norske skulesystemet får, og skal ein heve kvaliteten på denne, treng ein kunnskap om kva som skjer i praksis. Ambisjonane om at spesialundervisninga skal kompensere for manglar ved det ordinære tilbodet, speglar høge forventningar til kva spesialundervisninga skal kunne utrette. Utfordringa står i korleis ein kan få ein auka kvalitet i eleven sitt samla opplæringstilbod. «Vi løser ikke problemet med sviktende spesialundervisning med å fjerne den, like lite som vi velger å fjerne ordinær undervisning når kvaliteten her ikke holder mål» (Mjøs, 2011, s. 21). Dette er i tråd med dei politiske føringane som vi no ser.

Nordahl-utvalet, eit ekspertutval som vart sett ned av Kunnskapsdepartementet⁶ for å vurdere tilbodet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skule, kom i sin rapport med skarp kritikk av dei eksisterande løysingane for spesialundervisninga, og hadde framlegg om at den individuelle retten til spesialundervisning måtte fjernast. Dei meinte at den måtte erstattast med meir heilskaplege og inkluderande løysingar som tente eleven betre. Kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner (H) kom tidleg med signal som indikerte at slike store omveltingar ikkje kunne gjerast utan vidare, og seinare stadfesta Sanner dette i ei pressemelding datert 24.06.2019:

Regjeringen har bestemt at den lovfestede retten til å få spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal videreføres. – Det å ha en lovfestet rett gir en viktig trygghet for foreldre og barn. Samtidig må vi gjøre mer for å gi barn og unge som trenger ekstra hjelp et bedre tilbud⁷.

⁶ <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/ekspertgruppe-for-barn-og-unge-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging/id2543492/>

⁷ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/behavior-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>

I eit forsøk på å få til eit betre tilbod er det bestemt at det skal gjennomførast forsøk i utvalde kommunar med mål om å organisere tilbodet på nye måtar. Det ligg dermed ei erkjenning av det Nordahl-utvalet sin rapport peika på: slik systemet er pr. i dag, tener for få elevar.

Gjessing (1973, 1974) hevda alt på slutten av 60-talet at effekten av spesialundervisninga var delt: for nokre elevar gav spesialundervisninga den hjelpa den var meint å gi, for andre elevar hadde den ingen effekt på læringa, og for den siste elevgruppa var spesialundervisninga unyttig og segregerende, og kunne vere direkte skadeleg. Paradokset, ifølgje Gjessing, var at dei elevane som opplevde at dei faktisk fekk hjelp var i mindretal, og at denne hjelpa på gjekk på bekostning av dei andre elevane (Gjessing, 1973, 1974). Dette er ei uro som vi finn også internasjonalt i nyare tid (Kauffman, Hirsch, Badar, Wiley og Barber, 2014). Speed-prosjektet fann også den same tendensen (Haug, 2017a), så lite har skjedd dei siste 40 åra i så måte.

Trass ambisjonar og handlingsrommet i spesialundervisninga syner forskning at utbyttet ikkje er som ein burde kunne vente (Haug, 2014c, 2017a). Det også uklart kva spesialundervisninga *er*, og kva den *bør* vere (Nevøy og Ohna, 2014). Skiljet mellom ideal og praksis har vore ei sentral utfordring over tid, og dei ideelle sidene har fått meir merksemd enn utviklinga av praksisen (Bachmann og Haug, 2006; Groven, 2013; Haug, 1999). Denne problemstillinga står vi framleis i, og understrekar eit behov for å sjå nærare på praksisen. Dette er også aktuelt med tanke på at elevane i dag langt tidlegare blir meldt opp til PPT enn det som var tilfellet før. Talet oppmeldingar aukar dei første skuleåra (Mathiesen og Vedøy, 2012). Elevane blir tidleg i opplæringsløpet definert til å ha særskilde behov, og dermed aukar faren for at dei blir skilt ut frå den fellesskapet alt på dei lågaste klassestega. Dette påverkar i neste rekke læringsvilkåra elevane får.

Studien si overordna problemstilling er:

Kva kjenneteiknar vilkåra for læring for elevar på 1. – 4. steg som har vedtak om spesialundervisning?

Målet med opplæringa er at *alle* elevar skal få utbyte av den, både fagleg og sosialt. Når ein ser at mange elevar ikkje får det utbyttet ein ønskjer, så må ein sjå nærare på korleis vilkåra for læring er, og spesielt for elevar som strevar. Det er mange ulike faktorar som er med på å

påverke læringsvilkåra til elevar som opplever vanskar i opplæringa, og det er også mange ulike vilkår som påverkar elevane sine læringsmoglegheiter. Det er i eit slikt avgrensa arbeid ikkje råd å adressere alt som kunne vore av interesse og som har sentral tyding for læringa, så i mitt arbeid har eg valt ut nokre områder som ifølgje forskingslitteraturen har tyding for vilkåra for læring.

Det første hovudområdet er knytt til sambandet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, der tema som mellom anna inkludering, syn på læring og koherens er sentrale. Det andre området er knytt opp til kvalitetar som er med på å påverke det som skjer i undervisninga, og i dette perspektivet har eg valt ut lærar-elevrelasjonen og tydinga av elevengasjement. Her har spesialundervisninga fått større merksemd enn den ordinære opplæringa. Å gå like grundig inn i begge ville ikkje vore råd av plassmessige årsaker. Det tredje hovudområdet tek utgangspunkt i korleis aktørane opplever spesialundervisninga, med omsyn til forventingar, relasjonar og samarbeid. Dette er knytt opp mot koherens som ein sentral påverknad på vilkåra for læring. Sjølv om det er eit tydeleg fokus på spesialundervisninga, så er også den ordinære undervisninga ein sentral del av dette biletet. Den overordna problemstillinga har dermed blitt operasjonalisert ut frå desse hovudområda som er valt, og dei er vidare utgangspunkta for forskingsspørsmåla i avhandlinga sine tre artiklar:

1. Kva kjenneteiknar sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for elevar på 1.–4. steg som får spesialundervisning?
2. Kva karakteriserer relasjonen mellom lærar og elev og elevengasjementet i spesialundervisninga på 1.–4. steg?
3. I kva grad er det koherens mellom elevane, foreldre og lærarane si oppleving av forventingar, relasjonar og samarbeid i spesialundervisninga for elevar på 1.-4.steg?
[To what extent is there coherence between pupils', parents' and teachers' perceptions of expectations, relationships and cooperation in special education for pupils in forms 1-4?]

Desse tre forskingsspørsmåla belyser ulike sider ved både den ordinære opplæringa og spesialundervisninga, og ut i frå ulike perspektiv, og bidreg til ei nyansert tilnærming til

prosjektet si overordna problemstilling. Dei er vidare med på å synleggjere noko av kompleksiteten i opplæringa, samstundes som at dei syner at ein del av det som kjenneteiknar spesialundervisninga også kan vere representativt i den ordinære opplæringa. Berre gjennom å studere kompleksiteten i delane i eleven si opplæring kan ein teikne eit riss av det totale biletet, i tråd med ei holistisk tenking. Studien har dermed ei klar forankring i ein hermeneutisk vitskapsteoretisk posisjon.

2. Kunnskapsgrunnlag

Diskursen kring elevar med særskilde behov har vore prega av politiske satsingar og globale ideal som integrering, inkludering og tidleg innsats. Det er kun gjennom å studere fortida ein kan seie noko om framtida og forstå notida, hevdar Durkheim (1977). Det er difor viktig å ramme inn desse omgrepa i eit historisk perspektiv. Det historiske blikket er ein reiskap for å forstå rammene no, på ein måte ein elles ikkje ville ha grunnlag for, og å forstå at endringar oppstår på grunn av endringar i samfunnet – ikkje som resultat av tilfeldige menneskelege overtydingar. Vi treng å forstå heilskapen som har utvikla seg over tid, og ikkje avgrensa epokar som er knytt til før, no og framtida (Durkheim, 1977). Det er også mitt utgangspunkt her.

I det følgjande vil eg først kort ramme inn skulen som organisasjon for læring: korleis ein ser på skulen påverkar praksisen i den. Vidare trekker eg opp ei kort skisse av dei historiske prosessane og diskursen kring elevar med særskilde behov. Omdreiingspunktet for framstillinga er spesialundervisninga, forankra i dei historiske prosessane knytt til integrering og inkludering. Diskusjonen kring tidleg innsats har fått auka merksemd dei seinare åra, og vert i ulike diskusjonar sett i samheng med behovet for særskilde tiltak for dei yngste elevane. Korleis ein forstår tidleg innsats, anten som førebyggjande strategi eller som tidleg intervensjon, vil ha innverknad på korleis ein tilpassar opplæringa for elevar som strevar dei første grunnleggjande åra i skulen. Eg vil difor kort kome inn på dette.

Eit heilskapleg tanke sett, der ein motarbeider negative samanhengar og fragmentering som kan skape dårlegare vilkår for ei inkluderande opplæring, aktualiserer også forståinga av inkluderingsomgrepet og dei substansielle aspekta. Det er difor naudsynt å kome inn på også desse sidene ved det. Tydinga av koherens på individ- og systemnivå, både strukturelt og konseptuelt, vert også løfta fram. Det har i dette avhandlingsarbeidet synt seg å ha ein viktig innverknad på vilkåra for læring for mine informantar. Til slutt i kunnskapsgrunnlaget vil eg gå inn på ulike perspektiv på læring, som er sentrale i min studie: korleis pregar læringsynet måten det vert lagd til rette for elevane si optimale læring og får høve til å utvikle potensialet sitt.

2.1 Skulen som organisasjon for læring

Samfunnet er kjenneteikna av eit stort mangfald, og dette speglar seg i skulen. Å syte for at alle elevar skal oppnå ei kvalitativ god læring, uavhengig av bakgrunn og føresetnader, set skulen på prøve. Spørsmålet er om systemet er slik at ein med rimelegheit kan vente at skulen er i stand til å løyse alle oppgåvene dei er sette til. Skulen møter også ei utfordring knytt til at undervisning vert oppfatta som ein privatisert aktivitet utført av lærarar som i liten grad er samkøyrte med skulen som organisasjon (Brunsson, 1989). Ulike syn på korleis organisasjonen fungerer gjer det utfordrande å oppnå ei felles pedagogisk plattform.

Korleis ein forstår skulen som organisasjon er med på å påverke korleis ein strukturerer elevane si opplæring. Lave og Wenger (1991) fremja forståinga av at organisasjonar er eit praksisfellesskap som byggjer på at deltakarane er villige og interesserte i å dele idear og kunnskap, slik at ny praksis kan utvikle seg. Gjennom denne prosessen lærer ein saman. I eit slikt perspektiv vil det at lærarane høyrer til ulike miljø vere ein ressurs. Den samansette kunnskapen dei har kan ha positiv effekt på korleis ein møter forskjellige utfordringar, behov eller interesser (Hatch og Cunliffe, 2006). I ein pedagogisk samanheng tyder dette at ein gjennom sosial interaksjon kan oppnå gjensidig læring og utvikle ny kunnskap.

Praksisfellesskapa byggjer på gjensidige kontraktar, snarare enn formaliserte relasjonar mellom deltakarane (Lave og Wenger, 1991).

Dersom målet er at skulen skal utvikle seg i ei retning bort frå den privatpraktiserande lærar, må personane i organisasjonen samhandle med andre deltakarar i den (Brunsson, 1989; Fullan og Quinn, 2016). Ei kollektiv endring er avhengig av at individa endrar seg, og ein må difor sjå desse i samanheng (Howes, Booth, Dyson og Frankham, 2005). Det er behov for samsvar mellom mål, retningslinjer og praksis, ei koherent opplæring, og det krev «(...) the individual and collective ability to build shared meaning, capacity, and commitment to action» (Fullan og Quinn, 2016, s. 1). Ein skule som er oppteken av høg kompetanse og har ei leiing som er oppteken av elevar si læring, tek ansvar for og støttar opp om sterke kollektive kulturar, kan møte fleire elevar sine ulike behov for tilpassing innanfor rammene til ei ordinær opplæring. Eit kvalitativt betre pedagogisk tilbod vil kunne bidra til at fleire barn og unge kan få realisert sitt potensiale for læring og utvikling (Mitchell, 2014; Nordahl, 2018).

2.2 Dei historiske prosessane og diskursen kring elevar med særskilde behov

I det følgjande vil eg lage eit kort historisk riss om prosessane og diskursen kring elevar med særskilde behov. I arbeidet med å kartlegge den historiske utviklinga på feltet er det to ting som har peika seg ut. Det første er at det finnast få kjelder som samla tek grundig føre seg dei historiske *prosessane*. Litteraturen er meir kjenneteikna av kortare historiske skisser. Det gjeld til dømes omtalen av spesialundervisninga i større skulehistoriske arbeid, som mellom anna Alfred O. Telhaug (t.d. Telhaug, 1970, 1997; Telhaug, Mediås og Aasen, 2006), Harald Thuen, Gunnar Stangvik (t.d. Stangvik, 1995) og Peder Haug (t.d. Haug, 1998; Haug, 1999, 2004) er representantar for. Eit anna trekk er at den også tek opp avgrensa tema som til dømes den historiske utviklinga knytt til systemet og individet *sine rettar* på det spesialpedagogiske feltet, som mellom anna Edvard Befring (T.d. Befring, 1983; Befring, 1997, 2004, 2018), Eva Simonsen (t.d. Johannessen, Høie, Hjulstad og Simonsen, 2010; Simonsen, 2000; Simonsen, Kristoffersen og Hjulstad, 2009), Jan Tøssebro (t.d. Tøssebro, 1997, 2014; Tøssebro og Ytterhus, 2006) og Ivar Morken (t.d. Morken, 2007; Morken, 2012) har vore oppteken av.

Trass at ein i lang tid har forsøkt å vende merksemda mot meir kontekstuelle og allmenne trekk ved opplæringa, så har eg funne at litteraturen likevel er sterkt relatert til eit kategorisk perspektiv. Merksemda er retta mot elevar som av ulike årsaker står utanfor fellesskapet (Ogden, 2014). Det andre eg har funne er at dei historiske kjeldene er mest opptekne av ideal og intensjonar, og diskusjonen om spesialundervisning har vore kjenneteikna av paradigmatisk posisjonar. Det som utspelar seg i praksis ser ut til å få mindre merksemd (Groven, 2013; Haug, 1998, 1999, 2017b; Hausstätter, 2011; Hausstätter og Reindal, 2016; Stangvik, 1995). Eg har ikkje gjort ei historisk analyse av feltet sjølv, men støtta meg til den litteraturen som finnast, og dermed har også dette grunnlaget dei same tendensane.

I tillegg til kjeldene eg nemnde innleiingsvis i dette kapitelet, så har Lise Vislie (2003) sine historiske perspektiv vore viktig i dette risset. Karl Johan Skårbrevik si utgreiing i samband med evalueringa av prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisning» (Skårbrevik, 1996) og Berit Groven sitt avhandlingsarbeid som i 2013 kom ut i bearbeidd versjon «Spesialpedagogen i endringstider» (Groven, 2013), har også vore sentrale kjelder. Det er også viktig å nemne at det også er andre stemmer som har vore premissleverandørar i den

offentlege debatten utan at dei har vore oppteken av forskning på feltet, men gjennom debattane dei har skapt vore med på å gi retning til forskinga. Ein sentral aktør er i denne samanhengen Arne Skouen (Skouen, 1966, 1969). Det er difor naturleg å ta kampsaka, og debattane i lys av den, med i dette kunnskapsgrunnlaget.

Diskusjonen kring elevar med særskilde behov si opplæring har gjennom tida mellom anna handla om at alle barn skal ha rett til opplæring, og spørsmål om korleis opplæringa skal organiserast, om den skal det vere i den ordinære skulen, eller om det skal opprettast spesielle opplæringsalternativ for desse elevane. Svara på spørsmåla vart langt på veg gitt gjennom diskusjonane knytt til ideal som normalisering, integrering og seinare inkludering. Desse ideala hadde sterk tilknytning til samfunnsdebatten om auka livskvalitet og levekår for menneske med ulike funksjonsnedsettingar (Haug, 2004). I løpet av nokre tiår har det vore til dels store endringar i synet på korleis ein best mogleg kan møte elevar som strevar i skulen. I 1975 vart spesialskulelova integrert i lov om grunnskulen, og elevar som kunne få betre utbyte av ordinære skular enn av spesialskular, fekk krav på det (Haug, 1999). Ein oppheva dermed skiljet mellom opplæringsdyktige og ikkje opplæringsdyktige (Haug, 2017b).

Den følgjande historiske skissa tek opp nokre særtrekk ved utviklinga innan spesialundervisninga frå 1960-åra og fram til i dag. Det blir gjort greie for tre hovudtema. Det første gjeld bakgrunnen for og vedtaket om integrering av lov om spesialskular og folkeskulen i 1975. Det andre gjeld innføringa av omgrepet inkludering, formelt sett knytt til læreplanen for Reform-97. Det tredje er den auka vekten som har vorte lagt på omsynet til tidleg innsats som fekk eit større politisk fokus i starten på 2000-talet, og var tematisert i St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, og vidare formalisert i Kunnskapsløftet i 2006.

2.2.1 Vedtaket om integrering

På 1960-talet var det lagt opp til ei omfattande utbygging av statlege spesialskular (Groven, 2013; Haug, 1999; Skårbrevik, 1996). Målet var at elevar som tidlegare hadde hamna utanfor utdanningssystemet skulle få den same allmenndanninga som elevane i den vanlege skulen fekk – slik spesialskulelova føresette (Haug, 1999). Spesialskulane bygde på ei individpatologisk forståing, der grundig individuell diagnostisering og individuell pedagogisk behandling vart tilbode, i tillegg til at dei skulle få vanleg undervisning (Haug, 1999). Det var fleire kritiske røyster til det statlege spesialskulesystemet og den

segregerande spesialundervisninga den representerte (Groven, 2013; Morken, 2012; Skårbrevik, 1996). Systemet braut med dei sosialpolitiske verdiane som dominerte på 60-talet, der skulen var meint å vere ein sosialt utjamnande faktor (Skårbrevik, 1996).

På siste halvdel av 60-talet vart ein i auka grad oppteken av demokratiseringsprosessar og dei svake gruppene i samfunnet, og det kom krav om deltaking, større sosial rettferd og likestilling frå desse gruppene (Groven, 2013; Haug, 1999). Denne epoken representerte eit paradigmeskifte, og kampen om rett til opplæring for menneske med utviklingshemming resulterte i aksjonen «Retttferd for de handikappede», som mellom anna Arne Skouen sto i bresjen for (Groven, 2013; Haug, 1999). Denne aksjonen var ein reaksjon på den dårlege behandlinga dei svakast stilte i samfunnet fekk. I dei skandinaviske landa kom Norge ut som den nasjonen som hadde det dårlegaste tilbodet til desse gruppene, og systemet vi hadde auka dei sosiale skilja og skilja mellom dei friske og dei handikappa. Skouen syntte til «demokratiets jungellov» - den sterkaste sin rett, eller som han seier: «Jungelloven er altså regulert press.» (Skouen, 1966, s. 68), der dei samfunnsmessige kodane ikkje er tilgjengelege for dei svakaste.

På slutten av 60-talet og i overgangen til 70-talet var det motstand mot ein opplevd autoritær og lite menneskevenleg nasjon. Lite hadde skjedd med spesialundervisninga etter at den vart lovregulert i 1955, anna enn at fleire fekk det. Ein etterlyste meir kunnskap om spesialundervisninga, og det var spesielt peika på at vi hadde for lite kunnskap om dei som fekk spesialundervisning, om kva som skjedde i spesialundervisninga og korleis den burde organiserast, leggst opp og gjennomførast. I tillegg peika ein på mangelen på vitskapelege faglege fundament: det var tradisjonane på feltet som hadde den største krafta (Haug, 1999). Dei som arbeidde ved specialsकुलane var sterkt i mot at specialsकुलane ikkje skulle byggjast ut ytterlegare, og grunn gav dette mellom anna med manglande kompetanse i grunnskulen (Groven, 2013).

Det var eit endra fokus i spesialundervisninga: ein skulle redusere den segregererte og spesialiserte organiseringa, og samanslåinga av specialsकुलेlova og lov om grunnskulen var verkemiddelet. Statsråd Bondevik uttrykte ein skepsis til ei samanslåing, og tvilande til at det i det heile var gjerleg med ei samanslåing av dei to (Haug, 1999). I 1969 vart det sett ned eit utval som skulle greie ut saka, Blomkomiteen, som var leia av høgsterettsdommar Knut Blom. Mandatet var mellom anna å utarbeide nye lovreglar om ansvar, igangsetjing, drift og tilsyn med undervisning og spesialpedagogiske tiltak for barn og unge med funksjonshemmingar, og om mogleg innarbeide desse i lov om folkesकुlen. Mandatet femna

ikkje om den ordinære opplæringa, kun spesialundervisninga var knytt til mandatet (Haug, 1999). Blomkomiteen si innstilling var rekna for å vere det viktigaste spesialpedagogiske dokumentet etter krigen til då. Grunnen til det er at det tok opp heile det spesialpedagogiske arbeidsfeltet til drøfting (Skårbrevik, 1996).

Komiteen peika på at det auka kravet til allmennkunnskap ein såg kom, ville gjere det vanskelegare for fleire elevar, og at konsekvensen ville vere at behovet for spesielle tiltak dermed ville auke. Grunnskulen var ikkje i stand til å gje alle elevar det dei hadde behov for (Haug, 1999). Dette handla om fleire ting, mellom anna tilgang til kompetanse og ressursane ein hadde til rådvelde for å løyse dei nye oppgåvene. Regjeringa Korvald understreka at det ikkje ville bli tilført fleire ressursar, men at skulen måtte gjere ei omprioritering av dei midlane dei alt hadde. Likevel fekk ikkje spesialundervisninga auka merksemd. Der var likevel eit mål om pedagogisk integrering, der spesialundervisninga skulle integrerast i den ordinære undervisninga (Haug, 1999).

Blomkomiteen si forståing av integrering var sterkt knytt opp til den nasjonale konteksten, og ein var oppteken av at alle skulle få ei likeverdig undervisning. Vidare vekta ein samfunnsintegrering: elevane hadde rett til å høyre til eit fellesskap, dei hadde rett til å delta i dette fellesskapet og dei skulle ta medansvar for oppgåver og plikter (Groven, 2013; Haug, 1999). Dette var krav for at elevane skulle kunne få gå i den ordinære skulen. Debatten på 70-talet var ein del av ein større og radikal samfunnsdebatt der ein var oppteken av dei svake gruppene i samfunnet var sterkt (Rognhaug, 1999).

Ein premiss for lovendringa i 1975 var at dei statlege spesialskulane skulle avviklast, og dei kommunale tilboda styrkast. At elevane så langt det var mogleg skulle ha tilhøyrse til heimeskulen og i vanleg klasse, var eit viktig element i innstillinga (Groven, 2013; Haug, 1999; Skårbrevik, 1996). Det var ikkje ei enkel sak å avvikle dei statlege spesialskulane, og det tok over 20 år frå intensjonane var formulert til prosessen kom godt i gang.

Spesialskulane vart etter kvart omorganiserte til nasjonale og regionale kompetansesenter (Haug, 1999), og dei vart seinare erstatta av *Statlig spesialpedagogisk teneste* (Statped).

Fokuset i debatten handla såleis ikkje om tilrettelegging, men om alle vanskane skulen hadde for å få dette til. Arne Skouen var framleis ein tydeleg kritisk røyst der han meinte at Blomkomiteen bidrog til at utviklinga av fellesskapet vart vanskeleggjort fordi dei gjorde barn med funksjonshemmingar spesielle. Han kritiserte også lærarane for manglande vilje og haldningar som ikkje var foreinleg med integreringstanken (Haug, 1999). Debatten omfatta

spenninga mellom ei kontekstrelatert kontra ei individorientert spesialundervisning (Rognhaug, 1999), noko som har vore ein vedvarande debatt.

Den nye mønsterplanen som kom i 1974 (M74) tematiserte i liten grad spesialundervisning. Kritkarane til planen var skeptiske til grunntenkinga som dei meinte hadde ei konserverande samfunnsoppfatning som ikkje tok omsyn til elevmangfaldet og spreinga i føresetnader. M74 var kjenneteikna av ein segregerande integrasjonsretorikk, der både fagplanar og kunnskapskrav var retta mot «normaleleven» og ikkje mot «alle» (Haug, 1999). Integrering vart i all hovudsak knytt til plassering, og mindre på dei innhaldsmessige aspekta og praksisen (Powell, 2014; Vislie, 2003).

Det var to trekk som la føringar for integreringsdiskursen: for det første så var ikkje spesialundervisninga sett i samanheng med grunnskulen sitt arbeid og ansvar elles. For det andre så var det aktørane, perspektiva og interessene frå spesialskulane som dominerte, og det gav ei sterk styring av spesialundervisninga i grunnskulen, utan at den er trekt inn som part med fulle rettar i diskursen (Haug, 1999). Dette skapte utfordringa for omsetjinga av omgrepet til praksis. Spørsmålet var korleis ein skulle få «skulen for alle» realisert.

Mønsterplanen fekk lite innverknad på praksisen i skulen, med omsyn integreringstanken. Internasjonalt fekk heller ikkje integreringsvisjonen særleg innverknad på praksisen, det handla til sjuande og sist primært om plassering og lite anna (Vislie, 2003). Følgjene av dette skulle vere det som skjedd seinare: inkludering som skulle skape eit vidare perspektiv på elevar si opplæring enn det integrering hadde klart (Graham og Jahnukainen, 2011).

Integrering dominerte diskusjonane knytt til elevar med særskilde behov sine rettar til utdanning på sine lokale skular fram til slutten av 1980-talet. Med fokuset på integrering følgde det også med krav om endring på det politiske planet, slik at ein skulle vere i stand til å vareta elevane (Vislie, 2003). Utover på 1980-talet var det stadig færre elevar som var att i dei statlege spesialskulane, men det var mange segregerte spesialordningar også ute i kommunane. Trass at ein fekk auka fokus på ei inkluderande forståing av integrering, så var skepsisen til integrering på politisk hald større no enn tidlegare. Likevel fekk den inkluderande tankegangen gjennomslag, og vart etter kvart også nedfelt i mønsterplanen av 1987 (M87). Det låg ei forståing av at inkludering var ein verdi i seg sjølv, og sosial rettferd var knytt opp til eit demokratisk deltakarperspektiv (Haug, 1999).

Prosessen fram til M87 var i starten både konfliktfylt og turbulent. I det første høyringsutkastet som kom i 1984 var nesten ikkje spesialundervisning eksplisitt nemnd. Den

nye mønsterplanen skulle synleggjere prinsippa om tilpassa undervisning, og det skulle gjelde for alle elevar. Den fjerna dermed spesialundervisning både som organisatorisk og pedagogisk omgrep. Inkludering var gjennomgåande i planen. Utkastet skapte mange reaksjonar, og mønsteret på reaksjonane var om lag som før, med omsyn til kven som var skeptisk og kven som støtta denne tankegangen. Ut frå reaksjonane konkluderte Grunnskulerådet med at det var behov for å synleggjere spesialundervisninga i planen. Dermed fekk den eit avsnitt i den nye planen (Haug, 1999).

Tilpassing av opplæringa har ei lang historie i den norske skulen. Alt frå normalplanen frå 1939 var det eit ønske om auka individualisering, og seinare vart innhaldet i det som etter kvart skulle bli omgrepet «tilpassa opplæring» utvida. På 70-talet kom pedagogisk differensiering inn som følgje av at alle skulle gå i same klasse (Bachmann og Haug, 2006). Tilpassing var ein føresetnad for at intensjonane kunne nåast, og blei nok ein gong eit sentralt omgrep. I M87 vart omgrepet for første gong formulert i ein læreplan (Bachmann og Haug, 2006).

Norsk Lærarlag uttrykte ein sterk skepsis til dreininga på feltet, men gradvis såg ein også endringar her til ei meir inkluderande haldning: elevane hadde best utbyta av å vere i fellesskapet. Det store ankepunktet var spørsmålet om ressursar, noko dei løfta fram også i dei følgjande åra. Det var bestemt at staten ikkje skulle ha ansvar for ordinær skuledrift, kun for heilt spesielle og avgrensa tilhøve der kommunane og fylkeskommunane ikkje kunne gjere det forsvarleg. Dette medførte eit behov for å sjå på ressursfordelinga, og kvar den geografisk var tilgjengeleg, for å sikre fagleg likeverd (Haug, 1999).

I denne samanhengen kom «Omstrukturering av spesialundervisning» (Prosjekt S). Målet med prosjektet var å gjennomføre ei omlegging av arbeidet til dei statlege spesialskulane, og gjere den ordinære skulen betre i stand til å gje tilpassa opplæring til alle barn og unge (Skårbrevik, 1996). I 1989 kom ein handlingsplan der dei spesialpedagogiske tenestene skulle delast inn i tre nivå: landsdekkande kompetansesenter, regionale kompetansesystem og lokale/regionale system sortert under PPT (Haug, 1999).

I evalueringane i etterkant av prosjektet fann ein mellom anna at i løpet av prosjektperioden auka talet elevar med einskildvedtak. Ein såg også at kjønnskildnadane vart forsterka, med gutar som var overrepresenterte i spesialundervisninga. Vidare fann dei at elevar som seinare fekk vanskar i skulen, ofte var oppmeld til PPT i førskulealder. Ein annan tendens var at ein beveigde seg bort frå spesialpedagogiske tiltak som ei privat sak, der ein oppretta

koordinatorar eller team som skulle bistå lærarar som hadde slike undervisningsoppgåver (Skårbrevik, 1996).

Nedlegginga av spesialskulane har ikkje vore uproblematisk. Ei undersøking som bladet *Utdanning* gjorde i 2012 synte at det det finnast mange segregerte tilbod, og desse hadde verken myndigheitene eller forskarar oversikt over. Heile 479 skular tok elevar ut av den ordinære klassa for å gjennomføre spesialundervisning, ifølgje bladet. Meir enn 5000 elevar var tekne ut av den ordinære undervisninga. Desse elevane fekk hjelpa organisert i større eller mindre spesialgrupper, på eigne avdelingar anten ved den ordinære skulen eller utanfor den, nokre var plasserte i eigne skular langt borte frå skulen dei høyrer til, og nokre gjekk på eigne spesialskular⁸. Kva grad ein har lukkast med intensjonen, kan ein med andre ord stille spørsmålsteikn ved.

Misnøya med opplæringa for elevar med behov for ekstra støtte under omgrepet integrering vaks, både nasjonalt og internasjonalt. Ein var kritisk både til det ideologiske grunnlaget og til praksisen, både omfanget av spesialundervisninga, og at den i stor grad var segregert og ekskluderande. Inkluderande integrering, der ein vekta fellesskap og demokrati og skiljet mellom spesialundervisning og undervisning prinsipielt var lite, vart sentralt i debatten kring kva skulen skulle vere. Den skulle endrast slik at alle elevar fekk tilgang til og utbyte av skulegangen (Haug, 1999). Frå 80- og 90-talet og heilt inn i vår tid har diskusjonane kring implementering av dei statlege føringane dominert.

2.2.2 Inkludering som svar

I byrjinga av 1990-talet auka fokuset på inkluderingsomgrepet og det dominerte etter kvart feltet (Vislie, 2003). Spørsmålet var, ifølgje Vislie, om skiftet berre var ei omgrepsmessig endring, eller om det var meint til å sette fokus på ein ny agenda i utdanningsfeltet. Eit tydeleg signal om endringa kom med Salamanca-erklæringa frå 1994 (UNESCO, 1994). Meir enn 120 land undertekna dokumentet. Grunnprinsippet handla om at alle barn har rett til utdanning, uavhengig av føresetnader. Idealet var knytt til mangfald. Ein plikta seg altså til å arbeide for ei opplæring i nærskulen til den einskilde, som hadde høg kvalitet for *alle* elevar (Vislie, 2003).

⁸ <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/dobling-i-antall-elever-utenfor-normalskolen/>

Erklæringa var i utgangspunktet ikkje meint å ha ei einseitig spesialpedagogisk forankring, sjølv om det ofte blir tolka slik. Målgruppa var alle med særskilde behov. Trass dette så vart nokre grupper likevel løfta fram. Ein meinte dei var spesielt sårbare for å hamne utanfor systemet, fordi dei representerte ei utfordring for skulen:

This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups (UNESCO, 1994, s. 6).

Det var ei utbreidd semje om at inkluderande opplæring var ein viktig premis for å sikre lik rett til utdanning for alle med ulike særskilde behov (Haug, 2016). Trass semja om at dette var viktig, så varierte både forståinga av inkluderingsomgrepet og praktiseringa av det i ulike land (Haug, 2016; Kauffman mfl., 2014; Loreman, 2014; Smith, Florian, Rouse og Anderson, 2014).

Overgangen frå å nytte terminologien integrering til inkludering handla i tillegg om politiske signal, der ein braut med føresetnaden som integreringsomgrepet bygde på, nemleg segregering:

Integration was embedded in the western European history of segregation of disabled people. For a century this history had been going on, with few, if any, realizing that in the western societies a strong and total system of segregated institutions for disabled people had been established (Vislie, 2003, s. 18).

Inkludering erstatta etter kvart integrering, der tanken var at alle høyrer naturleg til. Dette vart nedfelt i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* frå 1997 (L97) (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997; Groven, 2013). Også i denne prosessen var det knytt ei viss uro til ønsket om eit inkluderande fellesskap der læreplanen ikkje tematiserte elevar med lærevanskar og funksjonshemming. Faren var at elevane sine utfordringar vart alminneleggjort, og at ein usynleggjorde realitetane (Rognhaug, 1999). Trass at inkluderingsomgrepet kom inn i L97, så heldt ein fram med å etablere forsterka skular eller basar for spesialundervisning i einskildskular (Groven, 2013). Dei statlege tilboda vart etter kvart erstatta av kommunale tilbod.

Innføringa av inkluderingsomgrepet slo fast at det er institusjonen som skal gjerast open for alle. Dermed fell kravet til at elevane skal oppfylle bestemte krav for å kunne delta i den ordinære opplæringa bort, og inkludering vart fremja som ein prosess der skulen til ei kvar tid skulle arbeide inn mot samtlege elevar sine behov. Gjennom å reflektere over inkludering og ekskludering som parallelle prosessar, skulle skulen endre seg for å kunne møte heterogeniteten som til ei kvar tid vil vere i ei klasse (Vislie, 2003). Endringa frå integrering til inkludering gav også ei moglegheit for dei ulike nasjonane til å byggje opp eit heilt nytt system frå botnen av, som skulle bidra til å bryte med den etablerte tenkinga kring barn med særskilde behov.

Trass ei auka merksemd på inkluderingsidealet, så var det likevel eit splitta felt som skulle møte nye krav til opplæringa. Det var ei utfordring at dei politiske føringane som vart lagde kom i konflikt med prinsippa inkludering bygde på (Ainscow mfl., 2004; Howes mfl., 2005; Thomas og Loxley, 2007). Utdanningssystemet var ikkje tilpassa det store mangfaldet i elevgruppene, og det utfordra skulen sine rammer for å møte heterogeniteten. Dette er ei forklaring vi framleis finn, både nasjonalt og internasjonalt (Haug, 2017b; Howes mfl., 2005; Kauffman mfl., 2014). Ein sette søkjelyset på kvaliteten på opplæringa for elevar med særskilde behov, og det å vere plassert i ordinær opplæring gav ikkje i seg sjølv ein god kvalitet (Vislie, 2003). Det handla om at det ikkje var tilstrekkeleg at alle elevar hadde rett *til* opplæring, men at det også handla om rettar *i* opplæringa (Florian, 2008). I denne samanhengen blir spesialundervisning aktualisert, knytt til forståing og praktisering av dei overordna ideala i opplæringa.

Det har i fleire rundar etter tusenårsskiftet vore peika på at spesialundervisning ikkje fungerer etter intensjonane. Spørsmålet kring denne undervisninga sin eksistens har vore politisk og fagleg debattert ved fleire høve. Retten til spesialundervisning har vore føreslått fjerna ved fleire høve. I 2003 kom den offentlege utgreiinga *I første rekke*, og der hadde utvalet følgjande framlegg: «Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§ 1-2), og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår» (NOU 2003: 16, 2003, s. 19). Seinare kom NOU 2009: 18 *Rett til læring*, som på nytt fremja forslaget om å erstatte den individuelle retten til spesialundervisning med «rett til ekstra tilrettelegging i opplæringa» (NOU 2009: 18, 2009, s. 28). Signala i utgreiinga var at ein ønska eit større fokus på elevane sine vilkår for læring i det totale tilbodet, og ikkje berre spesialundervisninga. Dette vann ikkje fram, og den ikkje ukjende debatten mellom dei ulike frontane heldt fram.

Nordahl-utvalet konkluderte i sin rapport med at slik spesialundervisninga er no, så tener den i liten grad elevane som treng hjelp og støtte: «Dagens system har ikke fungert i samsvar med de overordnede målsetningene for barnehagen og grunnsopplæring, og det har ikke i tilstrekkelig grad realisert barn og unges potensial for læring» (Nordahl, 2018, s. 233). Vilkår for ei inkluderande opplæring var ikkje vareteken slik dei vurderte det. På line med dei to nemnde offentlege utgreiingane frå 2003 og 2009, så var fjerning av den lovfesta individuelle retten til spesialundervisning føreslått. Alternativet dei presenterte var «pedagogiske støttesystem» på kvar einskild skule. Dette er meint å bidra til ei betre tilpassing av opplæringa til elevane sine ulike behov, og som i større grad kan vareta inkludering som eit sentralt fundament (Nordahl, 2018). Dette resulterte i mange sterke reaksjonar. Ein var ikkje usamd i konklusjonane som utvalet kom fram til i sine undersøkingar, men det var usemje om tiltaka.

Statsråd Sanner (H) uttalte i dagskonferansen *Spesialundervisning som virker*, i regi av Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo: «Vi endrer ikke systemet før vi vet at vi har noe bedre for de barna som trenger det mest»⁹. Sanner gir uttrykk for skepsis mot større endringar i det rådande systemet, og det vil truleg ha konsekvens for kva som kjem ut av Nordahl-utvalet sitt arbeid. Trass skepsisen så er det likevel ei erkjenning av at ein må endre den rådande praksisen. Eit av verkemidla er kommunale pilotprosjekt for å prøve ut nye måtar å organisere den spesialpedagogiske hjelpa på¹⁰. Ulike interesseorganisasjonar kom også med sterk kritikk til rapporten, hovudsakleg knytt til framlegget om å fjerne den lovfesta retten til spesialundervisning.

Internasjonalt ser vi at det er ein pågåande debatt kring tema som «utdanning for alle» og «inkluderande opplæring», noko 132 land si ratifiseringa av FN sin konvensjon om rettane til menneskje med nedsett funksjonsevne i 2013, syner (Powell, 2014)¹¹. Trass fokuset på tematikkane så finn vi at mange land opprettheld ein segregerte praksis. Powell (2014) peikar på at ein ser ei retorisk endring der ein går bort frå å nytte termen «spesial» til «integrerte» eller «inkluderande» opplæring, men at dette er ei endring som ikkje syner att i verken dei ulike landa sine læreplanar eller i organisasjonsstrukturane. Spørsmålet om overgangen til inkluderande opplæring primært var ei retorisk endring, blir også stilt i

⁹ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/apning-av-konferanse-om-spesialundervisning-virker/id2603224/>

¹⁰ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/holder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>

¹¹ <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>

gjennomgang av forskning som føregår på feltet: «(...) inclusion is used synonymously with its forerunners, mainstreaming and integration, and inclusion becomes just a new name for traditional special-needs research» (Nilholm og Göransson, 2017, s. 447).

Det er dei færraste land (om nokon) som har klart å skape fullstendige inkluderande utdanningssystem, der det som handlar om funksjonsnedsettingar og diagnosar vert underordna, og verdien av å omfamne og lære av mangfaldet vert løfta fram (Powell, 2014).

2.2.3 Tidleg innsats

Tidleg innsats er også eit sentralt tema for dei historiske prosessane, og det har vore knytt til diskusjonane kring tilpassing av opplæringa og behovet for spesialundervisning. Dette er spesielt sentralt for dei første åra på skulen, med omsyn til tanken om ei førebyggjande tilnærming. Det har vore eit gjentakande tema både politisk og fagleg. Det har mellom anna handla om korleis ein skal forstå kva omgrepet pliktar skulane til å gjere i møte med elevane sine ulike føresetnader. Som nemnt innleiingsvis så er praksisen kjenneteikna av *sein innsats* – den spesialpedagogiske hjelpa vert sett inn seint i opplæringsløpet til elevane: 3,8 % av elevane får hjelp på første steg, medan 10,7 % får det på tiande steg¹².

Tidleg innsats vart eit politisk tema tidleg på 2000-talet, og det resulterte i St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Tanken var å synleggjere fordelane med å arbeide med utgangspunkt i eit proaktivt utdanningssystem. Ifølgje meldinga skal tidleg innsats gje betre moglegheiter for alle. I den norske skulen er tendensen at ein «ventar og ser», der forståinga er at vanskane forsvinn når eleven vert meir moden og får meir erfaring. Empirien syner at det ikkje er tilfellet (Kunnskapsdepartementet, 2009; Vik, 2015). Hjelpa til elevar som strevar vert først sett inn i slutten av grunnskulen, ein praksis som strir mot intensjonane i tidleg innsats (Nordahl, 2018; Nordahl og Hausstätter, 2009).

Både politiske dokument og faglitteraturen speglar ei todeling av omgrepet. Det første er som tiltak når vanskar vert avdekte: «Tidlig innsats innebærer at tiltak skal settes inn så raskt som mulig etter at elevens utfordringer er oppdaget» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 30). Denne forståinga ligg nært opp til ei spesialpedagogisk tenking der målet er å hindre at avdekte vanskar vert større (Groven og Rostad, 2017; Vik, 2015). Den andre er forstått som

¹² <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>

førebygging av vanskar: «Forebygging innebærer også tidlig innsats for utsatte og sårbare elever, og å oppdage, iverksette tiltak og sørge for kontakt med helsetjenestene eller annet hjelpeapparat» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 82). Det handlar om at innsatsen skal hindre at vanskar får utvikle seg i utgangspunktet, ved hjelp av eit tilbod som er godt tilpassa føresetnadane til elevane (Bjørnsrud og Nilsen, 2012; Groven, 2013; Groven og Rostad, 2017; Vik, 2015).

Groven (2013) nyttar omgrepa tidleg innsats, tidleg intervensjon og førebygging for å illustrere ulike tilnærmingar, og hevdar at dei dels kan vere overlappende. Når ein snakkar om tidleg intervensjon, så ber det i seg at ein tek tak i eit problem så tidleg som mogleg, slik at problemet vert redusert eller forsvinn med låg innsats. Det vert dermed knytt til ei patologisk ramme, og ikkje i ei meir pedagogisk tyding som tidleg innsats ber i seg. Førebyggingsperspektivet er eit meir allmennpedagogisk prinsipp (Groven, 2013). Bjørnsrud (2012) hevdar at tidleg innsats også handlar om eit svakt utbyte av opplæringa. Det plasserer omgrepet litt i ein posisjon mellom eit særskild tiltak og ei førebyggjande tilnærming. Gjennom å møte elevane sine føresetnader på ein meir tilpassa måte, og tidleg sette inn ein forsterka innsats, skal ein i større grad vere i stand til å støtte og motivere elevane for læring. Tidleg innsats er vidareført i seinare meldingar, og blir knytt opp til kvaliteten i opplæringa. For å kunne tilpasse godt nok for eleven, må ein ha kjennskap om eleven sine ferdigheiter og kunnskapsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det handlar om å halde ein høg kvalitet på det pedagogiske tilbodet på eit tidleg tidspunkt i barnet sitt liv, i barnehage og skule, slik at ein hindrar at vanskar oppstår og får utvikle seg. Tidleg innsats er tydeleg politisk forankra i opplæringa for elevar på 1. – 4. steg:

Kommunene skal få en plikt til å sørge for at elever som henger etter i lesing, skriving eller regning på 1.–4. trinn, får tilbud om intensiv opplæring, uten at dette krever sakkyndig vurdering eller annen saksbehandling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I lys av dei yngste elevane så vil begge tilnærmingane vere sentrale, og tidleg innsats som eit allmennpedagogisk prinsipp vil kunne bidra til at ein er i stand til å fange opp fleire av elevane som er i «gråsona». På denne måten kan ein unngå at dei seinare vert å finne i statistikken over elevar med vedtak om spesialundervisning. Føresetnadane for å arbeide meir generelt med tidleg innsats og auka tilpassing av opplæringa er betre dei første skuleåra

i og med at kompleksiteten i utfordringane er lågare på barnesteget enn på høgare klassesteg (Wollscheid, 2010).

Ei utfordring som peikar seg ut i lys av ei førebyggjande tilnærming handlar om *kor tidleg* og *kva* ein skal sjå etter. Fokuset på tidleg innsats har dei seinare åra også gjort sitt inntog i barnehagen. Å ha merksemd på tidleg innsats som førebygging kan vere med på å jamne ut skilnader som er knytt til både individuelle, familiære og samfunnsmessige tilhøve. Vik (2015) peikar på at tidleg innsats som førebyggjande strategi i barnehagen ikkje er heilt uproblematisk. Grunnen til det er at ein svært tidleg peikar ut *kven* ei slik satsing skal gjelde, og *kva* tiltak som skal i gangsetjast i lys av dette. Utsette grupper blir i ein slik praksis sett i ei særstilling som føreset ein deterministisk tankegang der sårbarheita, uavhengig av den noverande situasjonen, vert ei direkte årsak til handlingar og tiltak (Vik, 2015).

Dette vil i neste rekkje kunne føre til ei auka kategorisering allereie i barnehagealder, der barna tidleg vil få «merkelappar» (Lyngseth, 2014). Den etiske utfordringa i denne samanhengen kan vere at ein søker etter feil og manglar ved barnet, og at dette skjer frå barna er svært små. Ein uheldig konsekvens av dette er at det kan bidra til at utskiljingsmekanismane av barn som ikkje «passar inn» i den dominerande normalitetsoppfatninga startar alt i barnehagen, og at barnet vert utsett for stigmatisering alt frå første dag i skuleløpet. Spørsmålet i denne samanhengen er kva barnet vinn og kva det risikerer å tape.

Internasjonalt er også tidleg innsats eit tema. Mellom anna har Finland eit spesialpedagogisk system som byggjer på prinsippet om tidleg innsats. Heile 50 % av dei spesialpedagogiske ressursane er retta mot dei tre første klassestega (Hausstätter og Sarromaa, 2008). I USA er tidleg innsats, *early intervention*, ein lovfesta rett som skal, på lik line med Norge, bidra til at behovet for spesialundervisning vert redusert (Kauffman mfl., 2014). Dette er retta mot sårbare grupper for å jamne ut skilnader, og handlar ikkje berre om tiltak retta inn mot sosiale eller faglege ferdigheiter, men er retta mot heile systemet barnet er ein del av (Vik, 2015). Det er problematisk å tenkje at prinsippa kring tidleg innsats kan overførast frå eit land til eit anna utan vidare. Prinsippet er sterkt forankra i både kultur og dei formelle rammene skulen må forhalde seg til. Den nasjonale konteksten er avgjerande for korleis ein forstår og arbeider med området (Vik, 2015).

2.3 Sentrale omgrep i arbeidet

I det følgjande vil eg bevege meg bort frå skildringa av dei historiske prosessane. Eg vil gå inn på dei substansielle sidene ved inkluderingsomgrepet, og kvar det står i utdanningsfeltet, og ramme inn tydinga som ligg til grunn for dette avhandlingsarbeidet. Vidare er koherens eit viktig omgrep som krev ei klargjering korleis det blir forstått og brukt i mi forskning. Men aller først vil eg kort skissere prosessen som ligg til grunn for eit einskildvedtak. Dette er ei viktig referanseramme for å forstå spesialundervisninga si rolle og funksjon i elevane si samla opplæring.

Når ein ser at eleven ikkje får eit godt nok utbytte av den ordinære opplæringa, så trer retten til særskilde tiltak inn. Eit einskildvedtak om spesialundervisning startar med utgangspunkt i ei bekymring knytt til eleven sitt utbytte. Ein grunnleggande føresetnad er at skulen skal ha prøvd ulike tiltak før ei oppmelding vidare. Dersom resultat av desse tiltaka uteblir, så hentar skulen inn samtykke frå eleven sine føresette til at Pedagogisk-psykologisk teneste (PPT) kan føreta ei sakkunnig vurdering. Det er til vanleg rektor som sender den formelle tilvisinga til PPT, men eleven sine føresette kan også ta kontakt med tenesta. PPT gjennomfører så ei utgreiing av eleven sine behov, og skriv ut frå denne ei tilråding til skulen. Dei føresette (og eleven) skal ha høve til å kome med sine synspunkt i tilrådinga. PPT sender tilrådinga til skulen, som skal vurdere og avgjere om eleven har rett til spesialundervisning. Det er skuleeigar som har mynde til å fatte eit einskildvedtak. Denne mynda kan skuleeigar delegere til rektor. Både vedtak og avslag av PPT si tilråding skal gjerast gjennom eit einskildvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3.1 Inkludering som kunnskapsfelt

Inkludering handlar om å skape ein skule der *alle* kan gå. Det er stor internasjonal oppslutning om hovudprinsippa i ein inkluderande skule, men både forståinga og praksisen er varierende (Bachmann og Haug, 2006; Kauffman mfl., 2014; Loreman, 2014; Nes mfl., 2004; Nilholm og Göransson, 2017; Rao, Cardona og Chiner, 2014; Smith mfl., 2014). Ei utfordring med omgrepet er kompleksiteten ved det (Mitchell, 2005). Det inneheld ei rekkje tydingar på ulike nivå og område (Nilholm og Göransson, 2017). At det ikkje eksisterer ein universelt akseptert definisjon på inkludering kan vere med på å forklare kvifor praksisen varierer, men ein ser at der er ei gryande konsensus om prinsipielle trekk ved omgrepet

(Mitchell, 2005). Nilholm og Göransson (2017) fann i sin gjennomgang av artiklar som er publisert i vitenskaplege tidsskrift i Europa og Nord-Amerika, at kvar undervisninga går føre seg er eit gjennomgåande trekk ved forståinga av omgrepet.

Ein kan spore ei overgripande forståing i den internasjonale forskinga: inkluderingsomgrepet ber i seg ein tankegang der inkludering er eit rettleiande prinsipp for både den pedagogiske praksisen, og at skulen som organisasjon er i stand til å overvinne systemiske og politiske barrierar (Ainscow mfl., 2012). Det overordna målet er å skape eit meir berekraftig samfunn der alle kan oppleve meistring i fellesskapet. Dyson og Millward (2000) hevdar at ein ikkje kan lausrive omgrepet frå den nasjonale konteksten, sjølv om der finnast nokre element ein kan seie er gjeldande over landegrensar. Omgrepet vil ha ulik tyding ut frå kva perspektiv ein ser omgrepet frå, og kva kontekst det førekjem i (Nilholm og Göransson, 2017).

Inkluderingsomgrepet i Norge kom, som tidlegare nemnt, inn med L97. At føringane som låg til grunn var at det var skulen som skulle endre seg, og ikkje eleven, sto ikkje klart for dei som skulle omsetje det til praksis (Markussen, Frøseth og Grøgaard, 2009; Nes, Strømstad og Skogen, 2004). Intensjonen bak omgrepet var at skulen skulle organiserast med utgangspunkt i at elevane er ulike (Nilholm, 2006). Ein skulle byggje på verdiar som like moglegheiter, respekt og solidaritet. Utfordringa ein stod overfor handla om at omgrepet ikkje var gjort godt nok greie for, og dermed ikkje mogleg å operasjonalisere. Konsekvensen var at ein møtte ei implementeringsutfordring: dei grunnleggande føresetnadane for å forankre og omsetje omgrepet til praksis mangla.

Inkluderingsidealet fekk lite påverknad på praksis, noko som også var realiteten i innføringa av integreringsomgrepet (Vislie, 2003). Ein såg mellom anna at dei politiske intensjonane ikkje samsvarte med idealet si grunnforankring: «(...) inclusive commitments sit uneasily against a policy agenda whose consequences are undeniably segregative and exclusive» (Thomas og Loxley, 2007, s. 106). Dersom inkluderingsidealet skal nå vidare ut enn det integreringstanken gjorde, så må det lausrivast frå isolert sett å handle om spesialundervisning. Først når inkludering får sin eigen agenda kan det ha moglegheit til å påverke praksis (Vislie, 2003).

Ei sentral utfordring i skulen i dag, er at utdanningsreformene ikkje er i tråd med krava til ei inkluderande opplæring (Mitchell, 2005; Nilsen, 2017). Eit meir einseitig fokus på prestasjonar og resultat står sterkt, og utfordrar verdiane som ligg i botn av inkluderingsomgrepet (Ainscow mfl., 2006; Berhanu, 2014; Mitchell, 2005; Slee, 2013). Ei

auka prestasjonsorientering påverkar undervisninga, og dette gjer at fleire elevar ikkje maktar å følgje den felles progresjonen og fell ut frå fellesskapet. Ei neo-liberal tilnærming til opplæring, der marknadstenking, effektivisering og standardiseringar står sentralt, utfordrar ideal som inkludering, verdsetting av mangfald og likeverd (Ainscow, Dyson, Goldrick og West, 2012; Berhanu, 2014; Smith mfl., 2014; Wendelborg, Kittelsaa og Caspersen, 2017).

Det er tradisjonelt to tilnærmingar til forståing av vanskar: kategorisk og ei relasjonell forståing (Emanuelsson, Haug og Persson, 2005). Ei *kategorisk forståing* vil ta utgangspunkt i eleven sine ferdigheiter og føresetnader for læring. Vanskane vert då forklara ut frå eleven sine manglande føresetnader for å kunne tileigne seg lærestoffet i undervisninga. Vansken er knytt til eleven, og byggjer på individet sin patologi (Emanuelsson mfl., 2005; Nordahl og Hausstätter, 2009). Ei *relasjonell forståing* byggjer på at utfordringa ikkje isolert sett er noko eleven «eig». Den tek utgangspunkt i interaksjonen mellom individet og omgjevnadane, og forklarar vanskane ut frå manglar på tiltaksnivå og systemnivå. Det kan vere med på å hemme individet sine moglegheiter for eit godt utbyte av opplæringa (Emanuelsson mfl., 2005; Haug, 2016; Ogden, 2014; Vislie, 2003).

Det relasjonelle perspektivet er ein føresetnad for inkludering. Det ber i seg ei utvikling av heile skulen (Markussen mfl., 2009). Det spesialpedagogiske feltet har tradisjonelt vore meir oppteke av individuelle trekk ved eleven, enn av faktorane ved konteksten og systemet (Fylling, 2007; Haug, 2014c; Knudsmoen mfl., 2012; Nilholm, 2005; Nordahl og Hausstätter, 2009). I praksis ser ein at trass ambisjonane, og eit auka fokus på den relasjonelle forståinga, er endringane marginale. Individfokuset er framleis i stor grad styrande for den pedagogiske praksisen (Giota, Lundborg og Emanuelsson, 2009; Nilholm, 2006; Rix, Sheehy, Fletcher-Campbell, Crisp og Harper, 2013; Thomas og Loxley, 2007). Korleis ein forklarar årsakene til at nokre elevar strevar, påverkar den pedagogiske praksisen.

Der er ingen enkel oppskrift på inkludering, men grunnlaget for den inkluderande skulen ligg i den samla kunnskapen om skule, opplæring og undervisning (Haug, 2014b), og det krev nøyte gjennomtenking og planlegging på alle nivå i systemet (Ainscow mfl., 2012; Kavale og Forness, 2000; Thomas og Loxley, 2007). Dei ulike elementa i opplæringa må sjåast i samanheng:

The expectation is that all levels of the educational systems and the systems' environment support and promote the intentions and practices of inclusive education whatever they are, from top national policy, to teachers' teaching and students' experiences and learning (Haug, 2016, s. 210).

Inkludering kan forståast ut i frå ei smal og ei vid tilnærming. Den smale er knytt tett opp til ein spesialpedagogisk samanheng, som omhandlar korleis spesialpedagogiske tiltak vert organisert på den einskilde skule (Bachmann og Haug, 2006). Den vide tilnærminga er nært knytt opp til tre overlappende element som Ainscow, Booth og Dyson (2006) skisserer: (1) at barrierar for læring og deltaking for alle elevar vert redusert, (2) at ein aukar skulane sin kapasitet for å klare å møte mangfaldet i nærmiljøet på ein slik måte at likeverdet vert varetatt, (3) at inkluderingsidealet vert omsett til praksis i både utdanning og samfunnet elles (s. 297). Norwich (2014) har ei liknande differensiering, der han skil mellom eit eindimensjonalt og eit pluralistisk (fleirdimensjonalt) perspektiv. Det eindimensjonale perspektivet på inkludering er først og fremst oppteken av kvar undervisninga går føre seg. Eit pluralistisk perspektiv vektar at fleire ulike element vil påverke undervisninga, og desse elementa må sjåast i samanheng.

Haug (2014a) si operasjonalisering av inkluderingsomgrepet har vore mykje nytta for å klargjere kva omgrepet ber i seg. Inkluderingsomgrepet har ein vertikal og horisontal akse, der den vertikale handlar om dei ulike nivåa i forvaltninga, frå det ideologiske fundamentet til det eleven erfarer i den daglege undervisninga. Den horisontale aksa består av fire område, der det første er fellesskap. Alle elevar skal ha tilhøyrse til ei klasse eller gruppe og vere ein naturleg del av det sosiale og faglege livet der. Det andre er deltaking. I dette ligg det å vere med på meningsfulle aktivitetar der elevane er både produsent og konsument i fellesskapet. Det tredje punktet er medverknad. Dette handlar om å ha ei stemme i fellesskapen som vert høyrte og tatt på alvor. Uttalerett og påverknad er stikkord i denne samanhengen. Det fjerde og siste punktet er utbyte, elevane skal ha både eit sosialt og fagleg utbyte av opplæringa (Haug, 2014a).

Tabell 1 Dekonstruksjon av inkluderingsomgrepet

	Fellesskap	Deltaking	Medverknad	Utbytte
Stat Verdiar, ideologiar og politikk				
Kommune Organsering og vilkår				
Skule Praktisk handling				
Elev Atferd og oppleving				

Haug, 2014

Utfordringane vi står i pr. i dag handlar mellom anna om korleis dei ulike ideala som har si forankring i politiske satsingar verkar inn på opplæringa, altså tilhøvet mellom det formulerte og realiserte nivået (Mjøs, 2016). Dei overordna målsetjingane som skal bidra inn mot å etablere ei opplæring som skal vareta ideala, er prisgitt korleis desse måla blir operasjonalisert og omsett til praktisk handling av læraren (Howes mfl., 2005; Lindensjø og Lundgren, 2000). Kva som skjer i prosessen frå ideal til realitet påverkar det som kjem til uttrykk i klasserommet. Det handlar dermed også om kvaliteten på det tilbodet som blir gitt, og at kvaliteten er retta mot å gi elevane det grunnlaget dei treng for læring tidleg i opplæringsløpet. God undervisning som byggjer på allmenne undervisningsstrategiar, og som også vert tilpassa elevar med spesialpedagogiske behov, har synt å vere dei mest funksjonelle strategiane (Florian, 2008; Haug, 2016; Kavale og Forness, 2000; Mitchell, 2014). Ei tilpassing som er spesielt retta inn mot einskilde elevar sine behov, kan vere bra for alle elevar (Mitchell, 2014). Der er dermed ikkje ei tilrettelegging som går på bekostning av nokon, men som gir betre vilkår for læring for fleire elevar (Persson og Persson, 2012).

Den norske skulen skal byggje på eit verdigrunnlag der ei inkluderande opplæring står sentralt, og utgangspunktet er ei likskaps- og likeverdstenking som handlar om sosial rettferd, sosial likskap, likestilling og fellesskap (Haug, 2014b). Dette er i tråd med ei vid forståing av inkludering. Bakgrunnen for inkludering er ønsket om at skulen skal vere for

alle, og målet er at flest mogleg skal gå i ordinær klasse. Som ein konsekvens av dette vert ambisjonane formulerte som ein utviklingsprosess: ei auke av eleven si deltaking og kjensle av tilhøyrslse, og ei minimalisering av ekskludering frå skulen si verksemd (Nordahl, 2018). I denne målsetjinga ligg det samstundes ei erkjenning av at nokre vert haldne utanfor fellesskapen. «Alle» er ikkje alltid alle. Av og til er «alle» dei som ikkje vik for mykje frå normalen (Haug, 2014b; Wendelborg mfl., 2017). Nokre elevar vert fråtekne moglegheitene til læring og utvikling gjennom systemiske ekskluderingsmekanismer (Nes, 2013).

Der er elevar som har behov for spesiell støtte og hjelp for å få utbytte av å vere i skulen (Haug, 2014b). Dette tyder at det er behov for spesielle tiltak for nokre elevar i den inkluderande skulen, men korleis ein definerer eleven sin posisjon legg føringar for korleis dei blir møtt (Haug, 2010). Inkludering må ikkje reduserast til å handle om å gjere lågtpresterande elevar i stand til å nå nasjonale mål på nokre avgrensa nøkkelområde (Ainscow, Booth og Dyson, 2004). Nes og Strømstad (2001) seier at eleven må sjåast ut frå eit deltakarperspektiv, og vektar i tillegg dei kontekstuelle tilhøva. Skulen sin kultur, strategi og praksis må vere slik at elevane faktisk får høve til å vere reelle deltakarar. Samla sett handlar det om at «(...) alle medlemmer av skolesamfunnet får økt mulighet for læring og deltakelse» (Nes og Strømstad, 2001, s. 10).

Eit sentral dilemma i inkluderingsdebatten er samanhengen mellom dei føringane som blir gitt, og omsetjinga av desse til praktisk handling: «Ideals cannot be legislated into existence: they must be understood, loved and striven for by those whose duty it is to realise them» (Durkheim, 1977, s. 8). Der er ingen enkle måtar å få til ei vellukka inkluderande opplæring. Det er avhengig av korleis ein tolkar inkluderingsoppdraget, og det er like mange svar på dette som det finnast kontekstar det førekjem i. Der er ikkje eitt rett svar (Haug, 2016). Eit element som ser ut til å vere sentralt, er læraren sin kompetanse. Dei må ha kunnskap om å undervise elevar med særskilde behov i fellesskapet (Howes mfl., 2005; Rix mfl., 2013). Skulane må utforske måtar dei kan utvikle sin inkluderande praksis på som eit felles fokus (Ainscow mfl., 2006). Gjennom ei satsing på kompetanseheving vil føresetnadane for å lukkast auke (Haug, 2016).

Arbeidet med inkludering er langt meir ideologistyrtd enn empiristyrtd (Haug, 2016). Trass at internasjonale organisasjonar og myndigheiter har utvikla ein «global agenda», så er dette framleis meir på eit retorisk plan enn realisert plan (Ainscow mfl., 2006; Mitchell, 2014). Lindsay (2007) stiller spørsmålsteikn ved i kva grad utviklinga av ei inkluderande opplæring kan seiast å vere evidensbasert, men i tilfelle så er evidens berre *ei* side av saka. Den er i

tillegg avhengig av verdiane og ideala dei politiske formuleringane byggjer på. Det er utfordrande å knyte evidens til normative målsetjingar (Lindsay, 2007). Det er ikkje uproblematisk å omsetje ideelle verdiar til målbare einingar.

Effekten av inkludering er vanskeleg å måle. Fleire studiar har forsøkt på det, men kvaliteten på metodane, og kor funksjonell desse er, er det stilt spørsmålsteikn ved (Dyson, 2014; Kavale og Forness, 2000). Mitchell (2014) hevdar at ein skal ha eit kritisk blikk på effektstudiar, men meiner likevel at dei kan vere nyttige. Han gjennomførte ein metastudie av effektundersøkingar av inkluderande strategiar i opplæringa. Mitchell (2014) fann mellom anna at elevar med svært samansette vanskar tente på å delta i den ordinære opplæringa, og elevar som i varierende grad var tekne ut av det ordinære kom dårlegare ut. Studiar av elevar som var i risikosona for å utvikle ulike typar vanskar, som t.d. lærevanskar og åtferdsvanskar, synte at elevane hadde eit auka utbyte av å vere i inkluderande settingar i den ordinære undervisninga (Mitchell, 2014). Hattie (2013) peikar på at heterogene grupper er best for elevar si læring. Homogene grupper gjer at dei svake vert dårlegare, og dei flinke vert marginalt betre, noko som gir støtte til å vareta eit breitt mangfald i klasserommet.

Også i Skandinavia har det vore gjennomført studiar av effektar av ulike metodar for å skape inkluderande læringsmiljø. Larsen, Brørup Dyssegaard og Tiftikci (2012) gjennomførte ein metaanalyse der dei såg på tiltak for å auke inkludering retta mot både skulen som organisasjon, og mot elevar med særlege behov. I tiltaka retta mot skulen fann dei at dess eldre elevar er, dess betre trivs dei i spesialtilbod i institusjonar. Der opplever dei ikkje til ei kvar tid at dei er mindre kompetente enn andre elevar. Dei peika også på at elevar i ordinær opplæring ikkje er utsett for negative effektar av å ha elevar med spesielle behov i klassen.

Det er ikkje slik at alle ser på inkludering som eit ubetinga gode. Nokre lærarar kan oppleve idealet som tyngande. Det får konsekvensar for læraren sin praksis i klasserommet (Howes mfl., 2005). Ei negativ innstilling kan ha uheldig påverknad på elevane. Haldningar til inkludering ser dermed ut til å vere ei av hovudutfordringane for realiseringa (Ainscow mfl., 2012; Avramidis og Norwich, 2002; Larsen mfl., 2012; Wendelborg mfl., 2017). Larsen mfl. (2012) konkluderer i sin studie med at det er mogleg å skape ei inkluderande opplæring der elevar med spesielle behov deltek i ordinære klasser, og at det kan ha positiv effekt for *alle* elevane, både fagleg og sosialt. Dette set krav til at lærarane har spesialpedagogisk kompetanse, at dei har tilgang på ressurspersonar og at dei har kjennskap til evidensbaserte metodar og intervensjonstiltak retta mot elevar sine særlege behov (Larsen mfl., 2012).

Dersom assistentar og to-lærarar også har kompetanse til å gjere det dei gjer, vil dette ha eit positivt utfall for klassen.

Eit døme på korleis ein kan arbeide for å nå gode resultat med forankring i inkluderingsidealet er Essunga kommune i Sverige. Dei gjennomførte ei djuptgripande endring i organiseringa av opplæringa, og gjekk bort frå ein utbreidd praksis med ei segregert spesialundervisning. Ressursane som vart frigjorde, nytta dei til å etablere eit to-lærarsystem og bringe spesialpedagogisk kompetanse inn i det ordinære klasserommet. Ein del av dette arbeidet handla om å etablere eit inkluderande tankesett der heterogenitet vart sett på som ein ressurs og ikkje eit problem. Gjennom denne endringa gjekk dei frå å vere ein av dei kommunane i Sverige som kom dårlegast ut på målingar av elevar si læring, til å bli av dei beste (Persson og Persson, 2012).

I Europa ser vi at mellom anna at Italia framstår med eit godt utvikla inkluderande utdanningssystem, der majoriteten av elevane får undervisninga si i vanlege klasser. Andre land har i større grad ei nivådelte opplæring, som mellom anna Tyskland, Frankrike, Nederland og Belgia (Powell, 2014). Systemet i Belgia er eit av dei mest nivådelte landa i Vest-Europa, der ein opererer med ulike elevkategoriar, som igjen er delt opp i nivå. Elevane vert plassert inn i ulike skuleløp ut frå individuelle føresetnader. Dei har også eit skilje mellom integrert opplæring og inkluderande opplæring (Eurydice).

Tyskland er eit døme på at trass ei auka satsing på inkluderande opplæring, så reduserer ikkje det i seg sjølv segregerte løysingar. Dei er eitt av landa som har den høgaste delen av segregert opplæring. Dette kan vi kanskje relatere til tendensen vi har i Norge. Det er eit aukande tal elevar som vert slusa ut i spesialskular, forsterka avdelingar og liknande, utan at dette kjem fram i dei offentlege statistikkane (Nes, 2013). Dette på trass av at Norge internasjonalt er kjend for å ha eit inkluderande utdanningssystem (Powell, 2014). Berhanu (2014) peikar på dei same tendensane i Sverige. I ein nordisk kontekst, så skil Finland seg ut med omsyn til at dei er forankra i ein klar individuell psykologisk tradisjon, der spesialundervisninga tek utgangspunkt i eit kategorisk perspektiv. Det er eleven som eig vansken og skal kurerast. Inkludering er ein i mindre grad oppteken av (Hausstätter, 2012).

Dette avhandlingsarbeidet legg ei vid, eller fleirdimensjonal forståing, til grunn. Eg er oppteken av samanhengane mellom ulike element som handlar om meir enn berre kvar spesialundervisninga går føre seg. Studien ser på samheng mellom undervisningsformene ordinær opplæring og spesialundervisning, og den studerer faglege element og sambandet

mellom desse. Den tek føre seg samarbeid og medverknad mellom dei ulike aktørane, og er oppteken av forståing og oppleving av opplæringa – sett frå aktørane sine ståstader. Og alt er knytt til vilkåra for læring i ei inkluderande ramme. Sjølv om dette arbeidet ikkje ser eksplisitt på dei kontekstuelle tilhøva utanfor skulen og dei politiske føringane, vil desse likevel ha innverknad på det som skjer i dei daglege møta med einskildelevane. Det er dermed ikkje eit aspekt ein kan unngå å forhalde seg til. Thomas og Loxley (2007) peikar på nettopp dette: “Whether we like it or not it is impossible to avoid policy” (s. 94). Dei er såleis også ein del av forskingsfokuset mitt, om enn meir indirekte.

Mi forståing av inkluderingsomgrepet i dette arbeidet er i tråd med den nemnde operasjonaliseringa til Haug (jf. tabell 1), der samanhengane mellom dei ulike nivåa, frå det politiske nivået til aktivitetane i klasserommet, og det substansielle: fellesskap, deltaking, medverknad og utbyte, står sentralt. Dersom elevane står i fare for å oppleve fagleg og sosial segregering, vil det i neste rekkje spele inn på kvaliteten i læringa. Desse kvalitetane er knytt tett opp til dei grunnleggjande verdiane som ligg i botnen for ei inkluderande opplæring. Samanhengane mellom dei ulike elementa spelar også ei viktig rolle - altså koherensen i den samla opplæringa.

2.3.2 Koherens

Ordet koherens tyder samheng, men *omgrepet* har ulike forståingar, knytt til konteksten det vert nytta i (Heggen og Smeby, 2012). I denne studien handlar det om at opplæringa har gjennomgripande samheng mellom ulike element på ulike nivå. Koherens «(...) attempts to describe the connections between different parts or sequences of an education» (Heggen og Terum, 2013, s. 658). Ei utfordring for elevar som får spesialundervisning er at det manglar samheng på fleire nivå i den samla opplæringa deira. Fragmentering er det som kjenneteiknar den (Gillespie, 2016). Det er heller ikkje slik at koherens i seg sjølv er med på å sikre eit positivt utbyte. Ein kan skilje mellom positiv og negativ koherens. Den positive koherensen er med på å skape gode vilkår for læring. Til dømes kjem det eleven si læring til gode når det er semje om læringsmåla og både skule og heim dreg i same retning. Negativ koherens bidreg til å gje dårlegare vilkår. Det er ikkje positivt for eleven si læring om det er semje om at det står dårleg til. Koherens kan sjåast ut frå både eit systemnivå og individnivå.

Systemnivå

På systemnivå handlar det om både konseptuell og strukturell koherens (Grossman, Hammerness, McDonald og Ronfeldt, 2008). Den *konseptuelle* koherensen byggjer på at aktørane har ei felles oppfatning av kva faktorar som er med på å skape god læring. Den *strukturelle* er forankra i at dei ulike elementa i opplæringa må vere organisert slik at det er samband mellom dei (Grossman mfl., 2008). Det handlar også om at dei ulike aktørane er i stand til å etablere eit reelt samarbeid om eleven si opplæring, der dei ulike posisjonane aktørane har i systemet er verdsett, trass ulike forventingar, funksjonar eller fagleg posisjon (Ebersold, 2003).

Skulen skal som organisasjon vareta ei svært heterogen elevmasse. Det er sentralt at det er semje om kva retning ein kollektivt skal gå for å betre undervisningspraksisen og auke utbyttet for elevane. Ein skule som er prega av fragmentering, har redusert kapasitet til å møte elevane sine varierte behov (Waldron og McLeskey, 2010). Koherens er eit resultat av eit samspel mellom relevant lærestoff, innhaldet i og organiseringa av opplæringa (Heggen og Terum, 2013). Det må eksistere ei felles forståing av måla som er sette mellom dei ulike aktørane på ulike nivå (Fullan og Quinn, 2016; Grossman mfl., 2008; Heggen og Terum, 2013). Det krev at ein ser på opplæringa som ein dynamisk prosess der elevane si aktive rolle vert vekta (Heggen og Terum, 2013).

Koherensen i opplæringa er avhengig av at alle aktørane vert involverte og skaper ein dynamikk som tener eleven si læring (Ebersold, 2003). Det handlar om korleis folk tenkjer og handlar, både individuelt og kollektivt (Fullan og Quinn, 2016). Gjennom å etablere ei opplæring som er kjenneteikna av konsistente idear på tvers av læringserfaringar, så vil det kunne betre elevane si læring (Hammerness, 2006). Fullan og Quinn (2016) hevdar at ein gjennom målretta handlingar og interaksjonar, og å arbeide for å betre kapasiteten, klarheit, presisjon av praksis, transparens, overvaking av progresjon og kontinuerlege korrigeringar, kan oppnå auka koherens. For å lukkast må ein vere i stand til å utøve ein god balanse mellom press og støtte (Fullan og Quinn, 2016).

Opplæring skjer alltid i ein kontekst, og rammene rundt både spesialundervisning og ordinær opplæring er med på å påverke praksisen. Dette vedkjem den strukturelle koherensen. Ifølgje Heggen og Raaen (2014) kan konteksten ha eit dobbelt læringsperspektiv: den kan vere *konserverande*, der den etablerte praksisen vedvarer, og den kan vere *utfordrande*, der ny kunnskap vert brakt inn i det etablerte. Den strukturelle koherensen kan dermed utfordre ei

dynamisk opplæring, der samanhengen mellom spesialundervisninga og den ordinære opplæringa står sentralt. Koherens er i lys av dette ei naudsynt ramme for drøfting av kva som er meningsfulle læringsprosessar, der alle aktørane får medverke i prosessen (Heggen og Raaen, 2014).

Individnivå

På det individuelle nivået er det *opplevinga* av koherens som blir vekta. Antonovsky (1987) peikar på tre element som må vere til stades for at aktørane skal ha ei oppleving av samanheng, eller «sense of coherence»: Opplæringa må vere *forståeleg*: at stimuli er strukturerte og føreseielege, *handterleg*: at ein er i stand til å takle krava som er stilte og *meningsfull*: at utfordringane er verdt å engasjere seg i. Ei opplæring som er forankra i eit miljø som er føreseieleg og strukturert slik at dei ulike delane i den utfyller og støttar opp om kvarandre, kan gjere elevane sine læringserfaringar meir meningsfulle (Hammerness, 2006).

Ei opplæring for elevar med særskilde behov som føregår i ordinær klasse, krev ein koherent innsats frå alle aktørane (Ebersold, 2003). Felles forståing av visjonar og korleis opplæringa er strukturert i tråd med desse visjonane, samt at aktørane har ei felles forståing av læringsaktivitetane, gir ei meir kraftfull læring (Fullan og Quinn, 2016; Grossman mfl., 2008). Det er verken automatikk i, eller garantiar for, at dei ulike aktørane er tilstrekkeleg involvert for å skape ei koherent opplæring. Den må byggjast opp gjennom ein samordna innsats. Det krev igjen at aktørane har ein gjensidig relasjon som anerkjenner eit likeverdig ansvar i arbeidet, trass at ein har ulike roller og oppgåver (Ebersold, 2003).

Korleis elevane opplever samanheng og tilhøyrslø i skulekvardagen har tyding for korleis dei meistrar utfordringar dei står overfor. Elevar som strevar, blir møtt med låge forventingar av lærarane, og dei opplever lågare kjensle av samanheng. Dette slår i neste rekkje ut på eleven si læring og det reduserer eleven si tilknytning til skulen (Efrati-Virtzer og Margalit, 2009). Oppleving av samanheng har tyding for kvaliteten på elevane si opplæring (Antonovsky, 1987). Dette er ein beskyttande faktor mot reduserte forventingar til eiga læring, og kan vidare påverke det reelle utbyttet (Efrati-Virtzer og Margalit, 2009; Levi, Einav, Raskind, Ziv og Margalit, 2013). Den personlege opplevinga av samanheng kan seiast å vere eit sentralt vilkår for læring.

2.4 Perspektiv på læring

Utdanning er hjørnesteinen for eit velfungerande samfunn. Borna treng ei god opplæring som gjer dei i stand til å meistre krav og forventingar knytt til både økonomiske, miljømessige og sosiale utfordringar i framtida (Pellegrino mfl., 2012). Skuleprestasjonar har fått mykje merksemd i politikken og i dei sentrale utdanningsreformene dei seinare år. Ein har blitt meir oppteken av prestasjonar og det faglege utbyttet elevane får ved å gå på skule (Stangvik, 2014; Telhaug mfl., 2006). Læring vert påverka av fleire ulike faktorar, både knytt til eleven som aktør, læraren si rolle, konteksten læringa skjer i, innhaldet i undervisninga, relasjonar, kulturelle verdiar og praksisar, med meir (Hodkinson, Biesta og James, 2008). Læring er kompleks, og ein kan ikkje forenkla eleven sine prestasjonar til å handle om ein ting (Manger, 2012).

Hattie og Yates (2014) hevdar at læring krev tid, innsats og motivasjon. Samstundes må det vere ei klar målorientering, støttande tilbakemeldingar, akkumulert vellukka praksis og regelmessig vurdering. Effekten av tidlegare kunnskap er sentral, mellom anna fordi det er enklare å byggje vidare på samanhengande, organisert eksisterande kunnskap ennå lære seg noko heilt nytt. Eit anna poeng er at vi treng å finne organiseringa av, strukturen og meininga i det vi skal lære. Mening og samheng stammar frå tidlegare kunnskap (Hattie og Yates, 2014). Dette peikar på behovet for å skape nettopp mening og samheng i elevane sine læringsprosessar. Fagleg innhald, strukturar og organisering som er fragmentert, skaper dårlegare vilkår for læring, og det understrekar sårbarheita i relasjonen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning.

Det er ulike syn på om læring er primært knytt til individet sine kognitive prosessar, eller om læring primært er ein sosial og situert prosess, eller posisjonert i eit kontinuum mellom desse (Hodkinson mfl., 2008). I ei kognitiv forståing vil læring som tileigning av kunnskap dominere, og i sosial og situert tilnærming vil deltakarperspektivet stå sentralt (Hodkinson mfl., 2008). Sfard (1998) peikar på verdien av ei forståing som verdset både dei kognitive og dei sosiale aspekta i læringa, og nyttar to metafor for å illustrere dei to posisjonane.

2.4.1 To metaforar for læring

To metaforar for læring som vert nytta er tileigningsmetaforen og deltakarmetaforen (Bråthen, 2002a; Sfard, 1998). *Tileigningsmetaforen* handlar om korleis eleven aktivt

konstruerer og vidareutviklar ny kunnskap. Kunnskap er i dette perspektivet noko som eksisterer uavhengig av konteksten, og når eleven har tileigna seg kunnskapen så er den overførbar til nye kontekstar og situasjonar. Gjennom ei omsetjing av kunnskapen frå ein situasjon til ein annan, vil eleven erverve utvida forståing av den opprinnelege kunnskapen. Tileigningsmetaforen føreset at dersom eleven skal lære, så må han vere i stand til å nyttiggjere seg det som vert formidla. Læraren si oppgåve er i dette perspektivet å overføre, tilrettelegge og mediere kunnskapen slik at den blir tilgjengeleg for eleven (Sfard, 1998). Eleven sine kognitive føresetnader vil ha sentral tyding, noko som i neste rekkje kan relaterast til eit kognitivt perspektiv på læring. Sfard peikar på at denne retninga ikkje utelukkar dei sosiale aspekta, men vektar dei i mindre grad enn deltakarmetaforen gjer.

Deltakarmetaforen tek utgangspunkt i dei kontekstuelle tilhøva si tyding for kunnskapstileigninga. Kunnskap oppstår aldri i eit vakuum, og det er eleven i samhandling med omgivnadane som utviklar ny kunnskap. I den sosiale forståinga er i tillegg relasjonen til og samveret med andre sentralt for læringsaktiviteten, der det å ta del er basisen. Fellesskapet er ein avgjerande faktor i deltakarperspektivet, og kan også sjåast i samheng med det Lave og Wenger (1991) refererer til legitim perifer deltaking som utgangspunkt for læringssituasjonane. Læring skjer ikkje isolert frå omverda og det menneskelege fellesskapet. Dialogen med andre har innverknad på læringsprosessen (Sfard, 1998). Denne metaforen er såleis nær eit situert læringsperspektiv, der det sosiale aspektet er sentralt i læringa.

Sfard (1998) problematiserer å velje berre eitt av dei to perspektiva. Veikskapen til tileigningsmetaforen er at den skil elevar som har og ikkje har ein grunnleggjande kunnskap om t.d. eit omgrep. I læringsprosessen vil dermed skiljet mellom desse kunne auke, og det vert rivalisering framføre fellesskap. Styrken er at den varetek ideen om overføring av kunnskap, og dermed også vernar om undervisningsfaga sin posisjon i skulen. Veikskapen til deltakarmetaforen har basis i at den i mindre grad ser eleven sine tidlegare erfaringar opp mot situasjonsuavhengige kunnskapar som han tek med seg frå ein situasjon til ein annan. Styrken til denne metaforen ligg i den positive normative budskapet om fellesskap, solidaritet og samarbeid. Ein av metaforane er dermed ikkje tilstrekkeleg. Dersom ein avviser kunnskap som eit uavhengig område, og avviser tanken om kontekst som eit avgrensa område, så er der ingenting å overføre og ingen bestemte grenser å krysse (Sfard, 1998). Kompetanse tyder å vere i stand til å gjenta det som *kan* gjentakast, samstundes som ein endrar det som *må* endrast.

I lys av skulen si oppgåve, å gi alle elevar lik rett til læring, vil dei to perspektiva saman kunne bidra til at ein i større grad kan møte elevane sine ulike behov for tilrettelegging og tilpassing. Dei framstår ikkje som motstykke i korleis ein definerer læring, men ulikskapen ligg i synet på læringsmekanismane (Sfard, 1998). Saman kan dei dermed i større grad kunne opne opp for dei ulike føresetnadane og behova som ein alltid vil finne i ei klasse. Sidan ingen elevar lærer eksakt på same vis, så vil teoretisk eksklusivitet og einspora didaktikk få sjølv dei beste utdanningsidear til å mislukkast. Dette argumenterer for metaforisk pluralisme: det kognitive og situerte perspektivet er komplementære og gir eit meir heilskapleg perspektiv på menneskeleg læring (Sfard, 1998). Det er ikkje eit enten-eller, men eit både-og.

2.4.2 Sosialt-kognitivt perspektiv på læring og self-efficacy

Sosialt-kognitivt læringsperspektiv byggjer på ein interaksjon mellom individet og omgivnadane læringa skjer i (Bråten, 2002b). Sosial-kognitiv teori hevdar at læring skjer i eit gjensidig samspel mellom åtferd, personlege faktorar og miljø: resiprok determinisme. Bandura (2001) hevdar at menneska er både produsentar og produkt av sosiale system. Det er innanfor desse systema er det læring skjer. Det sentrale i læringa er individet sin intensjonelle aktivitet, og det tyder at ein må ha eit aktørperspektiv på elevane i læringa si (Bandura, 2001).

Læringa er situert og relasjonell, der samspelet mellom deltakarane og konteksten det skjer i har tyding for kvaliteten på lærings situasjonen. Gjennom deltaking og samspel, får eleven tilgang til læringspotensialet i gruppa. Lave og Wenger (1991) hevdar at “(...) learning, thinking, and knowing are relations among people in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world” (s. 51). I og med at ein stor del av spesialundervisninga vert gitt utanfor klassa, åleine eller i små grupper av elevar, med både like og ulike typar vanskar, vert det viktig å reflektere over tydinga av situert læring. Ein kan spørje seg om elevane kan få eit forsvarleg sosialt og fagleg utbyte dersom dei er ekskludert frå det sosiale fellesskapet i klassen i læringsaktivitetar.

Det er fleire føresetnader som påverkar eleven sine vilkår for læring positivt. Ein føresetnad er det Bandura (1997) omtalar som «self-efficacy». I dette omgrepet ligg eleven sine forventingar til eiga meistring. Å ha tru på at du er i stand til å løyse oppgåvene du får, vil i seg sjølv vere ein faktor som påverkar resultatet:

People's beliefs in their efficacy have diverse effects. Such beliefs influence the courses of action people choose to pursue, how much effort they put forth in given endeavors, how long they will persevere in the face of obstacles and failures, their resilience to adversity, whether their thought patterns are self-hindering or self-aiding, how much stress and depression they experience in coping with taxing environmental demands, and the level of accomplishments they realize (Bandura, 1997, s. 3).

Trua på meistring kan bidra til at eleven gjer den ekstra innsatsen som vert kravd for å lukkast. Meistringserfaringar påverkar framtidige forventingar (Bandura, 1997; Ben-Naim, Laslo-Roth, Einav, Biran og Margalit, 2017; Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Ifølgje Bandura (1997) er der fire kjelder som påverkar ein person si tru på eigne meistringar (self-efficacy beliefs). Den første og mest sentrale er tidlegare meistringserfaringar (enactive mastery experiences). Erfaringar elevane har gjort seg tidlegare er med på å påverke korleis dei vurderer sjansane for å lukkast med liknande utfordringar. Positive meistringserfaringar byggjer opp meistringstrua, medan negative bryt den ned. Den andre er vikarierende erfaringar (vicarious experiences) der andre sine opplevingar av å lukkast eller mislukkast er med på å forme korleis eleven vurderer eigne føresetnader for å lukkast.

Den tredje kjelda er verbal overtyding (verbal persuasion). Dette handlar om korleis menneska rundt eleven er i stand til å få han til å tru at han meistrar gitte oppgåver. Positive og støttande tilbakemeldingar kan vere avgjerande for om eleven prøver seg på utfordringa han står overfor. Den fjerde og siste er fysiologisk og affektiv tilstand. Eleven si fysiske og mentale helse er med på å påverke korleis han klarer å møte ulike utfordringar. Når både kropp og sinn er i stand til å takle stress, krav og forventingar, så aukar føresetnadane for å lukkast samanlikna med om det blir opplevd som ei overbelasting og dermed resulterer i nederlag.

Måten ein møter elevar med særskilde behov samanlikna med dei andre elevane i klassen, er med på å påverke kva retning eleven si meistringstru tek. Dersom læraren syner låge forventingar, vil det kunne føre til at eleven sluttar å tru på eigne moglegheter. I denne samanhengen er læraren sin kompetanse og «self-efficacy-beliefs» ein viktig faktor. Korleis læraren opplever eigne føresetnader til å støtte og stimulere elevar med ulike utfordringar til å utvikle naudsynte ferdigheiter for å lære, har også tyding for eleven sitt læringsutbytte (Levi mfl., 2013). Eit sosial-kognitivt læringsssyn kan relaterast til ei relasjonell forståing av

vanskar. Samspelet mellom eleven og dei kontekstuelle faktorane er av sentral tyding for læringsutbyttet.

3. Metode

I dette kapitlet vil eg innleiingsvis ramme inn prosjektet i sin heilskap, før eg kjem nærare inn på dei metodologiske vala eg har gjort knytt til vitskapsteoretisk ståstad, val av design og metodar for innhenting av empiri og utvalet i studien. Vidare vil eg skildre analysane i arbeidet, og gjere ei utgreiing om studien sin validitet og reliabilitet. Sist i kapitlet kjem eg inn på nokre etiske refleksjonar, som er svært sentrale når ein forskar på ei sårbar gruppe: barn med særskilde behov i opplæringa si.

3.1 Ei kort innramming av prosjektet

Formålet med avhandlinga er å auke kunnskapen om kva som kjenneteiknar opplæringa for elevar som går på 1. – 4. steg, spesielt knytt til spesialundervisninga sin funksjon i den, både fagleg og sosialt. Kva som kjenneteiknar vilkåra for læring i spesialundervisninga og tydinga av ei koherent opplæring for elevar som strevar viktige element å få kunnskap om. For å få tilgang til denne kunnskapen er det naudsynt å kome tett på aktørane og undervisninga, noko som peikar på ei kvalitativ tilnærming:

(...) the study of research problems addressing the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. To study this problem, qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study (Creswell (2013) sitert i Creswell og Poth, 2018, s. 43).

Handlingar som føregår i den naturlege konteksten den førekjem i, kan studerast gjennom kvalitative casestudiar. Det er ein av fleire moglege kvalitative forskingsmetodar (Creswell og Poth, 2018). Det er ikkje noko eintydig eller enkle prosedyrar som avgjer kva ein case er, korleis ein utfører ein slik studie, eller korleis ein skal tolke og forstå resultata (Andersen, 2013).

Dette prosjektet går inn i deltakarane si livsverd, og forskingsdesignet, eit *single embedded casestudy* (Yin, 2014), gir ei retning for korleis ein kan gå fram. Kunnskapen eg har fått

tilgang til i dette arbeidet må forståast ut frå konteksten empirien er samla inn i, der aktørane sine erfaringar og opplevingar er i sentrum. For å forstå kompleksiteten i erfaringane og opplevingane som kjem fram i empirien, vil ei hermeneutisk fortolkingsramme bli nytta. Det inneber at eg som forskar skal forsøke å avdekke og presentere meiningsperspektivet til deltakarane i studien. Arbeidet er også påverka av eit fenomenologisk tankesett (Creswell og Poth, 2018), utan at det som vitskapssyn har gitt sterke metodologiske føringar for studien.

Vidare i dette kapitelet vil eg kome nærare inn på desse metodologiske vala. Først vil eg presentere det vitskapsteoretiske rammeverket: sosialkonstruksjonisme som dannar utgangspunkt for forståing av kunnskapen som empirien gir. Hermeneutikken rammar inn studien sitt utgangspunkt for analysar og fortolking i sin heilskap, med støtte i det fenomenologiske tankesettet som rammer for bearbeidinga av dei ulike kjeldene som empirien er samla frå. Vidare vert val av design og metodane som vart nytta i innsamling av empirien presentert, før eg seier nok om utvalet og utfordringar knytt til dette. I analysedelen vil eg gi ei oversikt over korleis analysane har vore gjennomført i dei tre artiklane, før eg presenterer dei overordna analysane. Det er viktig å diskutere studien sin validitet og reliabilitet, og det vil eg gjere før eg avslutningsvis i kapitelet reflekterer kring etiske spørsmål knytt til studien.

3.2 Vitskapsteoretisk rammeverk

3.2.1 Sosialkonstruksjonisme

Sosialkonstruksjonisme er ikkje ei einsarta retning, men kjenneteikna av eit stor mangfald (Elder-Vass, 2012; Lock og Strong, 2014). Mangfaldet har jamvel nokre fellestrekk, som utgjer rammene for sosialkonstruksjonisme. Lock og Strong (2014) peikar på fem fellestrekk. Det første er at ein i denne retninga er oppteken av korleis meining og forståing er sentrale i menneske sin aktivitet. Meining føreset at ein har ei felles oppfatning av aktiviteten eller temaet ein samhandlar om. Det andre fellestrekket er at meininga og forståinga er basert på sosial interaksjon, der ein er samde om korleis fenomena skal forståast. Det tredje handlar om at meiningane er situerte i sosiokulturelle prosessar, og er dermed tids- og stadspesifikke. Det fjerde fellestrekket er at ein har ei forståing av mennesket som sjølvdefinerte og sosialt konstruerte deltakarar i eigne sosiale liv. Anlegga mennesket har er svært formbare og ikkje ein statisk eigenskap. Det femte og siste er tydinga

av å ha eit kritisk blikk på det som vert studert, med ei målsetjing om å skape meir rettferdige funksjonsmåtar (Lock og Strong, 2014). Tydinga av språket og kva diskurs som er rådande for korleis ulike fenomen blir forstått er eit sentralt element i sosialkonstruksjonisme (Andrews, 2012; Berger og Luckmann, 1967; Gergen, 2012).

Sosialkonstruksjonisme ser på mennesket som aktivt handlande, og kunnskap er ein konstruksjon av meining i mellommenneskelege samhandling (Gergen, 2012). Måten vi kollektivt tenkjer og kommuniserer om verda er vidare med på å påverke korleis verda er opplevd og forstått (Elder-Vass, 2012). Det finnst ulike tradisjonar som uttrykkjer korleis ein meiner at verda ser ut – verdssyn. I dette ligg også idear om korleis ny kunnskap oppstår, og korleis ein kan oppdage eksisterande kunnskap. Kognitivismen vektar at kunnskapen finnst latent i mennesket, men det er gjennom påverknad utanfrå den blir aktivisert. Læring er ein aktiv prosess i kunnskapskonstruksjonen (Yilmaz, 2011). Min studie tek utgangspunkt i forståinga av at både kognitive og sosiale prosessar er aktive i kunnskapskonstruksjonen, og begge perspektiva må takast omsyn til for å skape gode vilkår for eleven si læring. Dette er også ei forankring i sosialkognitiv læringsteori som er ein del av studien sitt teoretiske fundament.

Opplæring er ramma inn av fleire ulike lag knytt til ein sosial kontekst, og dette medfører samansette interaksjonar mellom menneske, kunnskap, institusjonar, politiske føringar, kultur og tida samfunnet utviklar seg i (Kelly, 2006). Korleis samfunnet definerer ulike fenomen er styrande for korleis samfunnet og deltakarane oppfattar som sann kunnskap om fenomenet (Elder-Vass, 2012; Gergen, 2012). Læring er ikkje eit resultat av individuell kognisjon åleine, slik ein ser det innanfor den kognitive tradisjonen. Den er eit samspel mellom kognisjon og kontekst, der meningsfull deltaking i sosial interaksjon står sentralt (Bråten, 2002a). Undervisning er altså underlagd den kollektivt samfunnsskapte forståinga, og dermed også kva som er innanfor og utanfor den spesialpedagogiske konteksten, og kva som er definert innan den ordinære opplæringa.

Ifølgje sosialkonstruksjonisme er verkegheita sosialt definert, men den er samstundes knytt til subjektive erfaringar i kvardagslivet og korleis verda vert forstått av den einskilde (Andrews, 2012; Berger og Luckmann, 1967). Vitskapen si oppgåve er å analysere og forstå korleis desse forståingane om samfunnet blir skapt, eller som Berger og Luckmann (1967) seier: (...) concerned with the analysis of the social construction of reality» (s. 15). Den ser på den sosiale praksisen menneske engasjerer seg i som det mest sentrale å studere (Andrews, 2012). Sosialkonstruksjonisme har spelt ei sentral rolle i utviklinga av

profesjonelle praksisar, med mål om å utvikle nye og betre praksisar for framtida (Gergen, 2012).

Problemstillinga og dei tre forskingsspørsmåla i dette prosjektet spør etter både aktørane sine forståingar, og korleis den sosiale interaksjonen påverkar haldningar og handlingar gjensidig i møtet med spørsmål knytt til opplæringa. Tid og stad er overordna rammer – kontekstuelle faktorar - som gir retning for korleis den samla empirien skal tolkast. Eit kritisk blikk på kunnskapen som blir konstruert ut frå funna er naudsynt, og i denne samanhengen er studien sin validitet avgjerande. Eg ønskjer å skape diskusjon i feltet som omhandlar korleis ein kan betre den eksisterande praksisen, slik funna frå denne studien presenterer den.

3.2.2 Hermeneutisk tilnærming med fenomenologisk påverknad

Hermeneutikken er i større grad oppteken av meining meir enn sjølve fenomenet som fenomenologien primært er oppteken av (Cohen, Manion og Morrison, 2011). I og med at denne studien er oppteken av opplæring på barnesteget, med eit spesielt blikk på spesialundervisning, så vil det vere behov for å studere den både som fenomen. Den må også sjåast i lys av den meininga som samfunnet tillegg den, noko som argumenterer for ei metodologisk ramme som byggjer på begge retningane.

Ordet “hermeneutikk” tyder å fortolke, forklare eller oversette (Brinkkjær og Høyen, 2011). Hermeneutikken byggjer på ei forståing av samspelet mellom delar og heilskap ei handling føregår i. Ein forsøker å oppdage eit djupare meiningsinnhald i handlinga enn det ein umiddelbart har tilgang til (Bredo, 2006). Ein del av ei handling gjev meining i den konteksten den førekjem i, og heilskapen kan best forståast dersom ein har kjennskap til delane i den. Dette må også sjåast i samheng med det den historiske samanhengen handlinga, eller produktet av den, har sitt utspring i (Bredo, 2006; Brinkkjær og Høyen, 2011). Den forsøker å sjå ei hending eller ein situasjon med deltakarane sine auge, og byggjer på premissen at verda er sosial konstruert (Cohen mfl., 2011).

Hermeneutikk har ei tredelt tyding: uttrykk, fortolking og omsetting. Den vedkjem ein livspraksis som definerer sjølve forståingsakta som ei meir eller mindre automatisk handling. Hermeneutikken byggjer på språklege ytringar og andre meiningsberande strukturar, som t.d. handlingar og sosiale situasjonar (Lægred, Skorgen og Hagen, 2001). Dette er sentralt i mi forskning, der ein må sjå kva grad ordinær opplæring og spesialundervisning er prega av dei historiske og samfunnsmessige utviklingstrekk, sett i lys av eit større utdanningspolitisk

felt. Normene i samfunnet er ein sentral kontekst for å forstå handlingane i den (Bredo, 2006). Den stadige endringa i samfunnet vert ei utfordring for systemet. Systemet er venta å skulle vere i stand til å syte for at alle elevar vert budd på å møte krava samfunnet stiller til dei seinare. Ut frå dette må den ordinære opplæringa og spesialundervisninga undersøkast som delar av den samla opplæringa, altså i lys av heilskapen.

Den metodologiske tilnærminga som ein casestudie byggjer på handlar om nærleik til aktørane. Dette ber i seg at ei forhandling om tilnærminga til fenomenet, som i denne studien er opplæringa til elevar med vedtak om spesialundervisning, blir eit viktig grunnlag for tolking og analysar av empirien i etterkant av innhentinga. Samspelet mellom (mi) eiga og deltakarane si forståing vil gjensidig påverke kvarandre (Gadamer, 2001).

Fenomenologien er oppteken av refleksjonar kring den livsverda vi erfarer og er ein del av. Opphavet til denne filosofiske retninga er Edmund Husserl (1859-1938) (Lock og Strong, 2014). Verda primært er sett på som sosial: intersubjektivitet er avgjerande for korleis vi utviklar vår forståing av verda. Eit fenomenologisk perspektiv gjer oss betre i stand til å belyse eigenskapane ved det vi tek for gitt som vi har vårt verande i (Lock og Strong, 2014; van Manen, 2017). Det er i denne samanhengen nært knytt opp til ei hermeneutisk tilnærming.

Thus, whether it is personal consciousness, cultural practices, or artifacts under study, researchers must ground their undertakings in the view that human life is constructed in meaningful experiences. The action of describing the patterns involved in human life experiences, as well as penetrating their meanings through interpretation, is the art and the purpose of phenomenological/hermeneutic research (McPhail, 1995, s. 163).

Utgangspunktet er den medvitne erfaringa av eit meir umedvite fenomen (Smith, 2018). Det sentrale spørsmålet er *korleis er denne erfaringa?* Det er altså den daglegdagse livserfaringa og korleis vi tolkar den som er av interesse, og ikkje meir eksistensielle og skjulte sider av fenomenet (van Manen, 2017). Mi tolking av aktørane si livsverd har bygd på tre ulike kjelder: dokument, intervju og observasjon, der målet er å bidra til rike skildringar av den erfarte verda til aktørane, sett i samheng med den konteksten den er ein del av. Ei fenomenologisk forståingsramme peikar på at gjennom å studere døme på sosiale fenomen får ein høve til å sjå dei djupare strukturane for å forstå djupna i dei same fenomena, men at tilgangen til denne forståinga skjer indirekte i studien. I til dømes observasjon er eit sentralt

poeng at ein skal forstå observasjonen ut frå aktørane sine perspektiv (van Manen, 1979). Å kunne utvikle ei forståing av den komplekse opplæringa til elevane ville vore mindre tilgjengeleg i tolkingsarbeidet dersom eg berre hadde tilgang til ei kjelde.

Det har vore diskutert kva den grunnleggjande kunnskapen om spesialundervisning er forankra i, og fleire har meint at den er forankra i naturvitskapane og den positivistiske tradisjonen (McPhail, 1995). Dersom ein ser dette i samanheng med posisjonen den kategoriske forklaringa på elevar sine vanskar, så kan det støtte denne utsegna. Men dette er ei forklaring som vert sett på prøve: ein kan ikkje forstå kva spesialundervisning som felt handlar om utan at ein tek omsyn til korleis konteksten er med på å forme individet sin aktivitet (McPhail, 1995). Handlingane si mening kan ikkje sjåast isolert, men er avhengig av korleis andre responderer på dei, og vil dermed vere i endring i nye samanhengar og i lys av tida dei førekjem i (Bredo, 2006).

Min studie er oppteken av korleis forståinga og opplevinga av opplæringa, og med ei særskild interesse for spesialundervisninga, er for dei involverte til dagleg. Dette søker eg gjennom å studere både det dei fortel om eiga livsverd, korleis det ser ut i det daglege og kva som ligg til grunn for spesialundervisninga si rolle i den totale opplæringa til eleven. Fenomenologien spør korleis ein kan vere i stand til å hjelpe andre dersom ein ikkje forstår den andre sine opplevingar i ein situasjon (Lock og Strong, 2014). Dette er sentralt i mitt arbeid, der eg ser på korleis vilkåra for læring i opplæringa til mine informantar vert forstått og opplevd.

Dette arbeidet skal ikkje evaluere kvalitet, eller knyte funn opp til idealistiske framstillingar, men studere kompleksiteten i aktørane si livsverd. Prosjektet handlar om korleis dei ulike aktørane erfarer opplæringa som elevane får, og korleis dei ulike aktørane forstår og erfarer spesialundervisninga som ein del av den samla opplæringa, står sentralt. Den tette relasjonen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring gjer at det kan vere utfordrande å skilje førestillingane om dei frå kvarandre. Der ligg ei forståing av roller, situasjonar, forventningar, og denne forståinga fungerer som eit strukturerings- og orienteringsskjema for aktørane som er forankra i kvardagslivet sine erfaringar (Cohen mfl., 2011). Korleis aktørane tenkjer om kva opplæringa *er* og kva den *bør* vere, er med på å prege korleis dei forhold seg til saka i det daglege.

3.3 Val av design og metode

Avhandlinga si problemstilling er utgangspunktet for forskingsspørsmåla i dei tre artiklane (sjå kapittel 1.2). Både den overordna problemstillinga for doktorgradsarbeidet og forskingsspørsmåla i dei tre artiklane fordrar eit design som gjer det mogleg å studere spesialundervisninga i sin naturlege kontekst, som ein del av den ordinære opplæringa. Eg går i djupna på korleis den førekjem i det daglege. Casestudie vart eit naturleg val: (...) a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) (...) (Creswell og Poth, 2018, s. 96). Målet er å få auka innsikt i kompleksiteten i opplæringa for dei yngste elevane og som har vedtak om spesialundervisning, og å kunne løfte fram aktørane sine perspektiv når empirien blir belyst. For at desse perspektiva skulle bli tilgjengelege, måtte eg nær inn på deltakarane og den daglege praksisen. Denne nærleiken mellom forskar og deltakarar er kjernen i kvalitative casestudier. Deltakarperspektivet, det emiske perspektivet, står sentralt i slike studiar (Cohen mfl., 2011; Creswell og Poth, 2018).

I avhandlinga nyttar eg termene *deltakar* og *aktør* ut frå kva kontekst dei er omtalte i: *deltakar* om det er i kraft av å delta i prosjektet eller i ulike settingar som er skissert, eller *aktør* der det agerande individet vert understreka. Begge termene reflekterer ei aktiv rolle der informantane sine opplevingar er det sentrale.

3.3.1 Casestudie som design

Fokuset for studien har vore opplæringa til dei yngste elevane. Spesialundervisninga har vore spesielt løfta fram: kva som kjenneteikna både konteksten, gjennomførings-, forståings- og opplevingsaspektet ved den. Spesialundervisning er eit sosialt konstruert fenomen, og må difor forståast i denne konteksten. Forståinga og innhaldet er utvikla over tid, og er påverka av politiske og faglege ideologiar (Haug, 1999).

Prosessen fram til den endelege designen føregjekk i fleire steg. Etter ei analyse av problemstillinga der eg kartla kva kunnskap eg måtte få tilgang til for å kunne svare på den, var det neste steget å skape ei oversikt over ulike element i ein casestudie, og korleis dette såg ut i mitt forskingsarbeid. Eg måtte dermed ta stilling til kva type casestudie eg ville ha gjennom å formulere formålet med studien: å auke kunnskapen om opplæringa for elevar på 1.-4. steg som har vedtak om spesialundervisning. Eg ønskte å studere opplæringa, med ei

spesiell interesse for spesialundervisninga for dei yngste elevane. For å kunne gje eit utfyllande bilete vurderte eg det slik at eg måtte ha fleire analyseiningar som belyste casen, med ei eksplorerande tilnærming. For å få eit godt nok bilete, ville eg ha eit utval der alle dei fire klassestega var representert. I og med at eg ikkje skulle ha eit komparativt design der elevane var casane, var det ikkje naudsynt å ha fleire elevar frå kvart klassesteg. Utvalet vil eg presentere i kapittel 3.4.

Med utgangspunkt i desse avgjerslene valde eg det som Yin (2014) refererer til som *an embedded, single-case design*, medan Thomas (2016) kallar det *nested case study*. I dette ligg det at casen, opplæringa for elevar på 1. – 4. steg med eit spesielt fokus på spesialundervisninga, blir analysert og tolka gjennom dei fire elevane si opplæring. Studien er samansett av fleire ulike nivå, både formelle og individuelle: politiske intensjonar og ideal (nasjonalt og lokalt), system (skulen som organisasjon som blir reflektert gjennom den ordinære undervisninga og spesialundervisninga og av dei ulike aktørane) og individet sine oppfatningar (elevar, føresette, lærarar, spesial-pedagogar/lærar og assistentar, samt skuleleiinga). Desse nivåa påverkar kvarandre gjensidig, og det er med på å understreke kompleksiteten i forskinga som underbyggjer den hermeneutiske dialektikken som ramme for analysane.

Etter at casen og analyseiningane var klare, var det neste steget å klargjere korleis eg skulle gå fram for å få henta inn empirien, eller kunnskapskonstruksjon, som er terminologien i sosialkonstruksjonisme (Lock og Strong, 2014). Ein kvalitativ casestudie genererer spørjeord som *kva*, *korleis* og *kvifor*. I og med at casestudie ikkje er ein metode, men ei ramme som forskinga føregår i, har ein ei mengde ulike forskingsmetodar tilgjengeleg for datainnsamlinga (Thomas, 2016).

3.3.2 Metodar for innhenting av empiri

Denne studien hadde som målsetjing å seie noko om kva som kjenneteiknar sambandet mellom den ordinære opplæringa og spesialundervisninga, korleis opplæringa vart gjennomført og kva forståingar som låg til grunn. Aktørane si oppleving av opplæringa var også sentral. Det er ikkje mogeleg å seie noko om eleven si opplæring utan å studerte delane i den. Det ber i seg at den ordinære undervisninga er ei viktig referanseramme for spesialundervisninga. Metodane eg valte å nytte var dokumentanalyse, observasjon og intervju, og gjekk dermed breitt inn i kvar elev si opplæring (jf. tabell 2).

Tabell 2 Oversikt over empiri i studien

Kjelde	Elev A	Elev B	Elev C	Elev D
Dokument	Læreplan, søknad om spesialundervisning, sakkunnig vurdering, vedtak, IOP, årsrapport.	Læreplan, søknad om spesialundervisning for to skuleår, sakkunnig vurdering, vedtak, IOP.	Læreplan, sakkunnig vurdering, vedtak, IOP, rapport frå barnehage og referat frå samarbeidsmøte frå skule.	Læreplan, individuelle vekeplanar, sakkunnig vurdering, vedtak, IOP, evaluering av måloppnåing, halvårs vurdering/ dokumentasjon av oppnådd kompetanse
Fag observert i ordinær undervisning (o) og spesialundervisning (s)	Norsk (o+s), matematikk (o+s), engelsk (o)	Norsk (o+s), matematikk (o+s), engelsk (o)	Norsk (o+s), matematikk (o+s), engelsk (o)	Norsk (o+s), matematikk (o+s), KRLE (o), engelsk (o), kroppsøving(o), naturfag (o)
Intervju	Elev, føresette, kontaktlærer, spesiallærer og skuleleiing	Elev, føresette, kontaktlærer, spesiallærer og skuleleiing	Elev, føresette, kontaktlærer, spesialpedagog og skuleleiing	Elev, føresette, kontaktlærer/ spesialpedagog, assistent og skuleleiing

Tabellen syner at det litt ulikt kva kjelder eg hadde tilgang til hjå dei ulike elevane. Dette kunne handle om at ikkje alle skulane hadde arkivert, eller fann alle dokumenta eg etterspurde. I eitt tilfelle hadde eleven også hatt støtte i barnehagen, og dermed eksisterte det fleire dokument som var overført frå barnehage til skule. Intervjua var også knytt til tilgang.

Det var til dømes berre ein assistent som vart intervjuet. Grunnane var ifølgje assistentane primært mangel på tid. I observasjonane var derimot også assistentane i nokon grad representerte, avhengig av kva fag det gjaldt, og av korleis undervisninga var organisert.

Instrumenta vart pilotert i førekant av datainnsamlinga, og dette vil eg kome nærare inn på i kapittel 3.6 om validiteten og reliabiliteten i studien. I dei tre artiklane vart ulike delar av utvalet og kjeldene nytta, alt etter problemstillingane i dei respektive artiklane (jf. tabell 3).

Tabell 3 Oversikt over bruk av materiale i artiklane

	Dokument	Intervju	Observasjon
Artikkel 1: Kva kjenneteiknar sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for elevar på 1.–4. steg som får spesialundervisning?	+	+	+
Artikkel 2: Kva karakteriserer relasjonen mellom lærar og elev og elevengasjementet i spesialundervisninga på 1.–4. steg?	-	+	+
Artikkel 3: To what extent is there coherence between pupils', parents' and teachers' perceptions of expectations, relationships and cooperation in special education for pupils in forms 1-4?	-	+	-

Dokumentanalyse

I casestudier er det typisk at analysar av dokument er bidrag til å supplere kvalitative intervju og observasjonar (Creswell og Poth, 2018; Yin, 2014), og i tillegg kan dei vere med på å gi ein indikasjon på praksisen i ein organisasjon (Heck, 2011). I studien nytta eg dei nasjonale læreplanane, vekeplanar for klassen og for eleven dersom det var utarbeidd ein eigen plan for han, oppmeldingar til PPT, tilrådingar frå PPT, vedtak om spesialundervisning, individuelle opplæringsplanar. Der andre dokument som rapportar og evalueringar førelåg, så fekk eg også tilgang til dei. Eg vurderte det som nyttig å studere dokumenta for å få ei god breidde på informasjonen kring kvar elev si opplæring. Dei var også med på å gje ei referanseramme for å kunne forstå observasjonane og intervjuet betre. Dokumenta var den

einaste kjelda som i denne samanhengen var «nøytrale», i den forståinga at dei ikkje var produsert for forskinga sin del (Heck, 2011).

Å gjennomføre analyse av dokument i ein casestudie har fleire styrker ved seg. For det første kan ein gå tilbake til kjelda fleire gongar, og studere den gjentekne gongar. For det andre er dei nøytrale i den forstand at dei ikkje er eit resultat av sjølve casestudien. Det tredje er at dei er konkrete og kan gi detaljerte opplysningar om saka ein studerer. Det fjerde, og siste, er at dei femnar om ei lengre periode enn intervju og observasjonar gjer. Det kan vere dokument som dekkjer fleire hendingar, og gir dermed ein annan informasjon enn dei øvrige metodane (Yin, 2014). Det som kan vere utfordrande med bruk av dokument er at dei er ideelle tekstar og dermed ikkje nødvendigvis speglar den reelle praksisen. Korleis dokumenta vart nytta i studien kjem eg tilbake til i kapittel 3.5, der analysane vert presentert.

Kvalitativt forskingsintervju

For å få kunnskap om aktørane si forståing og oppleving, var intervju eit naturleg val. Kun gjennom den einskilde aktør sine utsegner kunne eg få tilgang til dette. Intervjudata kan genererast på ulike måtar, og i dette arbeidet var samtalen med informantane avgjerande for kvaliteten på empirien eg fekk. Ein skil mellom tre måtar å strukturere og gjennomføre eit intervju på: strukturert, ustrukturert og semistrukturert.

Det strukturerte intervjuet har eit sett på førehand bestemte spørsmål som skal stillast likt til alle informantane. Fordelen med denne type intervju er at dei kan administrerast relativt raskt og enkelt, og dei er enkle å kode (Thomas, 2016). Det ustrukturerte intervjuet er meir likt ein samtale. Det er ikkje utforma noko liste med spørsmål, og det er informanten som styrer retninga og innhaldet på intervjuet. Ei utfordring med denne forma er dersom informanten bevegar seg bort frå emnet du ønskjer å diskutere. Det krev at forskaren er sensitiv i måten han eller ho leiar samtalen tilbake på det ønska sporet (Thomas, 2016).

Det semistrukturerte intervjuet er ein midtposisjon mellom dei to føregåande, og opererer med ei liste med tema som skal dekkjast. Forskaren følgjer opp temaa med oppfølgjingsspørsmål (Thomas, 2016). Det var denne strukturen eg valde for mitt prosjekt. Intervjua var gjennomførte på skulane, anten på små grupperom eller møterom. Ein av elevane intervjua eg i klasserommet. Alle intervjua med dei føresette føregjekk etter skuletid. Intervjua med dei øvrige informantane var primært i løpet av skuledagen. Intervjuet med ein av elevane føregjekk etter at han var ferdig på skulefritidsordning (SFO) for dagen.

Strukturen på intervjuet var i utgangspunktet lik for alle informantene i ein kategori (elev, føresette, lærar osv.), men dei hadde ordlyd som var tilpassa den gruppa eg adresserte (sjå vedlegg nr. 7 - 12). Oppfølgjingsspørsmåla tok utgangspunkt i informanten sin respons. Lengda på intervjuet varierte frå i overkant av ein halvtime til i overkant av ein time.

I og med at eg kom nært inn på deltakarane si livsverd, hadde det tyding korleis dei opplevde intervjusituasjonen, både knytt til stad og gjennomføring. Det var viktig at intervjuet ikkje fekk ein for stram struktur, slik at dei opplevde ein formell distanse til meg som forskar, og slik gjorde det utfordrande for dei å dele sine tankar og opplevingar med meg. Intervjuet skulle bere preg av å vere ein konstruktiv og reflekterande samtale om valde tema. Eg utvikla intervjuguidar som bygde på teoretisk utvikla kategoriar som var med på å ramme heile studien inn, og både observasjonane og analysane av dokumenta byggjer på dei same kategoriane. Eg sette meg inn i korleis fleire store nasjonale forskingsprosjekt hadde strukturert si datainnsamling (Fasting og Bremnes, 2008, sitert i Holmström, 2011; Haug, 2012; Jenssen, 2011; Nordahl og Hausstätter, 2009; Toppol, Haug og Nordahl, 2017), og bearbeidde desse inn i mot problemstillingane eg hadde for mitt prosjekt. Dei overordna kategoriane var gjennomgåande for alle intervjuguidane. Gjennom å intervjuet personar i ulike roller, fekk eg ei god breidde i empirien og samstundes auka tilgang til å sjå kompleksiteten dei ulike perspektiva bidreg med.

Observasjon

Kvalitativ observasjon ser på både på den menneskelege aktiviteten og omgjevnadane aktiviteten går føre seg i, og (...) take place in settings that are the natural loci of activity» (Angrosino og Rosenberg, 2011, s. 467). Eg bestemte tidleg i prosessen at eg ville gjennomføre observasjonar av aktivitetane som gjekk føre seg, både av eleven sin eigen aktivitet, men også aktiviteten kring elevane. Grunnen var at eg ønska å få ei auka forståing av dei kontekstuelle rammene som informantane hadde som referanseranse når dei snakka om ulike tilhøve ved opplæringa. Slik auka grunnlaget for mine tolkingar og analysar av materialet. Observasjonane føregjekk over 3–5 dagar i kvar case, og var gjennomførte i både ordinær opplæring og spesialundervisning.

Observasjonar kan vere både strukturerte og ustrukturerte, der den førstnemnde skal registrere aktivitet i gitte tidsintervall, der ein kan t.d. sjå på frekvensen av ei handling eller der ein registrerer aktivitet, deltakaren sin posisjon, kva åtfærd deltakaren har, med meir (Thomas, 2016). Ein ustrukturert observasjon er i større grad prega av forskaren sitt

tilstadeverande. Den vert ofte knytt opp deltakande observasjon, der observatøren har ei aktiv rolle i det som skjer. Denne type observasjon ber i seg meir enn berre observasjonen i seg sjølv. Den føreset at du i tillegg har intervju/samtale, dokumentstudiar, feltnotatar og anna som kan vere med på å etablere forståing av ein situasjon (Thomas, 2016).

Eg nytta videokamera som hjelpemiddel i observasjonane med tre av dei fire elevane eg følgde. Dette gjer det mogeleg å «gå tilbake» til den opphavelige situasjonen for å studere den nærare (Thomas, 2016). Creswell og Poth (2018) peikar på at kvaliteten ved denne måten å samle inn data på er avhengig av konkrete element som å sikre kvalitet på lyden, finne den beste plasseringa for kameraet (to kamera i mitt tilfelle), og om det skal filmast på avstand eller heilt nært deltakaren(ane). I og med at eg hadde to kamera under observasjonane, valde eg å plassere eitt kamera framme i klasserommet for å kunne fange opp aktiviteten i klassen til den utvalde eleven, og eitt kamera som var handheldt. Det handheldte kameraet filma eleven på nært hald, og fanga opp meir detaljerte og subtile uttrykk som ikkje det andre kameraet kunne få med. Når eleven flytta seg, så følgde eg med – og fekk med dette filma situasjonar der han var utanfor fokuset til det stasjonære kameraet. At eg var nærare eleven med det handhalde kameraet løyste også til ei viss grad utfordringane knytt til lyd. Likevel var ikkje alle samtalar like lette å få med seg, og det handla om at eg ikkje kunne vere for nær eleven i alle situasjonar.

Eg fekk ikkje løyve til å filme ein av elevane i materialet, og det løyste eg ved at eg nytta mp3-spelar som var festa på kleda til informantane: eleven og dei vaksne som var med i undervisninga. Eg skreiv i tillegg utfyllande feltnotat for å få med dei kontekstuelle faktorane som ramma inn samtalen, både knytt til plassering, kvar undervisninga fann stad, korleis samhandlinga mellom deltakarane føregjekk, osv. På denne måten fekk eg eit materiale som eg kunne gå tilbake til og studere gjentekne gongar.

3.4 Utval og utvalsutfordringar

Forskning på barn er strengt regulert av personvernstenesta ved Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)¹³, og eg hadde klare rammer som eg måtte halde meg innanfor gjennom heile prosessen.

¹³ <https://nsd.no/>

Prosjektet måtte gjennom fleire ulike nivå i systemet for å få tilgang til informantar. I denne studien skulle eg nå fram til elevar i alderen seks til ti år, som får spesialundervisning, eleven sine føresette, lærarar, spesiallærarar, spesialpedagog, assistent og skuleleiinga. Den første eg då måtte få etablere kontakt med var skuleleiinga. Dei måtte samtykke til deltaking før eg kunne ta kontakt med lærarar som leiinga hadde førespurd om deltaking. Etter å ha fått samtykke frå lærarane, sende eg informasjonsskriv og samtykkeerklæring som dei vidareformidla til føresette og elevar som kunne vere potensielle deltakarar. Først etter at lærarane hadde motteke samtykket frå føresette (og elev), kunne eg etablere kontakt med dei.

Rekruttering av utvalet synte seg å vere ein flaskehals i prosjektet. Utvalet vart eit strategisk tilgjengelegheitsutval. Det strategiske elementet er at det var klare kriteria som styrte kven eg søkte kontakt med, det Cohen mfl. (2011, s. 156) kallar *purposive sampling*. Det skulle vere informantar som var involvert i spesialundervisninga for elevar på 1. – 4. steg, ein elev frå kvart steg. Det var også eit kriterium at elevane ikkje skulle ha store og samansette vanskar. Kompleksiteten ville gjere det utfordrande å tolke og forstå kva delar av vanskebiletet som påverka dei ulike prosessane i og rundt eleven si opplæring. Nettopp av denne årsaka har eg valt å ikkje leggje vekt på dette i studien, samla sett. Det var også eit tilgjengelegheitsutval, *convenience sampling* (Cohen mfl., 2011, s. 155). Det handla om at eg valde informantar ut frå det kriteriet at dei faktisk sa seg villige til å delta. Utvalet er likevel representativt då dei strategiske rammene i hovudsak var slik eg ønskte (med unnatak av kjønnsfordelinga), trass at det vart tilgangen som styrte kva som vart det endelege utvalet.

Alle rektorane eg var i kontakt med var positive, og meinte det var viktig for dei å få sett søkjelyset på spesialundervisninga til dei yngste elevane. Utfordringa var at mange av lærarane ikkje ønskte å delta. Utvalet vart då avgjort av lærarane, og sidan eg ikkje kunne vere selektiv vart elevutvalet beståande av fire gutar. Det er ikkje pr. definisjon eit strategisk val, men ein konsekvens av tilgangen. Når først lærarane hadde sagt ja, så gjekk det raskt å få på plass elevar og føresette. Alle føresette og elevar som var førespurde sa ja til deltaking. Eg trengde eigentleg ikkje å hente inn løyve frå elevane sjølve på grunn av alderen, men eg var oppteken av at dei skulle vere motivert til å vere med, slik at dei ikkje opplevde at eg var eit uønskt element i skulekvardagen deira. Eg hadde difor ei eiga boks for avkryssing om at eleven var informert og sagt seg villig til å delta. Å vareta elevane sin medverknad og integritet er vekta høgt i prosjektet, med omsyn til at dette er elevar som i utgangspunktet er sårbare for mellom anna stigmatisering.

I og med at det var så utfordrande å få deltakarar, var eg i førekant av datainnsamlinga noko uroa over at eg fekk eit skeivt utval, der informantane representerte meir positive førestillingar enn det som kanskje er representativt. Dette synt seg å ikkje vere tilfellet. Det var ulike motivasjonar som låg bak samtykke til deltaking hjå dei tilsette på skulen. Nokre følte behov for å utvikle seg, og gjennom å få eit par auge utanfrå kunne dei få høve til å reflektere kring spesialundervisninga. Andre ytra at dei såg på det som viktig å bidra til å utvikle forskinga på feltet. Dei føresette hadde også ulik motivasjon, frå at dei tenkte «kvifor ikkje», til eit ønskje om å stå på barrikadane for barnet sitt.

3.5 Analyse

Analysane er avgjerande for kvaliteten på funna som vert løfta fram. I og med at casestudiar ikkje føreset faste metodar eller tilnærmingar, står ein nokså fritt i korleis ein vel å gå fram analytisk (Thomas, 2016), men innfallsvinkelen på analysane må ta utgangspunkt i ei holistisk tenking. I og med at eg har eit svært omfattande materiale, vart det viktig å ha eit system som kunne hjelpe å halde system i dei ulike kjeldene, og å kunne sjå dei i samheng med kvarandre. For å få dette til valde eg å nytte analyseprogrammet NVivo¹⁴ som eit hjelpemiddel i alt analysearbeid. I dette programmet kan ein organisere, kode og sortere materialet inn i tema. Dei vert vidare lagd inn i nodar, og der er fleire nivå i kvar node. Sjølve analysane vert gjennomført av meg, og det skil seg frå kvantitative analyseverktøy som kan gjere fleire operasjonar for forskaren (Cohen mfl., 2011; Creswell og Poth, 2018).

Dataverktøy som NVivo har både fordelar og ulemper (Creswell og Poth, 2018). Fordelar er for det første at det gir eit organisert filsystem som gjer det enkelt å hente fram att og arbeide med materialet når ein har bruk for det. Det gjer det også enklare å manøvrere seg rundt i empirien. For det andre gjer programmet det enklare å søke opp tema som ein ønskjer å utforske nærare gjennom til dømes å søke på sentrale omgrep eller frasar. Dette er dermed med på å skape ei klarare oversikt over det tematiske innhaldet i dei ulike kjeldene. Det tredje Creswell og Poth (2018) peikar på er at ein gjennom å studere materialet linje for linje på pcen, utviklar ein meir aktiv lesestrategi, og vert slik meir merksam på detaljar i materialet. Den fjerde fordel er at den gir ein visuelt representasjon for tema og kodar i desse temaa. Dei synleggjer relasjonar mellom desse temaa og kodane og blir eit nyttig

¹⁴ <https://www.qsrinternational.com/nvivo/what-is-nvivo>

verktøy i tolkingsarbeidet. For det femte har programmet såkalla «memos», som er merknadar knytt til kodar, tema og dokument, som då er tilgjengelege gjennom hyperlenkjer som bidreg til ei meir effektiv navigering i dei ulike delane av empirien. Det sjette og siste som Creswell og Poth (2018) peikar på er at det gir høve til å dele prosjektet med andre medarbeidarar som deltek i forskinga, og hindrar at einskildforskarar arbeider uavhengig av dei felles måla i prosjektet. Det siste er ikkje relevant i mitt arbeid.

Creswell og Poth (2018) trekkjer fram som ulemper at programmet krev tid til å lære seg å nytte det, og her har forskarar som har god datakjennskap ein fordel. Eit anna punkt er at det skaper ein distanse mellom forskaren og empirien, og kan verke negativt på dei kreative prosessane. Ved bruk av slike verktøy er det viktig å ha tenkt over kva funksjon det skal ha, og kva av dei mange moglegheitene ein treng å nytte seg av for å kunne bearbeide empirien hensiktsmessig. Dersom moglegheitene som finnast i sjølve programmet «styrer» forskingsprosessen, og ikkje eg som forskar, så er det problematisk. I kvalitative casestudier er det nærleiken til materialet som skal leie analysane, og ikkje dei tekniske hjelpemidla, i tråd med den hermeneutiske tankesettet som ligg til grunn for denne studien.

3.5.1 Stega i analyseprosessen

Prosessen i mitt analysearbeid hadde fleire steg, både gjennom ei deduktiv og induktiv tilnærming, samt ei veksling mellom desse to posisjonane: *abduksjon*. Dette er ein midtposisjon mellom ei deduktiv og ei induktiv tilnærming, og den framhevar det dialektiske tilhøvet mellom teori og empiri (Thagaard, 2009), og er svært vanleg i casestudier (Thomas, 2016). Utspringet i analysearbeidet var kunnskapsgrunnlaget og operasjonaliseringa av dei ulike kategoriane i samband med det. Undervegs i kodinga til kvar einskild artikkel såg eg at det var behov for å utvikle nye kategoriar for å kunne belyse forskingsspørsmåla tilstrekkeleg. Utan dette aktive arbeidet med materialet ville viktig informasjon gått tapt.

Det første steget var å leggje alt materialet inn i NVivo: dokument vart scanna og lasta opp, lydfilene av intervjuet vart lasta opp, og så vart intervjuet transkriberte direkte i programmet og videofilene vart lasta opp og transkriberte i programmet. På denne måten var alle kjeldene samla i ei hovudfil. Det andre steget var å registrere hovudkategoriane som regulerte heile datainnsamlinga som hovudnodar, og deretter oppretta eg undernodar som var operasjonaliseringane av hovudnoden. Til dømes var ein hovudnode *Læring og utvikling*, og under den laga eg oppsett for dei tre artiklane som undernodane var sortert under (sjå. fig. 1).

Undernodane vart då konkretisert inn mot det artikkelen skulle seie noko om (sjå utsnitt i fig. 2).



Figur 1 Hovudnoden «Læring og utvikling»



Figur 2 Utsnitt av undernodar i artikkel 1

Det tredje steget var då sjølve kodinga av datamaterialet. Kategoriane som kodinga bygde på vart utvikla deduktivt gjennom at dei var teoretisk utvikla i arbeidet med kunnskapsgrunnlaget både til studien sine overordna perspektiv og til dei ulike artiklane. Kodinga er knytt til kategorisering av empirien som gjengir informasjonen i kjeldene: «Coding is the ascription of a category label to a piece of data, that is either decided in advance or in response to the data that have been collected (Cohen mfl., 2011, s. 559). Eg gjekk gjennom kvar einskild kjelde og koda desse inn i dei eksisterande nodane i tråd med ei deduktiv tilnærming. Dette gav meg eit ryddig bilete av kva dei ulike kjeldene bidrog inn i forkinga med, og det var enkelt å kople dei saman for å få eit heilskapleg bilete av dei utvalde hovudnodane (hovudkategoriane i prosjektet).

Det fjerde steget bar i seg fleire operasjonar, der den vidare kodinga av materialet føregjekk induktivt, og var knytt direkte opp mot forskingsspørsmåla i kvar artikkel. Kjeldene eg då hadde valt å nytte i dei ulike artiklane (jf. tabell 3) vart då gjennomarbeidd meir direkte inn mot tematikken. Analysane av materialet var gjennomførte ved hjelp av *innhaldsanalysar*

som bygde på induktivt utvikla kategoriar. Innhaldsanalyse er ein metode der ein går inn i materialet og analyserer, fortettar og undersøker budskapen i empirien (Cohen mfl., 2011). Dette vart gjennomført både med dokumenta og transkripsjonane av lydfilene og videofilene. Det neste steget var å skrive ei samanfatning av relevant informasjon frå breidda i materialet. I kvar artikkel vart informasjonen systematisert og sett opp skjematisk, før eg valte ut det mest representative for problemstillinga i artikkelen. Teksten vart så kondensert slik at mest mogeleg spissa informasjon vart presentert, men som likevel spegla breidda i materialet. I det vidare valte eg då ut døme frå materialet (sitat frå intervju, siting av tekst i dokument, skildring av situasjonar frå videoobservasjonane) som understreka budskapen. Dette analysearbeidet vert skildra inngåande i dei respektive artiklane, så det vil ikkje bli gjenteke her.

3.6 Validitet og reliabilitet

Bruken av omgrepa *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering* i kvalitativ forskning har vore diskutert, og kor vidt desse omgrepa er funksjonelle eller i kva grad dei er gjeldande i kvalitativ forskning er det ikkje semje om (Creswell og Poth, 2018). Det er ikkje uvanleg at kvalitative forskarar nyttar alternative omgrep som *gyldigheit*, *pålitelegheit* og *overførbarheit*, men ifølgje Thagaard (2009) finnast der ikkje noko forskingsmessig belegg for at desse omgrepa er betre eigna i kvalitativ forskning. Det som derimot er sentralt er at ein er tydeleg på meiningsinnhaldet i dei opprinnelege omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering, slik at ulikskapen i forståinga av dei i kvantitativ og kvalitativ forskning vert tydeleg (Thagaard, 2009). I mitt arbeid har eg valt å halde på dei opprinnelege omgrepa.

Generalisering er i casestudiar knytt til analytisk generalisering som er relatert til ytre validitet: det er eit spørsmål om kva grad funna i studien er representativ for eit større utval (Andersen, 2013; Yin, 2014). Eg har såleis valt å knyte diskusjonen kring dette opp til studien sin ytre validitet (sjå kap. 3.6.1).

I kvalitative tilnærmingar vert omgrepa forankra i etiske prinsipp for utføringa av forskinga (Merriam, 2009). Uavhengig av kva type forskning som vert gjennomført, vil forskinga sin validitet og reliabilitet vere avhengig av kvaliteten på prosessane:

Regardless of the type of research, validity and reliability are concerns that can be approached through careful attention to a study's conceptualization and the way in which the data are collected, analyzed, and interpreted, and in the way the findings are presented (Merriam, 2009, s. 210).

I mitt arbeid der forståinga av forskingsfokuset byggjer på sosiale konstruksjonar, vil spørsmål knytt til validitet og reliabilitet vere avgjerande for kvaliteten på resultatet.

3.6.1 Validitet

Validitet handlar om forskinga si gyldigheit og om den representerer den verkelegheita som er studert. Det handlar i neste rekkje om tilliten til forskaren si tolking av datamaterialet (Thagaard, 2009). Validitet kan delast inn i indre og ytre validitet (Andersen, 2013; Creswell og Poth, 2018; Merriam, 2009; Yin, 2014).

Indre validitet

Den indre validiteten omhandlar truverdet i forskinga, og vert ofte framheva som casestudien sin styrke. Eg hadde tre ulike tilgangar til kunnskap i mitt arbeid: dokument, intervju og observasjon, og dette gav eit svært rikt materiale om kvar einskild elev si opplæring. Gjennom eit inngåande arbeid med fleire ulike typar data, gir det ei detaljert innsikt i kvart einskild tilfelle (Andersen, 2013). Det gjorde det mogeleg for meg å sjå dei ulike funna i ein større samanheng, og dermed auke studien sin indre validitet. Dette vert også kalla triangulering. Det vert ofte sett på som ei kryssing mellom kvantitative og kvalitative metodar, men det kan også vere at ein nyttar ulike teknikkar innanfor ein av tradisjonane (Merriam, 2009; Thagaard, 2009), slik dette prosjektet har gjort. Creswell og Poth (2018) vektar også triangulering som ein sentral strategi i så måte.

Ein annan strategi er å sikre at ein har tilstrekkeleg mengde med data til å kunne nærme seg forskingsspørsmålet på ein kvalitativ god måte. Ein må med andre ord nå eit «mettingspunkt» der ein ikkje lenger får ny informasjon (Merriam, 2009). I denne studien var mettingspunktet knytt til det samla materialet: eg hadde nok informasjon samla sett til å kunne seie noko om både den ordinære opplæringa og spesialundervisinga til elevar på 1. – 4. steg, og ulike kontekstuelle tilhøve som ramma inn opplæringa. Eit spørsmål som melder seg i lys av representativiteten ved studien, er om eg hadde fått eit anna bilete dersom eg

hadde fleire informantar på kvart steg. I og med at studien ikkje har eit komparativt design, men oppteken av meir detaljerte skildringar, så er ikkje talet casar det avgjerande, men kvaliteten på datamaterialet som er samla inn. Eit anna moment er utfordringa med å ha eit svært omfattande datagrunnlag – bearbeiding av store mengder kvalitative data ville kunne påverke kvaliteten på handsaminga av det. Faren då ville vere at kvantitet gått på bekosting av kvalitet, noko eg ikkje ønskte.

Samarbeid med andre forskarar er også eit sentralt element som vert peika på som ein god strategi for å sikre den indre validiteten (Cohen mfl., 2011; Creswell og Poth, 2018). Eg hadde eit nært samarbeid med forskargruppa i Speed-prosjektet. I denne gruppa var vi 20 forskarar, med deltakarar frå Norge, Danmark og Sverige. Der vart prosjektet mitt drøfta jamleg. Det handla om tematisering, tydinga av funn, i kva grad diskusjonar reflekterte det eg ønska å formidle, med meir. I tillegg var det eit nært samarbeid med rettleiarane mine i heile prosessen, og to av artiklane, den første og siste av tre artiklar, er samskrive med hovudrettleiar. Gjennom dette har forskinga gjennomgått fleire ledd for å kvalitetssikre den. I denne samanhengen er det også relevant å nemne at alle artiklane har vore gjennom reviewprosessar og vidare blitt publisert, nasjonalt og internasjonalt, både på nivå ein og nivå to.

Teoretisk validitet, som omgrepsvaliditet er ein del av, er sentral i min studie. Det er nettopp operasjonaliseringa av kategorien/ane som speglar forståinga av meininga som ligg til grunn for koding og analysane i arbeidet mitt. I tillegg er relasjonen mellom dei ulike omgrepa av tyding: at dei logisk står i høve til kvarandre og skaper eit fundament som behandlinga av empirien min er forankra i. Maxwell (1992) understrekar begge desse elementa som sentrale når kvaliteten på forskinga er avhengig av forståinga av omgrepa: «(...) two aspects of theoretical validity: the validity of the concepts themselves as they are applied to the phenomena, and the validity of the postulated relationships among the concept» (s. 291).

For å sikre omgrepsvaliditeten studerte eg, som tidlegare nemnt i kap. 3.3.2, større nasjonale forskingsprosjekt som hadde ei liknande empirisk og teoretisk tilnærming. Eg bygde så eigne kategoriar opp med utgangspunkt i kategoriane som var nytta i dei. Eg gjekk også aktivt inn i litteratur på feltet for å utvide og kvalitetssikre dei valte kategoriane og omgrepa som var nytta i dei, noko som styrkar den teoretiske validiteten samla sett. Det handlar altså om forskinga faktisk måler det den er meint å måle.

I litteratursøka tok eg utgangspunkt i dei konkrete temaa som var fokus for artiklane, og nytta ulike basar for å finne fram til aktuell litteratur. Eg oppretta ei oversikt for kvar artikkel, der eg noterte kva basar eg nytta, og søkeord og ulike kombinasjonar av søkeorda. På denne måten klarte eg å halde ei oversikt over tidlegare søk når nye søk skulle utførast. Søka vart gjennomført med både norske og engelske søkeord, slik at eg skulle få ei oversikt over både nasjonal og internasjonal forskning. Eg fekk mange treff på dei fleste søka, og det syner at mange av tematikkane har ei utbreidd interesse, og at eg i starten truleg var for lite spissa i søkeorda mine. Det gjorde at eg måtte bruke kombinasjonar av ord som bygde meir konkret på det substansielle ved artiklane sine problemstillingar. Søka gav dessutan færre treff når det vart avgrensa til å omhandle barnesteget. Eg opplevde det som utfordrande å finne forskning som bidrog til ei god kunnskapsutvikling i lys av aldersgruppa.

I dei søka eg fekk svært mange treff, noterte eg ikkje talet. På søk som hadde meir avgrensa treff, som kan indikere at kombinasjonen av søkeord var betre spissa, noterte eg talet treff. Til dømes så kunne søka sjå slik ut i artikkel tre «Coherence in conditions for learning in special education»:

Tabell 4 Døme på litteratursøk, synt skjematisk

Basar	Google Scholar, Academic Search Elite, ORIA, World Wide Science, Teacher Reference Center (EBSCO host)
Søkeord knytt til tematikk	<ul style="list-style-type: none"> - parent* involvement AND special education (Limited to full text and peer reviewed 193 res.) - (parent* influence*) AND (special education) (Limited to full text and peer reviewed 19 res.) - (parent* influence*) OR (parent* understanding*) AND (special education) (Limited to full text and peer reviewed 39 res.) - Foreldre* AND elev* AND forståelse* AND spesialundervisning (Avgrensa til artiklar, 28 res.) - (Special education) AND cooperation AND teacher*

Søkeord knytt til teoretiske perspektiv	<ul style="list-style-type: none"> - Mestring* AND motivasjon AND skole (ca. 400 res.) i ORIA - Self-efficacy AND learning AND education - Deltakerperspektivet i skolen
---	---

I etterkant av søket var det gjennomgang av abstract for å finne fram til den litteraturen som hadde relevans for mitt arbeid.

Ytre validitet

Ytre validitet kan, som tidlegare nemnt, knytast til generalisering (Merriam, 2009), men omgrepet *generalisering* i kvalitativ forskning har vore omdiskutert (Andersen, 2013; Merriam, 2009; Thagaard, 2009). Ein skil tradisjonelt mellom *statistisk generalisering* og *analytisk generalisering*, der det førstnemnde handlar om at funn i ein studie er statistisk representative data i ei universell forståingsramme, medan den sistnemnde peikar på relevansen av teoretiske omgrep og prinsipp som kan utvidast til å gjelde i liknande situasjonar. I casestudiar handlar det om analytisk generalisering (Yin, 2014), og i så måte er det gjeldande for min studie. Målet er å vere ei stemme inn i feltet som er med på å skape refleksjon og debatt kring den rådande praksisen knytt til vilkåra for læring for dei yngste elevane. Dette krev at tendensar vert løfta fram, og som vidare kan vere eit utgangspunkt for refleksjonar og drøftingar kring eigen praksis.

Trass at eg i min casestudie ikkje har eit stort nok utval til å kunne gjere statistiske generaliseringar, tyder det ikkje at der ikkje er kunnskapar som kan ha overføringsverdi. I kvalitativ tradisjon er argumentasjonen at det for einskildpersonar er den spesifikke djupnekunnskapen som vert viktig, og ikkje ein generell informasjon som er henta frå eit tilfeldig utval av personar. Det har vore viktig for meg at kunnskapen som vert skapt i møtet med dei ulike aktørane i feltet gir ein resonans til øvrige aktørar. Dersom ein identifiserer seg med forskingsresultata som blir presentert og drøfta, så kan det vere med på å gi grobotn for auka refleksjon over eige arbeid. Det er dermed den analytiske generaliseringa som er relevant (Yin, 2014). Merriam (2009) hevdar at: «(...) the general resides in the particular (...)» (s. 226). Gjennom spesifikke erfaringar i einskilde situasjonar konstruerer ein generell kunnskap.

Kvaliteten på den ytre validiteten er også avhengig av kvaliteten på den indre validiteten. Er ikkje forskinga valid i utgangspunktet, kan den ikkje ha relevans eller gyldigheit i andre samanhengar. Dersom funna skal ha overføringsverdi, er det sentralt at forskaren produserer tilstrekkeleg deskriptive data; «thick description» - rike skildringar (Creswell og Poth, 2018; Yin, 2014). Eg har i mitt arbeid gått omfattande til verks i kvar elev si opplæring, og henta inn skildringar frå fleire ulike kjelder. Desse skildringane ber i seg informasjon om situasjonane, kontekstane, aktørane, i tillegg til detaljerte utgreiingar om funna. Gjennom desse skildringane kan ein identifisere kunnskap som kan ha relevans i andre liknande situasjonar (Creswell og Poth, 2018).

For å styrkje den ytre validiteten er det å sikre maksimal variasjon i utvalet sentralt (Merriam, 2009; Yin, 2014). Det vil seie at ein innanfor det ein definerer som eit relevant utval, varierer det som kjenneteiknar kvar einskild deltakar i størst mogleg grad. I mi forskning var det gitt at utvalet skal bestå av elevar som går på barnesteget, og fekk spesialundervisning etter vedtak. For å sikre spreing ville det vere naturleg å velje informantar som t.d. har ulikt kjønn, går i ulike klassesteg, er ein del av klasser med ulike organisatoriske løysingar, osv. Tilgangen på informantar vil opne for nokre moglege val, medan andre val vart ein konsekvens av tilgjenget i seg sjølv. Eg fekk til dømes berre gutar i mitt utval. Elles arbeidde eg medvite for å ha ei best mogleg spreing, og hadde elevar frå ulike klassesteg, elevane gjekk på ulike skular i ulike kommunar og kommunane låg i to ulike fylker. Dermed er ei viss spreing varetaken, og eg har unngått problematikk knytt til at funna kan forklarast primært ut frå skulane, kommunane og fylka sin skulepolitikk og pedagogiske satsingar på feltet.

Yin (2014) drøftar også korleis sjølv forskingsspørsmålet kan svekkje eller styrke den ytre validiteten. Dette er viktig å tenkje over i ein tidleg fase av forskinga, og i casestudiar vil «korleis» og «kvifor» vere sentrale spørjeord. Korleis ein formulerer og operasjoniserer ei hovudproblemstilling til konkrete forskingsspørsmål, vil ha ein direkte konsekvens for retninga den vidare utviklinga av forskinga tek.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet har som nemnt vore eit omdiskutert omgrep i kvalitativ forskning, og Thomas (2016) hevdar at kravet til reliabilitet fråfell ved casestudiar fordi: «(...) there can be no assumption from the outset that, if the inquiry were to be repeated by different people at a

different time, similar findings can be found» (s. 64). Creswell og Poth (2018) seier på si side at reliabiliteten er sentral for å avgjere kvaliteten på prosessen kring koding og analysar av det innsamla datamaterialet.

Reliabilitet handlar først og fremst om å minimere feilkjeldene i ein studie (Yin, 2014). I og med at forskaren ofte er til stades i situasjonane, vil funn vere knytt til meir subjektive oppfatningar, noko som gjer at forskinga sin reliabilitet må argumenterast for (Thagaard, 2009). I min studie er reliabiliteten med på å underbyggje forskinga sin validitet. Eg har få objektive kriterier som kan vere med på å bestemme i kva grad det som blir produsert av resultat er gyldig, så å synleggjere kvaliteten i handarbeidet og syte for transparente prosessar var spesielt viktig.

Casestudie er ein metode der ein ikkje kan gjennomføre ei identisk datainnsamling for å sjå om resultatane vert dei same (replikasjon). Det vil alltid vere element som skil seg frå den opprinnelege situasjonen. Spørsmålet er då, ifølgje Thagaard, om repliserbarheit er eit relevant kriterium i kvalitativ forskning (2009, s. 198). Utfordringa med replikasjon i kvalitative studiar er at ein ikkje kan sjå forbi det kontekstuelle og relasjonelle i gjennomføringa av studien. Menneskeleg åtferd er aldri statisk (Merriam, 2009). I min studie var nettopp menneska, og deira bidrag i kunnskapskonstruksjonen, sjølve beregninga. Dersom eg møtte dei same menneska igjen i dag, så er det ingen garantiar for at dei framleis er av den same oppfatninga i dag, som dei var når eg møtte dei. Menneska er i samspel med miljøet dei er ein del av, og det er sannsynleg at kvar og ein har utvikla seg i den gjensidigheita miljøet gir.

Yin (2014) diskuterer også utfordringar knytt til reliabilitetsspørsmålet, og han skisserer to moglege måtar å styrkje reliabiliteten på: (1) oppretting av forskingsprotokoll og (2) utvikling av ein casestudiedatabase. Ein casestudieprotokoll (forskingsprotokoll) bør innehalde fire delar. Den første er at det er naudsynt med ei oversikt over sjølve studien; målsetjingar, forskingsspørsmål, teoretiske rammor o.l. Den andre delen omhandlar prosedyrar for datainnsamlinga, mellom anna anonymisering, datakjelder, førebuing osv. Del tre er ei oversikt over kva informasjon/spørsmål som er sentral i datainnsamlinga, og kvar ein kan få tilgang på denne kunnskapen. Siste delen skal vere ei rettleiing for korleis ein skal presentere funna. I mi forskning har arbeidet med kappa hatt denne funksjonen: overordna målsetjingar, forskingsspørsmål i artikkane og dei overordna teoretiske rammene for prosjektet. Eg har formulert prosedyrane knytt til datainnsamlinga klart, og designet for både

sentrale spørsmål og korleis eg hadde tenkt å få tilgang til kunnskapen på, samt ei oversikt over dei tre artiklane der konkrete funn var presentert og drøfta, låg tidleg føre.

Ein casestudiedatabase er ei grundig framstilling av all data som er samla inn. Det gjer at andre enn forskaren også har tilgang til rådata, og kan gjere vurderingar om analysane og konklusjonane er reliable. Gjennom denne tilgangen vil også den logiske samanhengen («chain of evidence») i større grad kunne varetakast. Samanhengen mellom dei ulike ledda i prosessen er også sentralt for reliabiliteten. Gjennom å synleggjere dei ulike delane av forskingsprosessen kan kvaliteten, herunder også reliabiliteten, på forskinga i større grad vurderast (Yin, 2014). Gjennom å nytte NVivo har eg oppretta ein slik database, der alt materialet er tilgjengeleg for etterprøving av funn som er presenterte i artiklane, og for å kunne vurdere kvalitet og samanheng i materialet.

3.6.3 Pilotundersøking for å styrke validiteten og reliabiliteten

Gjennomføring av pilotundersøking er også ein viktig del av arbeidet for å styrke studien sin validitet og reliabilitet. Den skal bidra til å auke kvaliteten på datainnsamlinga, knytt både til innhald og gjennomføring (Yin, 2014). I min pilot testa eg ut verktya i observasjon og intervju, men eg henta ikkje inn dokument for å prøve ut analysar.

Observasjonane i piloten gjennomførte eg både i ei lita gruppe med spesialundervisning, og av ordinær undervisning i heil klasse. Eg erfarte at kameraet kunne vere noko elevane var opptekne av i starten, og etter kvart kunne det sjå ut til at det vart gløymd. Eg var difor medviten at når eg skulle ut og samle data etter kvart, så var det lurt å tenkje at kvaliteten på den første tida i klasserommet truleg ville vere prega av dette. Når eg då gjennomførte datainnsamlinga i sjølve prosjektet, valte eg difor å vere i dialog med kontaktlærar om representativiteten av timane eg observerte, og vurderte validiteten ut frå det. Eg fekk også testa ut kvaliteten på lyd og bilete, og bestemte meg for at eg måtte ha to kamera. Å ha eitt på avstand ville ikkje fange godt nok opp samtalar og eleven kunne bevege seg ut av biletet, og dermed valte eg eit handheldt kamera i tillegg som kunne vere tett på. Å ha berre eitt handheldt kamera ville på si side ikkje fange opp kompleksiteten i det som skjedde i klassen. Å skape gode rammer rundt intervjuet var ei svært viktig erfaring. Det å informere om korleis informasjonen eg fekk vart trygga, var sentralt. Eg valte difor å informere ekstra om dette når eg møtte informantane ute på skulane, slik at dei opplevde at konfidensialiteten blei vareteken. Eg gjorde meg også ei viktig erfaring knytt til struktur, der eg såg at det ikkje var

likgyldig kva rekkjefølgje spørsmåla hadde for å få ein god flyt og ein logisk samanheng. Ein ting som eg såg gjaldt alle guidane: eg måtte arbeide meir med hovudspørsmåla for at dei skulle bli så gode som mogeleg – og eg måtte sette meg godt inn kva dei skulle innehalde slik at flyten i intervjuet vart så god som mogeleg.

Møtet med eleven var veldig interessant – og svært nyttig. Eg merka raskt at eg hadde ein tendens til å «legge orda i munnen» til eleven. Ønsket om å presisere måtte eg vakte meg vel for. I staden for å utdjupe spørsmåla med nye ord, brukte eg informanten sine egne ord for å sette han på sporet av det han hadde snakka om før. Eg måtte unngå å legge inn styrande tolkingar undervegs. I denne samanhengen opplevde eg at det var ekstra viktig å halde seg litt meir rigid til malen – meir enn med dei vaksne informantane, fordi dei i større grad førte vidare egne refleksjonar med utgangspunkt i tematikken vi var inne på.

3.7 Ethiske refleksjonar

I all type forskning vil etiske standardar forskaren arbeider etter ha sentral tyding for ein studie sin reliabilitet og validitet (Merriam, 2009), og forskaren skal strebe etter å ha ein høgast mogleg etisk standard som skal prege heile prosessen (Yin, 2014). Opne prosessar, transparens, er ein nøkkel i denne samanhengen. Det vil aldri vere slik at ein lesar av forskning vil få full tilgang på ulike etiske dilemma som har oppstått undervegs, så her vil forskaren sin integritet i prosessane vere avgjerande (Yin, 2014). Forskaren skal, så langt det er mogleg, forplikte seg til det som er etisk forsvarleg å gjere.

De nasjonale forskningsetiske komiteene har utvikla prinsipp og retningslinjer som skal gjelde for forskningsetiske standardar¹⁵:

PRINSIPPER

- Respekt. Personer som deltar i forskning, som informanter eller på annan måte, skal behandles med respekt.
- Gode konsekvenser. Som forsker skal man etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable.
- Rettferdighet. Et hvert forskningsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført.

¹⁵ <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

- Integritet. Forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig overfor kolleger og offentlighet.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)¹⁶ legg føringar for etiske prinsipp som skal vere etterlevd i forskingsprosjektet, trass at dei ikkje har juridisk forankring. Det er eit hjelpemiddel for forskaren. Det handlar om fleire område, mellom anna forskinga sine normer og verdiar, og at anerkjende forskningsetiske normer vert følgd. Eg har gjennom heile prosjektet reflektert over mi førforståing, og korleis egne haldningar og verdiar har vore med på å styre fagleg tilnærming, teoretisk ståstad og korleis substansen i empirien har vore arbeidd med. Desse har også vore drøfta med rettleiarane mine.

Eit anna område er omsynet til personar. Personvernet står sterkt i forskning, og dette er prinsipp som i tillegg til å vere retningslinjer, også er heimla i personopplysningslova. Dei er dermed også knytt til straff og sanksjonar dersom dei vert brotne. All informasjon som direkte eller indirekte kan knytast til ein person, er meldepliktige til Personvernombudet for forskning. Det skal vere basert på fritt og informert samtykke (vedlegg 2-5). Barn som er under tolv år har ikkje dei same retningslinjene som for dei over, men det er lagt sterk vekt på at barna skal bli behandla som sjølvstendige individ, og få høve til å seie si meining. Dette er vekta høgt i min studie. Elevane skulle også få informasjon og aktivt samtykke ved å krysse på samtykket som var levert ut i førekant av datainnsamlinga (vedlegg 5). Eg melde prosjektet til NSD, som på det tidspunktet var instansen som behandla slike godkjenningar, fordi eg ville få tilgang til sensitiv informasjon knytt til sårbare grupper. Arbeidet med å få informantar tok ikkje til før godkjenninga frå NSD (vedlegg 1) låg føre.

Forskinga skal også mellom anna vareta personane sin integritet, autonomi, sikre sjølv- og medbestemming og beskytte mot urimelege belastningar. Barn og unge som deltek i forskning har særlege krav på vern, og forskaren må ha nok kunnskap om barn for å kunne tilpasse både metodiske val og innhaldet til den aldersgruppa som skal delta. I mi utdanning og gjennom yrkesutøvinga mi, så har eg utvikla ein god kjennskap til denne aldersgruppa, og ein inngåande kunnskap om barn generelt. I min yrkespraksis har eg også hatt tett samarbeid med føresette og arbeidd som pedagog/lærer i både barnehage og skule, både med og utan

¹⁶ <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

personalansvar. Eg hadde difor gode føresetnader for å lage eit design og utvikle verkty som varetok dei ulike gruppene godt.

Eit anna område er konfidensialitet: at det som vert brukt utad er anonymisert, slik at deltakarane ikkje på grunnlag av det som vert publisert kan identifisere informantene. Eg møtte elevar og føresette som alt var utsette for ei merksemd som kunne opplevast som stigmatiserande, og eit sårbart system med lærarar som kjende på mange krav og forventingar. Det er avgjerande at ein behandlar alt materiale med respekt. I denne samanhengen vil det å lagre personopplysningar på ein forsvarleg måte vere avgjerande.

Det ligg ei samfunnsmessig forventning til forskinga: den skal gi noko tilbake til feltet den studerer. Konsekvensen av forskinga og korleis den kan bli forstått og nytta av andre i ulike samanhengar kan vere problematisk: det er ikkje alltid i aktørane si interesse at denne type forskning blir nytta. Det kan også bli eit maktgrep for vinstar i eit pressa system. Det aktualiserer den moralske og etiske dimensjonen ved forskinga.

4. Samandrag av artiklane

4.1 Artikkel 1: Fagfellevurdert artikkel i vitenskapleg antologi

Festøy, Anne Randi Fagerlid og Haug, Peder. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I Haug, Peder (Red.). *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Artikkelen studerer kva som kjenneteiknar sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, med utgangspunkt i dei fire første klassestega. Den ser på dette i lys av idealet om ei inkluderande opplæring. Undersøkinga er ein casestudie som har gått grundig inn i fire elevar si opplæring, ein frå kvart klassesteg. Utgangspunktet for artikkelen er data frå dokument knytt til oppmelding, sakkunnig vurdering, enkeltvedtak og individuelle opplæringsplanar (IOP), intervju med elevar, føresette, lærarar, spesialpedagog, assistent. I tillegg har observasjonar av både ordinær opplæring og spesialundervisning vore nytta.

Tidlegare studiar har peika på fleire utfordringar i tilhøvet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Ei utfordring er *kvaliteten på opplæringa*. Den blir gjerne forklart gjennom komplementaritetsmodellen: ei ordinær opplæring som held høg kvalitet, skaper mindre behov for særskilde tiltak og tilpassingar. Låg kvalitet vil derimot auke behovet for ekstra tilpassingar og spesialundervisning (Bachmann og Haug, 2006; Egelund, Haug og Persson, 2006; Norwich, 2014; Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron og Kovac, 2011). Ei anna utfordring er at *spesialundervisninga si rolle* inn mot den ordinære opplæringa er uklår. Den kan ha ein dobbel funksjon: den kan vere både ei hjelp til elevar som treng det, men den kan også vere ein avlastningsmekanisme for den ordinære opplæringa (Emanuelsson, 1983; Haug, 2015). Ei tredje utfordring er knytt til *inkludering*: inkludering er eit ideal den norske skulen byggjer på, og både organisering og innhald på alle nivå skal vere kjenneteikna av dette. Utfordringa ligg i at dei fleste elevane går i den ordinære skulen, men i kva grad alle elevane opplever inkludering, er ei anna sak (Ferguson, 2008; Nes, 2013).

Det teoretiske grunnlaget for artikkelen er tredelt: det første er *inkludering*. Inkludering skal vere eit berande prinsipp i all aktivitet i opplæringa, men det manglar semje om korleis det skal omsetjast til praksis (Haug, 2015). Forståing av inkludering i eit eindimensjonalt

perspektiv som først og fremst handlar om plassering kan medføre at ein overser kompleksiteten i omgrepet, slik ei pluralistisk tilnærming vektar (Norwich, 2014). Det andre perspektivet er *koherens*. Dette handlar om i kva grad opplæringa er kjenneteikna av samanheng, og at aktørane er opptekne av å skape gode vilkår for læring. Det krev ei felles forståing og retning i opplæringa, at ein utviklar sterke kollektive kulturar som er kjenneteikna av gode pedagogiske praksisar (Fullan og Quinn, 2015). Det tredje perspektivet er knytt til *syn på læring*. Artikkelen byggjer på ei sosialt-kognitivt forståing der interaksjonen mellom individet og omgivnadane er sentral, og at omsynet til både einskildeleven, fellesskapet og konteksten læringa skjer i vert varetaken (Bandura, 2001; Bråten, 2002b).

Resultata frå studien syner for det første at elevane med vedtak om spesialundervisning opplever ein *fragmentert skulekvardag*. I løpet av ei og same økt kan eleven møte fleire aktørar som har ulike oppgåver inn mot eleven. Han kan møte ulike fag som ein konsekvens av å bli teken ut av klassen for spesialundervisning, og han skal forhalde seg til ulike fysiske rammer. Spesialundervisninga sitt innhald er ofte eit anna enn innhaldet i den ordinære undervisninga, og skaper dermed i liten grad positive synergjar mellom desse. Elevar som strevar, er sårbare i ein slik situasjon. Det er desse elevane som har størst behov for oversikt, stabilitet og føreseielegheit i kvardagen, og paradokset er at dei har minst av dette.

Det andre funnet artikkelen peikar på er at *fellesskapet har ei perifer rolle* i opplæringa. Elevane si spesialundervisning føregår primært segregert, anten ein til ein, eller i mindre grupper samansett av elevar med dels svært ulike behov. Ei slik utskiljing er problematisk. For det første kan dette få faglege konsekvensar. Ei opplæring som overser verdien av det sosiale aspektet ved læringa, vil kunne få negative konsekvensar for elevar som strevar med å tileigne seg kunnskap bygd på reine kognitive strategiar. Å møte ei opplæring som er prega av ei pluralistisk tilnærming til inkludering vil femne om ein breiare del av elevgruppa enn ei eindimensjonal tilnærming (Norwich, 2014). Det andre handlar om å oppleve at ein er inkludert i fellesskapet. Tilhøyrslø og deltaking, både fagleg og sosialt, er sentralt i denne samanhengen.

For det tredje syner funna at IOPane gir *lite retning til dei faglege måla*. Dei nasjonale fagplanane inneheld konkrete og detaljerte mål, medan IOPane er kjenneteikna av å ha generelle formuleringar som ikkje gir klare indikasjonar på opplæringsmåla. Studien identifiserer her *to former for læringstrykk*. I den ordinære opplæringa er læringstrykket for *avansert*: opplæringa er forma slik at elevane med særskilde behov ikkje er i stand til å

meistre krava som vert stilte til dei. I spesialundervisninga ser ein der i mot at læringstrykket er for *lågt*, og elevane risikerer at dei ikkje får realisert potensialet sitt. Å møte ei opplæring som ikkje er tilpassa elevane sine føresetnader er kritisk, spesielt med omsyn til at motivasjonen for læring går nedover når elevane vert eldre (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Det som skjer dei første åra på skulen blir dermed svært viktige for å byggje opp under eleven sine meistringsforventingar som er ein viktig motivasjonsfaktor og drivkraft i læring (Bandura, 1997; Pajares, 2008; Zimmerman, 2000).

4.2 Artikkel 2: Fagfellevurdert artikkel i nasjonalt vitenskapelig tidsskrift

Festøy, Anne Randi Fagerlid. (2018). Lærer-elevrelasjonen og elevengasjement si rolle i spesialundervisninga for elevar på 1. – 4. steg. I *Spesialpedagogikk*, 04/18.

Artikkelen gjeld spesialundervisninga for elevar på 1. – 4. steg og kva som kjenneteiknar lærar-elevrelasjonen og elevengasjement, og kva innverknad desse har på eleven sine vilkår for læring. Datagrunnlaget for denne artikkelen er omlag 10 timar med observasjon.

Både nasjonalt og internasjonalt aukar merksemda rundt kva som skaper gode vilkår for læring, og det er eit auka press på å dokumentere utbyte av opplæringa. Dette fører med seg ei auka interesse for kva som er gode kvalitetar i opplæringa. Lærer-elevrelasjonen er her sentral. Den har både ein fagleg og emosjonell dimensjon (Federici og Skaalvik, 2014; Pianta og Hamre, 2009). Det faglege dreier seg om korleis samhandlinga mellom lærar og elev er i undervisninga og korleis læraren korrigerer og modellerer læringsaktivitetane i møte med eleven. Det emosjonelle handlar om læraren sin sensitivitet overfor eleven, kvaliteten på det mellommenneskelege samspelet, klimaet i klasserommet og klasseleiing (Federici og Skaalvik, 2014; Pianta og Hamre, 2009). Samla sett vil måten læraren møter eleven på vere med på å skape positive eller negative erfaringar på skulen, både fagleg og sosialt. Det vil også vere med på å påverke læringsvilkåra for eleven opp gjennom heile skuleløpet.

Eit positivt elevengasjement er essensielt i alt læringsarbeid. Trass at det manglar konsensus i forskingslitteraturen om sjølve engasjementsomgrepet, er nokre trekk løfta fram som sentrale: det er formbart, det er sterkt knytt opp til læring og det er handlingsretta (Appelton, Christenson og Furlong, 2008; Moreira, Bilimória, Pedrosa, Pires, Cepa, Mestre, Ferreira og

Serra, 2015; Lawson og Lawson, 2013). Konkrete og meningsfulle tilbakemeldingar i læringsarbeidet gir rom for å skape meistringsopplevingar og utvikle «self-efficacy beliefs», som ber i seg at eleven har tru på egne meistringar. Dette kan i neste rekkje vere med på å bidra til eit større engasjementet, og at elevane aukar læringa gjennom sjølvregulerande prosessar (Bandura, 1997; Pajares, 2008; Zimmerman, 2000). Elevane sitt engasjement i aktivitetane er sjølve drivkrafta for læring (Skinner og Pitzer, 2012).

Funna i studien indikerer at trass ein stor variasjon i korleis spesialundervisninga føregår, er det nokre felles mønster. For det første er organiseringa av spesialundervisninga kjenneteikna av *segregerte løysingar*. I kva grad dette kan bidra positivt eller negativt for eleven si læring er det ulike meiningar om. Nordahl (2012) stiller spørsmålsteikn ved ein slik praksis, medan Hattie og Yates (2014) på si side hevdar at ein fordelt praksis er betre enn ein komprimert praksis - små faglege drypp over tid er det beste for eleven si læring.

Det andre samlande trekket i studien er at spesialundervisninga er kjenneteikna av *positive lærar-elevrelasjonar og godt elevengasjement*. Læring krev at læraren er i stand til å motivere og skape eit positivt engasjement for læringsaktivitetane. Ein positiv relasjon mellom lærar og elev gir betre føresetnader for å lukkast med dette. Engasjementet kan også handle om meir enn lærar-elevrelasjonen, det kan også vere eit resultat av eleven si interesse for faget, og meistringsopplevingar i møte med faglege utfordringar.

Det tredje og siste er at *spesialundervisninga framstår som instrumentell* i den forståinga at elevane i liten grad får rom til sjølvstendig utprøving i møte med utfordringar. Lærarane er tett på og handleier eleven sitt arbeid inn mot eit gitt, rett svar. Dette kan vere uheldig med omsyn til elevane sitt grunnlag for å kunne møte faglege utfordringar seinare i skuleløpet. Dei lærer seg ikkje dei grunnleggjande ferdigheitene som vert venta at dei skal ha på høgare klassesteg, som til dømes forventning om sjølvstendig arbeid, evne til kritisk tenking og sjølvregulering. Eleven treng ulik type støtte i ulike fasar i læringsprosessen, og læraren kan med andre ord i ei slik forståing kome *for* tett på eleven, og dermed vere eit hinder for eleven sin «self-efficacy».

4.3 Artikkel 3: Fagfellevurdert artikkel i internasjonalt vitenskapelig tidsskrift

Festøy, Anne Randi Fagerlid og Haug, Peder. (2018). Coherence in conditions for learning in special education. I *European Journal of Special Needs Education* (DOI: 10.1080/08856257.2018.1542227)

Artikkelen belyser aktørane si forståing av spesialundervisninga, og i kva grad den kan seiast å vere koherent og som følgje av det vere med på å gi gode vilkår for læring. Studien er ein casestudie av opplæringa, der spesialundervisninga er framheva, til fire elevar på 1. – 4. steg, ein elev på kvart steg. Det empiriske tilfanget for artikkelen er 16 semistrukturerte intervju med elev, føresette, kontaktlærer, spesialpedagog, spesiallærer og assistent.

Omgrepet koherens er samansett, og det er ulike forståingar av det i ulike kontekstar. Omgrepet blir i artikkelen delt opp i system- og individnivå. På systemnivået vil både strukturell og konseptuell koherens vere sentral. At aktørane har ei felles forståing og jobbar i same retning med måla som er sette, at det blir utvikla sterke kollektive kulturar og at den pedagogiske praksisen styrker og reflekterer desse måla har konsekvens for i kva grad ein lukkast med å skape ei koherent opplæring (Grossmann, Hammerness, McDonald og Ronfeld, 2008; Fullan og Quinn, 2015). På individnivå er det den personlege opplevinga av koherens som vert vektlagd. Dette handlar om at eleven skal oppleve opplæringa som forståeleg, mogleg å meistre og meiningsfull (Antonovsky, 1987).

Ei opplæring som framstår som koherent er eit sentralt grunnlag for å skape gode vilkår for læring. Koherensen må vere gjeldande på fleire nivå (Fullan og Quinn, 2016). Tre sentrale område som er med på å påverke dei samla vilkåra for eleven si læring er *forventingar*, *relasjonar* og *samarbeid* (T.d. Jeynes, 2011; Hamre, Pianta, Burchinal, Field, LoCasale-Crouch, Downer, Howes, LaParo og Scott-Little, 2012; Kiuru, Aunola, Lerkkanen, Pakarinen, Poskiparta, Ahonen, Poikkeus og Nurmi, 2015; Kus, 2015). Desse er nært knytte til kvarandre.

Funna i studien syner at grad og valør av koherens varierer. Verken strukturell eller konseptuell koherens ser ut til å vere prioriterte område å arbeide med, og dette svekker vilkåra for læring i spesialundervisninga. *Samarbeidet* på undervisningsnivå er mangelfull og det blir i liten grad samarbeidd mellom dei ulike aktørane for å skape felles forståing og

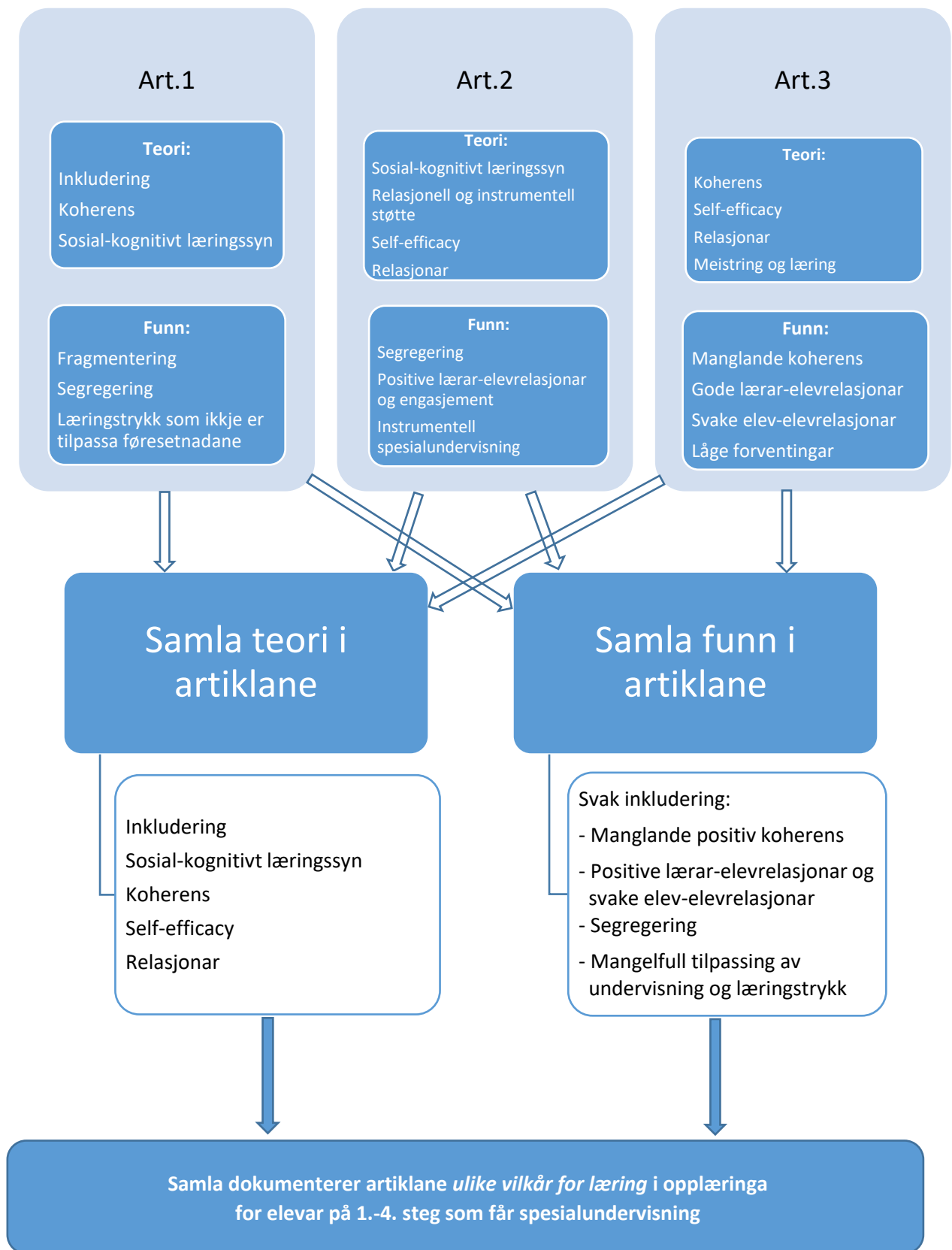
ei felles retning på læringsmåla. For elevane er den manglande koherensen ei utfordring for føresetnadane for å forstå og kunne knyte det som skjer i spesialundervisninga opp til det som skjer i den ordinære undervisninga. Ergo vil opplevinga av undervisninga som meiningsfull også bli utfordra.

Elevane møter *varierande forventingar* frå dei rundt seg, og desse er lågare enn det eleven sjølv uttrykkjer. Det er kritisk dersom elevane stadig møter låge forventingar til læringspotensialet dei har. Det vil i neste rekkje kunne få negativ innverknad på eleven sin arbeidsinnsats, og vidare få konsekvensar for den faglege og emosjonelle støtte frå læraren. Slike ringverknader skaper dårlegare vilkår for læring (Nurmi, 2012). Positive forventingar byggjer på nær kjennskap til kvarandre, og samarbeid om medverknad blir nøkkelord i denne samanhengen.

Trass at studien syner at der er *positive lærar-elevrelasjonar* i botnen, så gir det i seg sjølv ikkje utslag på kvaliteten på samarbeidet. Elevane har lite innverknad på eigen skulekvardag, og foreldre og lærarar etterlyser det same engasjementet og oppfølginga frå kvarandre, utan at dette blir løfta fram i samarbeidet. Når det gjeld *elev-elevrelasjonane* ser vi at desse er svake, og det understrekar behovet for å arbeide systematisk med elevane sin sosiale kompetanse.

Artikkelen konkluderer med at vilkåra for læring i spesialundervisninga varierer for elevane, men at det fullt ut er mogleg å gjere noko med dette. Gjennom mellom anna å skape rom for medverknad og styrke samarbeidet med aktørane, vil sjansane for å oppnå koherens på det individuelle nivået auke. Det å arbeide aktivt med relasjonar som genererer positive forventingar og styrkjer eleven si tru på eiga meistring, er også sentralt for å skape gode vilkår for læring. Det vil også ha tyding for eleven sin framtidige skulegang.

4.4 Modell med sammanfatting av dei tre artiklane.



5. Diskusjon

Dette doktorgradsarbeidet har spurt:

Kva kjenneteiknar vilkåra for læring for elevar på 1. – 4. steg som har vedtak om spesialundervisning?

Hovudfunnet i studien syner at elevane har ei opplæring som er kjenneteikna av svak inkludering, og dette har samanheng med fleire faktorar som påverkar vilkåra for læring. I studien fann eg at spesialundervisninga primært vart organisert gjennom segregerte løysingar. Den blir organisert i mindre grupper, eller ein til ein utanfor klassen. Eg fann vidare at opplæringa var lite koherent, både knytt til systemnivået og til individnivået. Det gjaldt samarbeid, både innad i skulen, skule – heim, samt involvering av elevane. Det faglege bygde i stor grad på kognitive strategiar, og dei sosiale strategiane var i liten grad vekta. Fellesskapet sine synergjar vert ikkje i særleg grad utnytta. Dette prega dermed korleis undervisninga var lagd opp. Elevane i mitt materialet møtte ofte låge læringsforventningar. Samla indikerer dette at eleven si samla opplæring ber preg av både personleg, sosial og fagleg segregering.

Funna i studien speglar kompleksiteten som kjenneteiknar korleis utfordringane knytt til å skape ei inkluderande opplæring kan gjere seg gjeldande i det daglege. Den speglar også korleis ulike element i opplæringa gjensidig påverkar kvarandre. Inkludering skal vere ein handlemåte der idealet er styrande for praksisen, der systemiske og politiske hinder skal overvinnast (Ainscow mfl., 2012).

5.1 Inkludering som sovande ideologi reduserer vilkår for læring

I det vidare vil eg diskutere nokre av utfordringane ein står i for å møte kravet om ei inkluderande opplæring, slik funna i min studie indikerer. I dette ligg det også ei forventing om at skulen skal vere i stand til å skape eit læringsmiljø som er tilpassa *alle* elevane. Dette har vore eit gjennomgåande tema i inkluderingdebatten om å sikre like rettar i opplæringa (Haug, 2016; Vislie, 2003). For å belyse dette vil eg først ta opp kva dilemma ei segregerende spesialundervisning kan representere. Det andre er kva konsekvensar ei snever kognitiv forståing av læring kan ha. Det tredje eg ønskjer å trekkje fram, er manglande koherens i opplæringa til elevar som har vedtak om spesialundervisning. Det fjerde ser på

utfordringane som er knytt til at elevar som strevar møter låge læringsforventingar. Til sist ser eg på kva forståing tidleg innsats har i mitt materiale, og kva som kjenneteikna praktiseringa av det. Dette er eit sentralt tema for opplæringa til elevane på småskulesteget.

I studien uttrykte lærarane at dei opplevde det som problematisk å stå i dilemmaet der dei var trekte mellom omsynet til einskildeleven, fellesskapet sitt beste og dei faglege krava. Haug (2014a) skil mellom ein horisontal og vertikal dimensjon i inkluderingsomgrepet, og peikar i den vertikale dimensjonen på at politikken, både nasjonalt og internasjonalt, har konsekvensar for det som skjer på skule- og klasseromnivå. Det er lett å legge det største ansvaret over på læraren sin praksis, men ein kan ikkje sjå bort frå at diskursen legg føringar for korleis lærarane forstår oppdraget sitt. Det handlar også om kva handlingsrom dei nasjonale utdanningspolitiske føringane gir (Ainscow mfl., 2012; Thomas og Loxley, 2007). Lærarane er ein del av si tid, og praksisen er avhengig av mange kontekstuelle tilhøve som verkar inn på møtet med elevane i undervisninga. Dette vert kan verte opplevd som krevjande å balansere.

Alle val lærarane gjer vil vere med på å påverke kva grad opplæringa vert inkluderande eller ikkje, og funna i min studie kan forankrast i operasjonaliseringa av omgrepet til Haug (2014a) (sjå tabell 1). I den horisontale aksen finn vi først *fellesskap*. Alle elevar skal ha tilhøyrsløse til ei klasse eller gruppe, både sosialt og fagleg. Det andre er *deltaking*. Elevane skal ha høve til å vere med på meningsfulle aktivitetar i fellesskapet. Det tredje er *medverknad*. Alle skal vert høyrte, og at synspunkta til kvar einskild elev vert teken på alvor. Det fjerde, og siste, er *utbyte*. Det skal løne seg å gå på skulen, både sosialt og fagleg. Denne operasjonaliseringa kan relaterast til Norwich (2014) sitt *pluralistiske (fleirdimensjonale) perspektiv*, der kompleksiteten i omgrepet står sentralt. Det er mange ulike faktorar som påverkar undervisninga, og desse må sjåast i samanheng. Desse temaa vil eg integrere i diskusjonen av funna som følgjer vidare.

5.1.1 Inkludering – eit spørsmål om kvar spesialundervisninga skal føregå?

Ein av fasettane ved inkludering handlar om plassering: om spesialundervisninga skal skje innanfor eller utanfor klassefellesskapet, og dette ser ut til å vere eit gjennomgåande trekk (Nilholm og Göransson, 2017). I dette materiale var det i liten grad lagd til rette for at spesialundervisninga kunne skje inne i klassa. Elevane vart henta ut til eit eige rom, anten åleine eller i mindre grupper. Lærarane ytra at eleven ikkje hadde utbyte av å vere inne i

klassa, og utbyte i denne samanhengen reflekterte dermed primært dei faglege og ikkje dei sosiale læringsmåla.

Fellesskapet si perifere rolle kan ha fleire konsekvensar. Ein konsekvens kan vere at elevane ikkje får øve opp naudsynte ferdigheiter for å vere ein reell deltakar, ikkje berre i klassefellesskapet, men også i eit utvida perspektiv. Elevane skal få høve til å utvikle seg til aktive deltakarar i eit demokratisk samfunn, slik opplæringslova (1998) løftar fram som eit viktig oppdrag for skulen. Mangel på strategiar som vekta eit fagleg og sosialt samarbeid i klassa, reduserer også mogelegheitene for å etablere gode faglege og sosiale relasjonar mellom elevane. Ei inkluderande opplæring føreset at eleven føler tilhøyrse i klassen. Å vere fysisk til stades er ikkje i seg sjølv tilstrekkeleg (Florian, 2008; Mitchell, 2014; Norwich, 2014). Eit fellesskap som byggjer på kontraktar mellom deltakarane der den sosiale interaksjonen står sentralt, kan bidra til gjensidig læring og utvikling av ny kunnskap (Lave og Wenger, 1991). Forsking syner at utan reiskapane dei treng for å delta på lik line med jamaldringane, vil det kunne bidra til å skape systematiske taparar i eit utdanningssystem som har eit aukande fokus på prestasjonar og resultat (Ainscow mfl., 2006; Berhanu, 2014; Mitchell, 2005; Slee, 2013).

Det er ikkje slik at måten opplæringa var organisert på i mitt materiale nødvendigvis strir mot inkluderingsidealet. Det kan vere slik at ved å ta elevane ut og gje dei ei god tilpassa undervisning, kan gi eit betre grunnlag for å kunne samhandle med dei andre elevane inne i klassa. Dette kan vere ein meir inkluderande praksis enn å ha all undervisning inne i klassa til ei kvar tid. Dersom eleven vert teken ut fordi han ikkje har utbyte av undervisninga som blir gitt i klassen, og det heller ikkje vert gjort noko for å tilpasse undervisninga betre ut frå eleven sine føresetnader, er det langt vanskelegare å argumentere for at opplæringa er inkluderande. Inkludering har mange ulike dimensjonar som bestemmer om opplæringa kan seiast å vere inkluderande eller ikkje (Norwich, 2014). Både individuelle føresetnader og behov, samt sosiale og kontekstuelle faktorar, vil verke inn på om opplæringa vert opplevd som inkluderande eller ikkje (Haug, 2016; Mitchell, 2005; Norwich, 2014).

Verdigrunnlaget byggjer på likskap og likestilling i eit fellesskap der ekskludering blir minimalisert. Det skal forankrast i eleven si oppleving av tilhøyrse og at elevane er ulike (Nilholm, 2006; Nordahl, 2018). Ekskludering er i denne samanhengen ikkje berre knytt til utskiljinga reint fysisk, men også at substansielle element, knytt til både faglege og sosiale aspekt, gir like moglegheiter til deltaking i fellesskapet. Fullan og Quinn (2016) peikar på at

det å skape ei felles forståing som byggjer på sterke kollektive kulturar kan bidra til at elevane får eit betre utbyte av opplæringa.

Elevar i denne empirien signaliserer at dei synast at det er greitt at dei vert tekne ut av klassa. Spørsmålet ein må stille seg då, er i kva grad dei opplever ei genuin tilhøyrslø i fellesskapet. Dersom elevane ikkje får tilgang til dei reiskapane dei treng for å meistre rolla si som deltakar, så kan det redusere føresetnadane for å kunne oppleve tilhøyrslø i fellesskapet. Målsetjingar som er knytt til eit målbart fagleg utbyte, legg føringar for kva den einskilde skule, og i neste rekkje lærar, vel – eller kjenner seg plikta til å velje - å prioritere i opplæringa. Dei politiske målsetjingane som styrer handlingsrommet til lærarane, er ikkje alltid foreinleg med inkluderingsidealet. Korleis desse måla vert omsett til praktisk handling blir dermed avgjerande (Howes mfl., 2005; Lindensjö og Lundgren, 2000).

Det er ikkje slik at alle lærarar er like positive til inkludering. Nokre lærarar opplever kravet som tyngande (Howes mfl., 2005). Det kan resultere i ein varierende praksis. I mitt materiale meinte fleirtalet at ein segregerte praksis var naudsynt for at dei skulle lukkast med å undervise eleven godt nok. Fleire uttrykte også at dei faktisk ønskte endå fleire timar med spesialundervisning for eleven, og at den skulle gå føre seg utanfor klassa. Dermed kan det sjå ut til at lærarane berre tek omsyn til dei faglege aspekta, med forankring i eit kognitivt læringsperspektiv. Det sosiale aspektet vert i mindre grad verdsett. Spørsmålet er om argumentasjonen for dette var syn på læring eller sosiale utfordringar. Det er problematisk dersom eleven møter slike haldningar og praksisar alt frå 1. steg. Når faglege mål byggjer på ei einseitig kognitiv forståing av læring, så vil dei sosiale aspekta kome i bakgrunnen. Dette til trass for at vedtaka til elevane også omhandla sosiale målsetjingar. Ei einseitig vektning av læringsstrategiar vil favorisere nokre elevar, medan andre kjem langt dårlegare ut. Det gjer at ei inkluderande opplæring kan bli meir problematisk å oppnå. Dersom ein ikkje alt frå starten av skuleløpet prioriterer sosiale ferdigheiter elevane har behov for utover i opplæringsløpet, så strir praksisen med ideala som ligg til grunn for å nå ei inkluderande opplæring.

Når elevane vert eldre vil det å bli tatt ut kanskje vere ei større utfordring. Det blir viktigare for eleven sin integritet blant jamaldringar å ikkje skilje seg ut. Likskapsnorma har ei enorm kraft. Dette spegla seg også i metastudien til Larsen mfl. (2012), som fann at dess lengre opp i klassestega elevane var, dess betre trivdast dei i spesialtilbod utanfor skulen. Der skilde dei seg ikkje ut. Kanskje er det då slik at barnesteget er «gullalderen» for å legge til rette og

skape dei beste vilkåra for læring, både fagleg og sosialt. Og utfordringa er at den står i fare for å gå til spille.

Dette aktualiserer også det aukande fokuset på tidleg innsats og kva funksjon det skal ha i eleven si opplæring. Diskusjonen vil då måtte handle om ein skal arbeide med sosiale og faglege mål som ein førebyggjande strategi, eller er det slik at den ekstra innsatsen skal inn når eleven alt er definert til å ha ein vanske, og er i ferd med å bli hengande etter sine medelevar (Bjørnsrud og Nilsen, 2012). Dei første åra har meir gunstige rammer for etablering og utvikling av dei sosiale områda i elevane si utvikling. Kompleksiteten på barnesteget er lågare enn på dei høgare stega (Wollscheid, 2010). Det er ein auka lærarressurs på 1. – 4. steg som ein del av den politiske strategien knytte til tidleg innsats (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gir eit signal om at ei førebyggjande tenking i botnen er forventa. Auka lærartettleik gjer at rammene tillèt ei tettare oppfølging av elevar som har behov for det.

Lærarane i denne studien såg ut til å ha meir ei vente-og-sjå-haldning, som resulterte i at det ikkje vart gjort særlege tilpassingar av undervisninga. Dette er også biletet elles (Nordahl og Hausstätter, 2009). Denne haldninga speglar ei kategorisk forståing av vanskane, der ein var oppteken av eleven sine trekk, og ikkje kva som kunne gjerast med undervisninga, slik ei relasjonell tilnærming tilseier (Emanuelsson mfl., 2005; Nordahl og Hausstätter, 2009). Ei tett oppfølging av elevane var relatert til spesialpedagogiske ressursar, og dermed ikkje knytt til ei førebyggjande tenking (Groven og Rostad, 2017). Materialet synte også at ein kunne ha ei meir passiv rolle: lærarane hadde ikkje sett inn tiltak i påvente av resultat av ulike kartleggingar som var gjort.

Vedtaket om spesialundervisning var tufta på eit meir generelt grunnlag, der faglege og sosiale vanskar var årsaka til vedtaket. Forklaringa på at det ikkje var gjort noko meir konkret for å tilpasse, var at dei rett og slett ikkje visste kva som eigentleg var problemet. Dei visste dermed ikkje korleis dei skulle legge til rette for eleven si læring. Løysinga var då å ta eleven ut av klassen i timane han hadde ressursar til spesialundervisning, i tråd med ei kategorisk tenking (Emanuelsson mfl., 2005). Mange elevar som blir skilte ut frå fellesskapet, kan tene på å delta i den ordinære opplæringa (Mitchell, 2014). Det føreset at ein har kunnskap om eleven si læring, og er oppteken av å legge til rette slik at eleven kan fungere godt, både fagleg og sosialt.

5.1.2 Snever kognitiv forståing av læring pressar sosiale strategiar ut

Den dominerande forståinga av læring i dette materialet var primært knytt til ei kognitiv forståing der ein fokuserte på den individuelle tileigninga av kunnskap, meir enn eit samspel mellom individet og omgivnadane (Sfard, 1998). Utsegn der lærarane ytra at eleven ikkje hadde utbyte av den ordinære opplæringa, og trengde nokon til å forklare det på ein annan måte, speglar ei slik forståing. Studien min synte vidare at ei kognitiv forståing var representativ ikkje berre i den ordinære undervisninga, men også i spesialundervisninga.

Nokre elevar meistrar å tileigne seg kunnskap gjennom å få ein gjennomgang av fagstoffet i plenum etterfølgd av ein spørsmål-svarekvens, og så individuell oppgåveløysing. Andre elevar meistrar ikkje denne forma. Læring er i eit slik perspektiv primært avhengig av eleven sine kognitive føresetnader (Hodkinson mfl., 2008; Sfard, 1998). Ei slik avgrensa tilnærming vil vere med på å favorisere ei gruppe elevar sine føresetnader for læring, medan ei anna gruppe ikkje vert møtt godt nok ut frå sine. Ulike strategiar må nyttast for å møte ulike føresetnader (Sfard, 1998), og dei må ta utgangspunkt i ulike behov og kva eleven sine tidlegare kunnskapar (Hattie og Yates, 2014). Mangfaldet i elevgruppa krev metodepluralisme: vegen til målet er mangslungen, og gjennomføringa av opplæringa må spegle dette (Sfard, 1998).

Elevar som har vedtak om spesialundervisning har eit dokumentert behov for særskilde tilpassingar. I småskulen er dette gjerne knytt til grunnleggjande ferdigheiter som til dømes lesing, skriving og rekning. I tillegg vert gjerne eleven si sosiale læring vekta. Det som for øvrig synte seg i dette materialet var at når vedtaket om spesialundervisning låg føre, så fekk dei sosiale læringsmåla langt mindre merksemd enn dei faglege. Funna i studien synte at sosiale strategiar som t.d. arbeid i grupper ikkje vart nytta systematisk. Synergiane som kunne oppstått gjennom deltakinga i fellesskapet (Bandura, 1997; Lave og Wenger, 1991; Mitchell, 2014), ikkje var vektlagd. Føresetnadane er gode for å kunne arbeide innanfor fellesskapet i småskulen og likevel møte den einskilde sine behov. Auka lærartettleik, høgare sosial aksept blant elevane og ulikskapane mellom elevane er mindre enn lenger ut i opplæringsløpet, gir gode rammer for det. Det er altså ikkje slik at det eine går på bekosting av det andre.

Om lærarane vektar sosiale eller kognitive strategiar, eller ein kombinasjon av desse, eit sosial-kognitivt læringssyn, har konsekvens for måten undervisninga vert lagd opp. Utfordringa er når kognitive og sosiale aspekt vert konkurrerende, i staden for at dei

supplerer og utfyller kvarandre. Det er fleire element som kan vere problematisk dersom perspektiva vert konkurrerande. Mellom anna tek eit einseitig kognitivt perspektiv ikkje tilstrekkeleg omsyn til at elevane har ulike læringsstrategiar og at konteksten vil ha tyding for utbyttet dei får. På den andre sida vil ei rein sosial tilnærming kunne oversjå tydinga av eleven sine kognitive føresetnader som vil vere med på å leggje nokre føringar på kva som vil fungere og kva som er mindre funksjonelt for eleven si læring. I eit sosial-kognitivt læringssyn vil interaksjonen mellom individet og omgivnadane læringa skjer i stå sentralt (Bråten, 2002b; Sfard, 1998), og byggjer på ein resiprok determinisme (Bandura, 2001). Omsynet til både eleven sine føresetnader og korleis miljøet og konteksten framstår vil dermed vere element lærarane må ta omsyn til i sitt møte med eleven si læring.

Vanskane elevane opplevde i undervisninga forklarte lærarane ut frå eit kategorisk perspektiv, og dette spegla seg mellom anna i korleis spesialundervisninga vart organisert og gjennomført. Eit sterkt individfokus som bygde opp under segregerte løysingar var gjennomgåande, og verdien av den situerte læringa i ei sosial forankring vektar fekk ikkje merksemd av lærarane. I denne samanhengen kan sosiale strategiar ha to tydingar: det eine er knytt til deltaking og tilhøyrse som motivasjon for å arbeide med gitte oppgåver. Det andre handlar om tilgangen til ei utvida kunnskapsbase, altså ein føresetnad for å *kunne* delta i fellesskapet.

Slike strategiar er også forankra i ein inkluderande tankegang, der tilhøyrse og reell deltaking i fellesskapet er sentralt for å auke føresetnadane for eit positivt læringsutbyte (Haug, 2014a). Interaksjonen mellom individet og omgivnadane er avgjerande for elevane sitt utbyte av opplæringa (Bandura, 2001). Det ligg mykje læring i å høyre på andre sine måtar å resonnerer kring eit gitt problem på (Hattie og Yates, 2014; Hodkinson mfl., 2008; Lave og Wenger, 1991). Dette vart peika på som verdifullt i min empiri også. I denne samanhengen er det viktig å hugse at det sosiale aspektet då ikkje er knytt til den fysiske plasseringa av eleven der målet blir avgrensa til at han får sitte inne i klasserommet med dei andre. Det vil ikkje i seg sjølv vere avgjerande for om opplæringa er inkluderande eller ikkje (Ferguson, 2008; Norwich, 2014). Det sosiale er knytt til at strategiane som vert nytta i undervisninga byggjer på at elevane skal samhandle for å løyse oppgåvene dei har fått. Bandura (1997) understrekar tydinga av dei vikarierande erfaringane elevane har tilgang til i fellesskapet.

5.1.3 Manglande koherens som kjenneteikn på opplæringa til elevar med spesialundervisning

Elevane i denne studien møtte ei opplæring med mangelfull konseptuell og strukturell koherens, både på individ og systemnivå. Konseptuell koherens handlar om korleis dei innhalds- og omgrepsmessige elementa i opplæringa har samanheng. Den strukturelle koherensen er konsentrert om dei organisatoriske sidene ved opplæringa (Grossman mfl., 2008). Lærarane var primært opptekne av måla for opplæringa dei sjølv var ansvarlege for, og samarbeidet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning var ikkje prioritert i ein travel kvardag. Ein hadde heller ikkje særleg kjennskap til kvarandre sitt arbeid. Det resulterte i ein manglande dynamikk og fragmentering, noko som er ei utfordring for elevar som mottek spesialundervisning (Gillespie, 2016; Waldron og McLeskey, 2010). Manglande felles forståing og konsistente idear reduserer eleven sine vilkår for læring (Fullan og Quinn, 2016; Hammerness, 2006). I eit system der ein opplever at det ikkje blir stilt spørsmålsteikn ved at to undervisningsformer blir to parallelle aktivitetar, blir det utfordrande å skape strukturell og konseptuell koherens. Konsekvensen av dette er at ein ikkje har føresetnader for å sameinast om kva som skal til for å skape gode vilkår for læring i ein inkluderande praksis. Koherensen er avhengig av at aktørane samarbeider med å skape ein dynamikk som tener eleven si læring (Ebersold, 2003).

Innhaldet i spesialundervisninga hadde ikkje alltid ei like openberr rolle inn i det ordinære, då verken tema, nivå eller type læreverk samsvarer mellom dei to undervisningsformene. Det utfordra dermed den konseptuelle koherensen. Elevane arbeidde gjerne med læreverk som var tilpassa lågare steg. Den strukturelle koherensen var på si side utfordra av ein skuledag med fleire brot. Elevane vart henta ut av klasserommet, nokre gongar for lengre økter med spesialundervisning og andre gongar for korte økter der eleven skulle arbeide med dataprogram som Tempolex¹⁷ (eit verktøy som skal hjelpe eleven med å automatisere grunnleggjande ferdigheiter i t.d. lesing). Ei slik fragmentering der både substans og organisatoriske tilhøve gjer skuledagen til eleven uoversiktleg, reduserer vilkåra for at eleven skal oppleve at opplæringa er inkluderande (Gillespie, 2016; Waldron og McLeskey, 2010). Det handlar om at opplæringa skal framstå som ein heilskap for eleven – at kvardagen heng saman og vert opplevd som både forståeleg og meningsfull (Antonovsky, 2012).

¹⁷ <https://www.tempolex.no/>

Det er utfordrande på mange plan å gå ut og inn av klassen i løpet av ein dag, over veker og år. I tillegg til å bli fysisk utskilt så skjer det endringar i dei relasjonelle tilhøva. Det kjem ein ny lærar og eleven møter ei anna elevgruppe (om ein ikkje er åleine). Eleven møter også andre forventingar til kva rolle han skal ha. Han møter substansielle endringar, mellom anna endring av fag (å gå frå matematikk for å ha spesialundervisning i norsk), nivå og tematikk. Når eleven returnerer til den ordinære undervisninga, var det i dette materialet ikkje uvanleg at klassen var i gang med andre fag og oppgåver enn det eleven gjekk ut i frå. Dette speglar ein svak strukturell og konseptuell koherens, og vilkåra for å oppnå ei inkluderande opplæring vert utfordra. Ei inkluderande opplæring handlar om høve til reell deltaking i fellesskapet, og det krev at opplæringa gjev elevane føresetnader til nettopp det (Ebersold, 2003; Haug, 2014a; Lave og Wenger, 1991).

Å halde oversikt og takle slike store endringar i løpet av korte spenn kan ein tenkje seg er krevjande for mange. For elevar som strevar, så vil dette kunne opplevast som ei tilleggsbelastning til dei utfordringane ein får hjelp til i utgangspunktet. Ei opplæring der kvar einskild elev sitt potensiale for fagleg og sosial læring skal varetakast, kan vere krevjande å lukkast med. Det krev at ein er samd om *kva* opplæringa samla sett skal vere, og *kva funksjon* den skal ha for eleven. Både den ordinære undervisninga og spesialundervisninga må halde ein høg kvalitet, og eleven si totale læring må vere målet. Konsistente idear på tvers av aktivitetar og fag gir gode føresetnader for å kunne skape synergjar i opplæringa (Ebersold, 2003; Hammerness, 2006).

Ei anna utfordring som synte seg i materialet var at svært ulike behov i elevgruppa gjorde det krevjande for læraren å tilpasse aktivitetane i spesialundervisninga. Der var nokre elevar som trong å ha ro, og andre hadde behov for hyppige skifte i aktivitetar. Andre igjen skulle ha grunnleggjande norskopplæring. På dei lågaste klassestega, der fokuset på dei grunnleggjande ferdigheitene som lesing, skriving og rekning er gjennomgåande, så kan det vere lettare å tillegge elevar dei same behova – nettopp fordi det overordna målet t.d. er å lære å lese. Ein ser bort frå at dei har svært ulike behov i læringssituasjonane. Denne samankoplinga gir løysingar der elevar frå ulike klassar (men frå same steg) blir sett i same gruppe. Slik var det i min studie. Dette kan vere problematisk på fleire vis. Mellom anna det at elevane vert tekne ut frå undervisning i andre fag enn dei har spesialundervisning i, og som ein konsekvens av dette risikerer dei å bli hengande etter også i desse faga. Argumentasjonen for samansettinga av desse gruppene var ressursmessige synergjar.

Det er ikkje til å kome bort i frå at skulane har ei økonomisk og ressursmessig ramme dei må forhalde seg til. Spørsmålet er kva prioriteringar som blir gjort innanfor desse rammene, og om dei kjem elevane til gode. Lærarane uttrykte at dei opplevde det som utfordrande at det ikkje vart lagd godt nok til rette for eit samarbeid, verken med dei andre lærarane i klassa, foreldre eller med eksterne instansar. Møteaktiviteten føregjekk ofte utan at dei som gjennomførte spesialundervisninga fekk høve til å delta. Dersom måten ein utnyttar desse rammene går ut over kvaliteten for elevane si læring, så er det problematisk. I dei fire første åra, der grunnlaget for framtidige føresetnader for læring vert lagd (Ehrhardt mfl., 2013), så vil slike uheldige prioriteringar kunne få langsiktige konsekvensar for eleven. Det som skjer i dei første åra på skulen har tyding for det som skjer seinare (Ehrhardt mfl., 2013; Heckman, 2008). Det er difor vesentleg at ein tenkjer over kva prioriteringa som vert gjort på småskulesteget.

Komplementariteten mellom ordinær undervisning og spesialundervisning er sentral i denne samanhengen. Ei ordinær opplæring som held høg kvalitet og er tilpassa ein større del av elevgruppa, vil kunne bidra til å redusere behovet for spesielle tiltak (Bachmann og Haug, 2006; Norwich, 2014). Og når behovet for spesialundervisning er der, så vil ei samordning mellom dei to kunne vere med på å skape ein gjensidig nytteverdi. Ordinær undervisning og spesialundervisning var i dette materialet to undervisningsformer som føregjekk parallelt, men utan å vere føresetnader for kvarandre, verken strukturelt eller konseptuelt.

Eit samarbeid som ofte var prega av ad hoc-løysingar, var eit kjenneteikn i materialet. Mykje av planarbeidet føregjekk i uformelle settingar, og avtalar vart gjort rett i førekant av undervisninga. Dette kan vere problematisk. Gode læringsvilkår for eleven er avhengig av at ein arbeidde ut i frå ei felles oppfatning og forståing av måla som er sette, og at ein her ei felles retning i arbeidet (Fullan og Quinn, 2016; Grossman mfl., 2008; Heggen og Terum, 2013). Fragmentering reduserer skulen sin evne til å møte ulike føresetnader hjå elevane (Waldron og McLeskey, 2010). Lukkast ein med å sjå på mangfaldet i lærarane si faglege forankring som ein ressurs, så vil føresetnadane for å møte ulike behov i elevgruppa auke (Hatch og Cunliffe, 2006)

5.1.4 Når læringsforventingane er låge

Funna i min studie gir eit blanda bilete med omsyn til kva forventingar ein har til eleven si læring og korleis ein tilpassar opplæringa etter dette. På den eine sida fortel lærarane at dei

er opptekne av å møte eleven sine behov for særskilde tilpassingar, og på den andre sida gir ikkje den pedagogiske praksisen dei same signala. Lærarane fortel det ikkje blir gjort særlege tilpassingar i den ordinære opplæringa for å møte eleven sine behov. Det er framleis eleven som må tilpasse seg skulen sine normer og forventingar, trass at det no er ei klarare forventing til at det er skulen som skal endre seg etter elevane sine behov enn før. Då var det venta at det var eleven som skulle tilpasse seg skulen (Markussen mfl., 2009; Nes mfl., 2004).

Dette er vidare relatert til kva forståing av læring ein har: om det er eit kategorisk eller eit relasjonelt perspektiv (Egelund mfl., 2006). Praksisen i mitt materiale er i stor grad segregerende, og det gir ein utanforskap med reduserte høve til utvikling og deltaking i fellesskapet (Nes, 2013; Wendelborg, Caspersen og Kongsvik, 2015). Ei inkluderande opplæring der barrierane mot deltaking skal reduserast (Ainscow mfl., 2006), vil i ein slik praksis kome til kort. Tilpassingar i både faglege og sosiale aktivitetar er sentrale som ein del av denne målsetjinga.

Trass at fleire av lærarane uttrykte at dei var klar over at læringsutbyttet kunne vere marginalt i den ordinære undervisninga, så gjorde ein lite for å legge betre til rette for eleven fordi dei meinte det ikkje hadde noko føre seg. Eleven ville uansett ikkje ha nytte av det. Kva forventingar ein har til eleven sitt læringspotensiale blir ein del av dette biletet, både i lys av læraren sin praksis og eleven si oppleving av forventingane. Dersom lærarane har ei negativ forventing til eleven, så vil det spele inn på kva moglegheiter dei opplever dei kan tilrettelegge undervisninga si på. Det vil igjen kunne påverke eleven si oppfatning av seg sjølv (Bandura, 1997). Mange elevar som strevar blir møtt med låge forventingar av lærarane, og dei opplever ei lågare kjensle av samanheng, eller ein manglande resiprok determinisme (Bandura, 2001; Efrati-Virtzer og Margalit, 2009).

Handlingsrommet lærarane har er gitt ut frå lokale, nasjonale og internasjonale hald, og det legg føringar for kva praksis som er mogeleg å realisere (Howes mfl., 2005; Lindensjö og Lundgren, 2000; Mjøs, 2016). Det er mange elevar med ulike behov, og uavhengig av om dei har særskilde behov eller ikkje så skal den einskilte sine behov bli varetekne. Det er eit komplekst bilete der omsynet til den einskilte og omsynet til fellesskapet må balanserast. Dette handlar også om å vere i stand til å skape koherens i opplæringa, der det skal vere eit felles ansvar for både den ordinære undervisninga og spesialundervisninga (Ebersold, 2003; Fullan og Quinn, 2016). Det er viktig å løfte fram læraren sin kompetanse i denne samanhengen. Har lærarane høg kompetanse som gjer dei i stand til å bruke eit mangfald av

strategiar og klare å skape synergjar mellom dei to undervisningsformene, så vil ikkje nødvendigvis einskildeleven sine behov konkurrere med fellesskapet sine.

Det å møte positive forventingar vil kunne påverke innsatsen til eleven, og det vil også kunne få tyding for grad av sjølvstende og evne til sjølvregulering gjennom dei erfaringane og den støtta eleven får i løpet av dei første åra på skulen (Ben-Naim mfl., 2017; Levi mfl., 2013). Self-efficacy, eller forventingar til eiga meistring, er ei viktig drivkraft i læringa. Gjennom ei stadfesting frå sentrale personar rundt deg, verbal overtyding, vil sjansane for at eleven sin eigeninnsats aukar (Bandura, 1997; Ben-Naim mfl., 2017). Har ein tru på at ein er i stand til å meistre, så yter ein meir for å få det til. Det har difor tyding i kva grad elevane har tilgang til fellesskapet og at dei får stadfesting og vert opplevd som likeverdige deltakarar, slik ei inkluderande opplæring føreset. Dersom lærarane har ei forståinga av desse mekanismane, så vil det kunne betre vilkåra for læring for eleven.

5.1.5 Tidleg innsats – eit gode eller forskyving av problemfokus?

Studien synte at spesialundervisninga framstår i stor grad som eit spegelbilette av den ordinære opplæringa. Det er altså meir av det same, men utan at dei er føresetnader for kvarandre. I lys av dette har idealet om tidleg innsats lite påverknad på praksisen, og det gjeld ikkje berre i den ordinære undervisninga, men også i spesialundervisninga. Det kan dermed tenkast at tidleg innsats, på lik line med inkludering, blir eit sovande ideal, nettopp fordi ein ikkje har klart føre seg kva forventingar det ber i seg. Ei uklar forståing gjer at det i liten grad resulterer i ein endra pedagogisk praksis.

Tydinga av tidleg innsats har dei siste åra fått auka politisk merksemd, og det er eit sentralt aspekt ved opplæringa, og kanskje spesielt gjeld dette småskulesteget. Tidleg innsats kan forståast som allmenn strategi eller som spesialpedagogisk tiltak (Groven, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017), og i denne studien var den tidlege innsatsen kjenneteikna av at innsatsen vart sett inn dersom ein såg at der var behov for særskilde tilpassingar, noko som ser ut til å vere representativt for feltet elles (Vik, 2015). Det vart gjort minimalt med tilpassingar i den ordinære opplæringa, trass at lærarane var klar over at den ikkje møtte elevane sine behov godt nok. Manglande utbyte skulle løysast gjennom å få spesialpedagogisk støtte inn, i stort nok omfang og så tidleg som råd. Det ligg i dette ei ansvarsforskyving: spesialundervisninga er løysinga på manglande utbyte av opplæringa. Eit fokus på korleis ein i fellesskap skal gi gode vilkår for læring, ikkje berre som tiltak, men

også som førebyggjande strategi, og inkluderande haldningar er sjølve fundamentet, vil kunne gi betre rammer for eleven si læring. Det kollektive ansvaret og felles målsetjingar og ei koherent retning er sentralt i så måte (Fullan og Quinn, 2016).

Problemstillingar kan vere knytt til kva skal ein vente at elevane skal kunne i løpet av kvart steg, kva som er innanfor den normale variasjonen i eit lærings- og utviklingsperspektiv, og når ei «vente- og sjå-haldning» vert eit problem for eleven sitt potensiale. Forsking syner at ei vente og sjå haldning ikkje er gunstig for elevar som strevar. Vanskane forsvinn ikkje alltid av seg sjølv når eleven vert eldre (Vik, 2015). Ei forståing av tidleg innsats som eit tidleg tiltak inn mot elevar som ein uroar seg over, kan vere med på å forklare årsaka til at ein opplever ei aukande oppmelding til PPT på barnesteget (Mathiesen og Vedøy, 2012). I lys av dette blir dermed vektinga av tidleg innsats svært sentral, og for nokre vil det vere med på å hindre at vanskar får etablere og utvikle seg.

Det som kan vere problematisk er om eit auka fokus er med på å stimulere til ein praksis som blir endå meir kategorisk. Ein står i fare for å leite etter vanskar som ikkje i utgangspunktet treng ei særskild merksemd, fordi det i utgangspunktet er ein del av ein normal variasjon i ei gruppe. Ei anna utfordring i denne samanhengen er at dette kan vere med på å auke utskiljingsmekanismane, og at det dermed kan truge det ideelle grunnlaget i skulen – ei inkluderande opplæring.

Den komande meldinga til Stortinget, *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole*, har eit breiare fokus enn meldinga *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*, som kom i 2017. Kunnskaps- og integreringsministeren seier følgjande i ei pressemelding:

Mye i barnehagen og skolen går i riktig retning, men fortsatt blir mange elever ekskludert fra fellesskapet i skolen, og sosiale forskjeller blir i for stor grad reproduert. Vi skal ha en barnehage og skole som gir alle barn mulighet til å lykkes uavhengig av bakgrunn, derfor vil vi forsterke og utvide arbeidet med tidlig innsats (Sanner, 2018).

Det er altså ei satsing som også omfattar barnehagen, og ikkje berre 1.-4. steg som meldinga frå 2017 fokuserte på. Dette kan kanskje tolkast som eit signal om at innhaldet i barnehagen i større grad skal innehalde skuleførebuande tiltak. Spørsmålet her blir då om systemet set i gang marginaliseringsprosessar allereie i barnehagen. Dette gjenstår å sjå.

6. Avsluttande kommentar – kva handlar det heile om?

I denne studien ønska eg å finne meir ut om opplæringa for elevar på barnesteget som har vedtak om spesialundervisning, med følgjande overordna problemstilling:

Kva kjenneteiknar vilkåra for læring for elevar på 1. – 4. steg som har vedtak om spesialundervisning?

Arbeidet har studert ulike sider ved opplæringa til dei yngste elevane, og hovudkonklusjonen er at elevar med vedtak om spesialundervisning møter svært varierende læringsvilkår. Opplæringa ber preg av personleg, sosial og fagleg segregering, alt frå dei første åra i skuleløpet. Dette strir med ideala på feltet. Praksisen er med andre ord kjenneteikna av manglande inkludering.

Funna i studien syner at elevane opplever ei lite koherent opplæring, der vilkåra for læring er svært varierende. Det er ei utfordring når kvardagane vert fragmenterte. Elevane møter ei undervisning som er kjenneteikna meir snevre kognitive læringsstrategiar enn av sosiale, og låge læringsforventingar. I tillegg ser vi at hjelpa føregår som segregerte løysingar. At dette er kjenneteikn allereie på barnesteget er ein tankekross. Når ein ser slike systemiske og substansielle utfordringar så tidleg i løpet, så er det kanskje ikkje så rart at skilnadane mellom elevane aukar med aukande alder. Dette kan vere med på å forklare kvifor bruken av spesialundervisning aukar dess høgare opp i klassestega elevane kjem. På 10. steg har 10.6 % av elevane vedtak om spesialundervisning, mot 3.7 % på 1. steg¹⁸. Systemet kjem til kort i sitt møte med elevane sine behov. Det gir ei tosidig utfordring: for det første så får ikkje elevane tilgang til reiskapane dei treng for å lære, og for det andre møter dei ei lite tilpassa opplæring også seinare i skuleløpet. Det blir ei dobbel belastning når reiskapane ikkje er tilgjengelege for elevane for å meistre krava som blir stilte til dei.

Resultata frå studien syner at det gjenstår ein del før vi kan seie at vi har ei inkluderande opplæring som gir optimale vilkår for læring, og det handlar mellom anna om eit manglande samspel mellom dei ulike nivåa i utdanningssystemet som Haug (2014a) i sin dekonstruksjon av inkluderingsomgrepet syner. Det strekkjer seg frå det politiske nivået til aktivitetane i klasserommet.

¹⁸ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>

Dei politiske strøymingane i utdanningssystemet gir ikkje dei beste føresetnadane for skulen og lærarane å løyse oppgåvene sine i tråd med ideala dei er plikta å arbeide etter. Der elevane sine prestasjonar vert redusert til målbart utbyte ut frå nasjonale og internasjonale standardar, vil rommet for dei relasjonelle og sosiale læringsmåla stå i fare for å verte reduserte. Dette handlar ikkje om lærarane sin uvilje. Lærarane er ein del av eit paradigme som verdset målsetjingar som ikkje alltid er foreinleg med inkluderingsidealet. Rammene som lærarane er plikta til å arbeide innanfor gir i liten grad gode nok handlingsrom, og her vil også prioriteringane den einskilde skule gjere ha tyding.

Spørsmål knytt til ressursbruk og kva ein opplever som dei viktigaste oppgåvene å prioritere, får direkte konsekvens for det tilbodet elevane får. Dette kan vere element som tid til samarbeid – og at eit samarbeid mellom dei som møter dei mest sårbare elevane vert planfesta, slik at det er mogeleg å skape ei kvalitativ god og koherent opplæring for denne elevgruppa. Kanskje er det ikkje slik at den einskilde lærar skal bere alt ansvaret for kva som skal prioriterast åleine. Her vil dei kollektive kulturane, som Fullan og Quinn (2016) peikar på tydinga av, kunne vere ei støtte for lærarane. Det er også slik at dette må prioriterast også på skulenivå: at skuleleiinga ser verdien av å prioritere tid og ressursar til det.

Når det er sagt, så må ein likevel understreke at lærarane har eit ansvar for kvaliteten på undervisninga dei gir. Det handlar mellom anna om kva ein vel å prioritere innanfor rammene ein har til rådvelde. Funna i denne studien indikerer at eit samarbeid som er oppteke av å skape ei koherent opplæring, der ordinær undervisning og spesialundervisning vert viktige føresetnader for kvarandre, ikkje vert prioritert. Andre ting vert vurdert som viktigare.

Dette kan også handle om kompetanse. Det er ikkje til å kome bort frå at lærarane treng høg kompetanse på dei områda dei har ansvar for. Fleire av lærarane i dette materialet uttrykte at dei ikkje følte at dei var godt nok rusta til å løyse alle dei oppgåvene dei var sette til, og at dei dermed ikkje lukkast så godt som dei skulle ønske alltid. Dette er ikkje eit utfordring som berre kan leggjast på lærarane, men igjen ser vi samanhengen mellom dei ulike nivåa.

Kompetanseheving må vere ei satsing på eit overordna nivå, og det må leggjast til rette for at det skal vere mogleg for lærarane å få dette til. I dette ligg det ikkje berre å meistre det faglege, å vere ein god klasseleiar, og liknande. Det handlar også om å ha kompetanse også knytt til dei meir ideelle sidene ved den pedagogiske praksisen. Kunnskap om ideala, i den forstand at ein kjenner til dei, er ikkje tilstrekkeleg for å vere i stand til å omsetje dei til pedagogisk praksis i klasserommet.

Kunnskapar om inkludering og verdiane som ligg til grunn for det, og å drøfte i fellesskap kva operasjoniseringa av omgrepet ber med seg, er ein føresetnad for å kunne skape ei inkluderande opplæring med høg kvalitet. Det set krav til at leiinga ser verdien av det, og at det vert prioritert på linje med andre oppgåver skulen har. Når lærarane fortel om avgrensa tid til alle oppgåvene dei har, så kan ein anta at slike ideelle diskusjonar ikkje kjem høgt på listene over gjeremål. Ansvar for lærarane har i dette er at dette må prioriterast.

Kompetanseheving må forankrast i den einskilde lærar. Skuleleiinga kan sette krav til kompetanseheving på gitte område, men det er problematisk å lukkast dersom ikkje lærarane ser behovet, eller opplever at dei ikkje har kapasitet til å gjennomføre det. Eit ønske om auka kunnskap og kompetanse, og rammer til å kunne gjennomføre det, er altså ein grunnleggjande premiss for å lukkast.

Kjensgjerninga er at bruken av spesialundervisning aukar utover i skuleløpet, og det har skapt debatt kring behovet for å gjere noko med det som skjer på dei lågaste stega. Ei potensiell løysing på problemet som har blitt presentert, er å arbeide systematisk med tidleg innsats. Tidleg innsats er ikkje eit nytt fenomen, men det har blitt eit verkemiddel som politikken no i aukande grad peikar på verdien av, også i samband med ønsket om at fleire elevar skal fullføre vidaregåande skule. Samstundes aukar læringstrykket og ei større vektning av målbart læringsutbytte på dei lågaste klassestega. Dette bidreg til at fokuset på dei yngste elevane endrar karakter. I dette kan det ligge ei dobbelsidigheit som ikkje nødvendigvis tener dei elevane som av ein eller annan grunn strevar i møte med opplæringa: Krava til måloppnåing også på dei lågaste stega aukar, samstundes skal opplæringa elevane møter dei første åra ha ein slik kvalitet at det på lang sikt er med på å redusere fråfall i vidaregåande skule. Slik sett kan den store satsinga på tidleg innsats bli ei utfordring: det kan bli lagd eit stort press på elevane, og av denne grunnen kjem dei til kort. Faren er at dei langsiktige verknadane av å bli utsett for eit tidleg stress, kan bli omfattande og negative.

I denne samanhengen vil ein av føresetnadane for tidleg innsats vere knytt til kvaliteten på opplæringa: høg kvalitet er i seg sjølv ein førebyggjande strategi. Å lukkast med å tilpasse opplæringa til mangfaldet er ei sentral utfordring. Å balansere val og prioriteringar, både ut frå fellesskapet og den einskilde eleven sine behov, i tråd med ein inkluderande tankegang, kan vere utfordrande. Det handlar også om kva haldningar til mangfald som dominerer – om dei er ressursorienterte eller problemorienterte.

Nokre elevar treng noko meir enn det ein kan få til innanfor rammene den ordinære opplæringa gir. Spørsmålet er om bruken av spesialundervisning ville bli redusert ved ein

auka kvalitet på den ordinære opplæringa. Og i neste rekkje: spesialundervisninga må også halde høg kvalitet. Det er høge ambisjonar for kva funksjon spesialundervisninga skal ha inn mot den samla opplæringa: den skal rette opp både faglege og sosiale manglar frå tidlege år, og den skal tette kunnskapshol, og samstundes syte for at elevane etablerer seg på nivå med medelevane slik at dei kan følgje progresjonen i den ordinære undervisninga. På lang sikt skal den også bidra til at elevane får gode føresetnader til å kunne fullføre vidaregåande opplæring. Det er ikkje vanskeleg å forstå at dette er eit krevjande kunststykke.

Avgrensingar

Dette arbeidet har studert nokre utvalde sider ved opplæringa, men det gir sjølvsagt ikkje eit uttømande bilete, og slik sett har studien har fleire avgrensingar. Det er til dømes fleire område eg ikkje har behandla, og som også er sentrale for elevane sine vilkår for læring. Eg har mellom anna ikkje retta særleg merksemd tilhøva utanfor skulen, som til dømes dei politiske rammene. Skuleleiinga si rolle har heller ikkje fått stor plass, men eg har hatt ein avgrensa bruk av intervjudataa frå denne gruppa. Eg har heller ikkje studert korleis dynamikken mellom elevane i klasserommet påverkar læringa, trass at det er eit sentralt vilkår for elevane si læring. Trass at eg har valt ut berre nokre område å gå i djupna på, så gir det likevel eit innblikk i korleis biletet ser ut. Og når ein samanstiller funna mine med det som vi finn på feltet elles, så samsvarar dei i stor grad. Det gir eit signal om at gyldigheita i studien likevel kan forsvarast.

7. Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), (s. 125-139). doi: 10.1080/1360311032000158015
- Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), (s. 295-308). doi: 10.1080/13603110500430633
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. og West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), (s. 197-213). doi: 10.1080/13632434.2012.669648
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andrews, T. (2012). What is Social Constructionism? *Grounded Theory Review: An International Journal*, 01 June 2012, Vol.11(1).
- Angrosino, M. og Rosenberg, J. (2011). Observations on Observation. Continuities and Challenges. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Oms.). (Unraveling the mystery of health) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Avramidis, E. og Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), (s. 129-147). doi: 10.1080/08856250210129056
- Bachmann, K. og Bele, I. (2012). Rammer og prioriteringer i skolens kvalitetsarbeid. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert* (s. 33 - 57). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, Vol. 52, (s. 1-26).

- Befring, E. (1983). *Skole- og atferdsproblem: i omsorgspedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (1997). *Oppvekst og læring: eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet*. Samlagets bøker for høgare utdanning. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Samlagets bøker for høgare utdanning. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene: løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H. og Margalit, M. (2017). Academic Self-Efficacy, Sense of Coherence, Hope and Tiredness among College Students with Learning Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), (s. 18-349). doi: 10.1080/08856257.2016.1254973
- Berger, P. L. og Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. A Penguin book. London: Penguin.
- Berhanu, G. (2014). Special Education Today in Sweden. I A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor og U. Sharma (Red.), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (Vol. 28, s. 209-242). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole: om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s. 37-50). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s. 11-20). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C. og Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(01), (s. 27-44). doi: 10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02
- Bredo, E. (2006). Philosophies of Educational Research. I J. L. Green, G. Camilli og P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 3-31). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Brinkkjær, U. og Høyen, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen - Norske Læreplaner Mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(01), (s. 50-66).
- Brunsson, N. (1989). *The Organization Of Hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bråten, I. (2002a). Ulike perspektiv på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, (s. 11-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2002b). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten, (Red.). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 164-193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge
- Creswell, J. W. og Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (4. utg.). California: SAGE Publications.
- Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Departementet
- Durkheim, É. (1977). *The evolution of educational thought : lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dyson, A. (2014). A response to Göransson and Nilholm. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), (s. 281-282). doi: 10.1080/08856257.2014.933542
- Dyson, A. og Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues og Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Ebersold, S. (2003). Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), (s. 89-107). doi: 10.1080/0885625032000042339
- Efrati-Virtzer, M. og Margalit, M. (2009). Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), (S. 59-73). doi: 10.1080/08856250802596758
- Egelund, N., Haug, P. og Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AS.
- Ehrhardt, J., Huntington, N., Molino, J. og Barbaresi, W. (2013). Special education and later academic achievement. *J Dev Behav Pediatr*, 34(2), (s. 111-119). doi: 10.1097/DBP.0b013e31827df53f

- Elder-Vass, D. (2012). *The Reality of Social Construction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emanuelsson, I., Haug, P. og Persson, B. (2005). Inclusive education in some Western European countries. Different policy rhetorics and school realities. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 114 - 138). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ertesvåg, S. og Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), (s. 195-214).
- Eurydice. *National Education Systems*. frå https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-flemish-community_en
- Fasting, R. B. og Bremnes, T. (2008). Det umuliges kunst: Vurdering av læringsutbytte ved spesialundervisning. *Bedre Skole* (2), (s. 73-77).
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), (s. 109 – 120). doi: 10.1080/08856250801946236
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), (s. 202-208).
- Fullan, M. og Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. California: Corwin, A SAGE Company.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? - Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), (s. 303-315).
- Gadamer, H.-G. (2001). Språk og forståelse. I *Sprache und Verstehen* (Vol. 2, s. 147-162). Oslo: Spartacus.
- Gergen, K. J. (2012). Social Constructionism. I Rieber, R. W. (Red.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (s. 1000-1005). New York, NY: Springer US.
- 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*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Giota, J., Lundborg, O. og Emanuelsson, I. (2009). Special education in comprehensive schools; extent, forms and effects. *Scandinavian journal of educational research*, 53(6), (s. 557-578).

- Gjessing, H.-J. (1973). *Spesialundervisning og spesiallærerutdanning i 1960-årene: en etterundersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjessing, H.-J. (1974). Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi : tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste*(4), (s. 3-24).
- Graham, L. J. og Jahnukainen, M. (2011). Wherefore Art Thou, Inclusion? Analysing the Development of Inclusive Education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), (s. 263-288). doi: 10.1080/02680939.2010.493230
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. og Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), (s. 273-287). doi: 10.1177/0022487108322127
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforl.
- Groven, B. og Rostad, A. M. (2017). Forebygging og tidlig innsats - en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth og B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 20-47). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), (s. 1241-1265). doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen* (2-2014), (s. 43-53).
- Hatch, M. J. og Cunliffe, A. L. (2006). *Organization Theory. Modern, symbolic, and postmodern perspectives* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (I. C. Goveia, Oms.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. og Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring: hvordan vi lærer* (I. C. Goveia, Oms.). (Visible learning and the science of how we learn). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (1998). *Myrlandet: spesialundervisning i grunnskulen 1965-1991* (Vol. 32). Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Haug, P. (1998). *Pedagogisk dilemma: spesialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhald*. Utdanningsvitenskapelig serie. Oslo: Abstrakt Forlag as.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.). *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Lund: Studentlitteratur.

- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), (s. 199-209). doi: 10.1080/15017410903385052
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. (s. 9 - 32). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014a). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. (s. 15-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014b) *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2014c). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, 8/2014(Nov), (s. 31 – 42).
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*. (s. 206-217). doi: 10.1080/15017419.2016.1224778
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.) *Spesialundervisning: innhald og funksjon* (s. 386-411). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.) *Spesialundervisning: innhald og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. og Nordahl, T. (2016). Hvad virker i specialundervisningen? (A. G. Holtoug, Oms.). I J. Christiansen, B. Degn Mårtensson og T. B. Pedersen (Red.), *Specialpædagogik i læreruddannelsen* (s. 185-201). København: Hans Reitzel.
- Hausstätter, R. og Sarromaa, S. (2008). Hva er finsk spesialpedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 73(7), (s. 28-38).
- Hausstätter, R. S. (2011). *The traditionalism-inclusionism controversy in special education : a conceptual analysis*. (Doktoravhandling). University of Helsinki, Helsinki.
- Hausstätter, R. S. (2012). Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 181-195). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. og Reindal, S. M. (2016). Spesialpedagogisk teoridannelse. Betragtninger i lys av ulike spenningsfelt IR. S. Hausstätter og S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 9-20). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heck, R. H. (2011). Conceptualizing and conducting meaningful research studies in education. I C. F. Conrad og R. C. Serlin (Red.), *The SAGE Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry* (2. utg., s. 199-218). Thousand Oakes, California: SAGE publications, Inc.

- Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), (s. 289-324).
doi: 10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x
- Heggen, K. og Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(01), (s. 3-13).
- Heggen, K. og Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96 (01), (s. 4-14).
- Heggen, K. og Terum, L. I. (2013). Coherence in professional education: does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education*, 18(6), (s. 656-669).
doi: 10.1080/13562517.2013.774352
- Hodkinson, P., Biesta, G. og James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1(1), (s. 27-47). doi: 10.1007/s12186-007-9001-y
- Howes, A., Booth, T., Dyson, A. og Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context. *Research Papers in Education*, 20(2), (s. 133-148). doi: 10.1080/02671520500077947
- Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Johannessen, J., Høie, G., Hjulstad, O. og Simonsen, E. (2010). *Hørselshemming og opplæring: kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge* (bind no. 30). Skådalen publication series (trykt utg.) Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Kauffman, J. M., Hirsch, S. E., Badar, J., Wiley, A. L. og Barber, B. R. (2014). *Special Education Today in the United States of America*. I A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor og U. Sharma (Red.), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (Vol. 28, s. 3 - 32). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Kavale, K. A. og Forness, S. R. (2000). History, Rhetoric, and Reality: Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), (s. 279-296). doi: 10.1177/074193250002100505
- Kelly, K. (2006). Lived experience and interpretation: The balancing act in qualitative analysis. I M. Terre Blanche, K. Durrheim og D. Painter (Red.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences* (2. utg., s. 345–369). Cape Town: UCT Press.

- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T. og Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler: forskningsarbeid - med rom for alle og blikk for den enkelte* (Vol. nr. 3). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Knudsmoen, H., Overland, T., Nordahl, T. og Løken, G. (2011). *"Tilfeldighetenes spill": en kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke* (Vol. nr. 9). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* (2012-2013). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. nr. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1>
- Larsen, M. S., Brørup Dyssegaard, C. og Tiftikci, N. (2012). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O. og Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: the role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), (s. 427-439). doi: 10.1080/08856257.2013.820457
- Lindensjö, B. og Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), (s. 1-24).
- Lock, A. og Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner* (P. Røen, Oms.). (Social constructionism sources and stirrings in theory and practice). Bergen: Fagbokforlaget.
- Loreman, T. (2014). Special Education Today in Canada. I A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor og U. Sharma (Red.), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (Vol. 28, s. 33-60). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Lyngseth, E. J. (2014). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I V. Glaser, I. Størksen og M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (s. 307-323). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lægreid, S., Skorgen, T. og Hagen, E. B. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. (Det ved vi om motivation og mestring). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. og Grøgaard, J. B. (2009). Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet. *Nifurapport: NIFU STEP*.
- Mathiesen, I. H. og Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma* (Vol. 2012/017). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), (s. 279 (22)). doi: 10.17763/haer.62.3.8323320856251826
- McPhail, J. C. (1995). Phenomenology as Philosophy and Method: Applications to Ways of Doing Special Education. *Remedial and Special Education*, 16(3), (s. 159-165,177). doi: 10.1177/074193259501600305
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* ([3rd rev. and expanded ed.]). Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.). *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. (s. 1-21). London: Routledge
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). London: Routledge.
- Mjøs, M. (2011). Det handler om opplæringskvalitet. *Spesialpedagogikk*(3), (s. 20-23).
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstätter og S. Reindalen (Red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84-98). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Morken, I. (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemning. I E. Simonsen og B. H. Johnsen (Red.). *Utenfor regelen: Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. (s. 79-94). Oslo: Unipub.

- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer: en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mørch, W. og Drugli, M. (2011). Behandling som hjelper mot atferdsproblemer ; funn fra forskning på "De utrolige årene". *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(5), (s. 486-488).
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia* (5), s. 40-51.
- Nes, K. og Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K. (2004). En spørreundersøkelse om inkludering i skolen. *Rapportserien: Høgskolen i Hedmark*.
- Nevøy, A. og Ohna, S. E. (2014). *Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge: en studie av spesialundervisnings dynamikk i grunnopplæringen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), (s. 124-138).
- Nilholm, C. (2006). Special Education, Inclusion and Democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), (s. 431-445). doi: 10.1080/08856250600957905
- Nilholm, C. og Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), (s. 437-451). doi: 10.1080/08856257.2017.1295638
- Nilsen, S. (2017). Kom som du er, og bli som oss? I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Norwich, B. (2014). Recognising Value Tensions That Underlie Problems in Inclusive Education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), (s. 495-510). doi: 10.1080/0305764X.2014.963027
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.

- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007: avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009* (2009:18). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Ogden, T. (2014). Special Needs Education in Norway – The Past, Present, and Future of the Field. I B. G. Cook, M. Tankersley og T. J. Landrum (Red.), *Special Education Past, Present, and Future: Perspectives from the Field* (Vol. 27, s. 177-238). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pellegrino, J. W., Hilton, M. L. (Red). (2012). *Education for life and work : developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, D.C: The National Academies Press.
- Persson, B. og Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Powell, J. (2014). Comparative and International Perspectives on Special Education. I A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor og U. Sharma (Red.), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (Vol. 28, s. 335-349). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Rao, S., Cardona, C. M. og Chiner, E. (2014). Special Education Today in Spain. I A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor og U. Sharma (Red.), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (Vol. 28 s. 147-180). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M. og Harper, A. (2013). Exploring provision for children identified with special educational needs: an international review of policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), (s. 375-391). doi: 10.1080/08856257.2013.812403
- Rognhaug, B. (1999). Spesialpedagogikk i en reformtid. I B. Rognhaug (Red.), *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av utdanningspolitiske retningslinjer. Et paraplyprosjekt 1995-1997* (s. 226-236). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sanner, J. T. (2018). *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole*, (Pressemelding Nr: 125-18). Kunnskapsdepartementet Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-stortingsmelding/id2603216/>

- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), (s. 4-13).
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp: opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963* (Vol. nr 2/2000). Oslo: Unipub forlag.
- Simonsen, E., Kristoffersen, A.-E. og Hjulstad, O. (2009). *Hva skjer i klasserommet?: rapport fra prosjektet Inkluderende opplæring av barn med cochleaimplantat: en oppfølgingsstudie* (bind no. 28). (Skådalen publication series (trykt utg.) Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skouen, A. (1966). *Rettferd for de handicappede: et foreldre-synspunkt på velferdsstat og samfunnsmoral*. Oslo: Aschehoug.
- Skouen, A. (1969). *De veldedige politikerne: nye synspunkter*. Oslo: Aschehoug.
- Skårbrevik, K. J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"* (bind nr 15). (Forskningsrapport (Høgskulen i Volda : trykt utg.) Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), (s. 895-907). doi: 10.1080/13603116.2011.602534
- Smith, D. W. (2018). Phenomenology. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Vol. Summer, 2018): Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
- Smith, R., Florian, L., Rouse, M. og Anderson, J. (2014). Special Education Today in the United Kingdom. I A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor og U. Sharma (Red.), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (Vol. 28, s. 109-145): Emerald Group Publishing Limited.
- Snowling, M., Lervåg, A., Nash, H. og Hulme, C. (2018). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science*, 22 (1). e12723.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Stangvik, G. (1995). Spesialpedagogikken mellom ideologi, politikk og samfunn. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 27-51). Oslo: Universitetsforlaget.

- Stangvik, G. (2014). Progressive special education in the neoliberal context. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), (s. 91-104). doi: 10.1080/08856257.2013.859819
- Telhaug, A. O. (1970). Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet: en oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatt (2. utg.). Oslo: Lærerstudentenes forlag.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*. Oslo: Didakta norsk forlag.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. og Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), (s. 245-283). doi: 10.1080/00313830600743274
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G. (2016). *How to do your case study* (2. utg.). Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Thomas, G. og Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Toppol, A. K., Haug, P. og Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (s. 31-51). Oslo: Samlaget.
- Tøssebro, J. (1997). Den vanskelige integreringen (Vol. 20). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2014). Trender i utviklingshemmetes levekår og deltakelse. I J. Tøssebro. *Utviklingshemming og deltakelse*. (s. 52-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. og Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Spesialundervisning*: Utdanningsdirektoratet. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning-saksgang/>
- van Manen, M. (1979). The Phenomenology of Pedagogic Observation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 4(1), (s. 5-16). doi: 10.2307/1494389

- van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), (s. 810-825). doi: 10.1177/1049732317699381
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), (s. 17-35). doi: 10.1080/0885625082000042294
- Waldron, N. L. og McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), (s. 58-74). doi: 10.1080/10474410903535364
- Wendelborg, C., Caspersen, J. og Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. og Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: en kunnskapsoversikt* (Vol. 12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Yilmaz, K. (2011). The Cognitive Perspective on Learning: Its Theoretical Underpinnings and Implications for Classroom Practices. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(5), (s. 204-212). doi: 10.1080/00098655.2011.568989
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. (5. utg.). California: SAGE Publications, Inc.

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Anne Randi Fagerlid Festøy
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Harald Hørlages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@red.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 02.12.2014

Vår ref: 40787 / 4 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40787 *Spesialundervisninga på barnsteget – korleis vert den organisert og gjennomført?*
Behandlingsansvarlig *Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Anne Randi Fagerlid Festøy*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjro-wanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uib.no



Prosjektet er en del av "The Function of Special Education, Speed-prosjektet" (prosjektnummer 32519), men gjennomføres som et selvstendig prosjekt og utgjør doktorgradsprojektet til daglig ansvarlig Anne Randi Fagerlid Festøy ved Høgskulen i Volda. Det nevnte hovedprosjektet er et samarbeid mellom HiHm og Høgskulen i Volda. HiHm er behandlingsansvarlig for hovedprosjektet, med Thomas Nordahl som daglig ansvarlig.

Formålet med det innmeldte prosjektet er å undersøke hva som kjennetegner de yngste elevene sin spesialundervisning og videre hva tilrådinger og vedtak sier at eleven har behov for. En vil også undersøke hva eleven sitter igjen med når spesialundervisningen er gitt.

Utvalget består av et strategisk utvalg elever som mottar spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven, fra 1. - 4. klasse, eleven sine foresatte, spesialpedagog/assistent, kontaktlærer og rektor. Det tas kontakt med skoler i deltakerkommunene til Speed-prosjektet (prosjektnr. 32519). Det er avklart med prosjektleder, jf. epost mottatt den 24.11.2014, at skoleledelsen formidler forespørsel om deltakelse til alle utvalg, men at samtykke til deltakelse innhentes fra foreldre/elev før lærere, spesialpedagoger, assistenter og rektor underskriver sine samtykker og utleverer opplysninger om hvilke elever de samtykker til å samtale om.

Utvalgene informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonen og samtykket fra foreldre er retningsgivende for hvem som kan uttale seg om barnet. Informasjonsskriv mottatt den 24.11.2014 er tilfredsstillende utformet, men det kan med fordel fremgå av informasjonsskrivet til foreldrene at dette er del av Speed-prosjektet. Dette fremgår av de øvrige informasjonsskrivene.

Datamaterialet innhentes gjennom personlige intervju, observasjon av undervisning, samt dokumentanalyse av søknad og vedtak om spesialundervisning, individuell opplæringsplan (IOP), og halvårsrapporter. Foreldre samtykker til innsyn/utlevering av disse dokumentene til bruk i forskningsprosjektet.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2, punkt 8 c).

Det forutsettes at filming av undervisningssituasjoner ikke omfatter andre enn de som har samtykket. Dersom andre elever vil fremgå av opptak bør foreldre informeres og få anledning til å reservere seg mot dette.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Volda sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektstutt er 01.08.2017. 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 lyd- og videoopptak

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykke - skuleleiing

Informasjonsskriv til skuleleiinga

Eg heiter Anne Randi Fagerlid Festøy, og er doktorgradsstipendiat ved Høgskulen i Volda, og er oppteken på PhD-programmet «PhD i profesjonsrettede lærerutdanningsfag» ved Høgskolen i Hedmark. Doktorgradsprosjektet mitt «**Spesialundervisninga på barnesteget – korleis vert den organisert og gjennomført?**» er eit arbeid som er knytt til «The function of special education» (Speed-prosjektet) som Høgskulen i Volda og Høgskolen i Hedmark samarbeider om. Prosjektet er leia av professor Peder Haug (HVO). Forskningsprosjektet er også støtta av Norges Forskningsråd, PRAKUT. Rettleiarane mine i doktorarbeidet er førsteamanuensis Ratib Lekhal ved Senter for praksisretta utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark, og professor Peder Haug ved Høgskulen i Volda.

Hensikt med prosjektet

Forskning knytt til det spesialpedagogiske feltet er omfattande, men det fins lite forskning på det som faktisk skjer i spesialundervisninga, t.d. metode og innhald. Hovudprosjektet forskar på spesialundervisninga på 5. – 10. steg, medan mitt prosjekt er meint å supplere kunnskapen om spesialundervisninga på 1. – 4. steg. Mitt arbeid studerer ikkje breidda slik hovudprosjektet gjer, men går i djupna på spesialundervisninga for dei yngste elevane. Eg har såleis eit lite utval med 4 - 6 elevar, men ser til gjengjeld på alle delane av spesialundervisninga – for å få ein auka kunnskap om denne.

Rammene og gangen i prosjektet

Prosjektet mitt er over fire år, med planlagd slutt til jul i 2017. I datainnsamlinga vil eg gjennomføre både dokumentanalyse, observasjon og intervju. Eg vil studere tilrådingar og vedtak, samt kva føringar som ligg til grunn for sjølve tildelinga av spesialundervisning. Observasjonane skal gjennomførast av både ordinær undervisning og spesialundervisning som vert gitt utanfor klasserommet som einetimar eller i gruppe. Til slutt ønskjer eg å intervjuje eleven, føresette, kontaktlærer, spesialpedagog og rektor om spesialundervisninga.

Oppbevaring og sikkerheit

Prosjektet mitt er nøye regulert med omsyn til opplysningar eg kjem i kontakt med. Lagring og handsaming av desse skal vere i tråd med etisk forsvarlege normer. Det er lagt stor vekt på at elevane og materialet eg nyttar skal vere anonyme, i samsvar med forskingsetiske retningslinjer. Alle opplysningar vert koda, slik at namn verken på kommune, skule, lærarar eller elev og føresette vil kunne identifiserast. Det er kun eg som skal bearbeide datamaterialet. Eg er underlagt teieplikt, og materialet vert behandla konfidensielt. Observasjonar og intervju vil vere lagra på ein ekstern harddisk, som vil vere nedlåst åtskilt frå andre opplysningar knytt til prosjektet. Alt datamateriale som er innsamla vil verte sletta ved prosjektet si avslutning. Sluttproduktet blir ei doktorgradsavhandling som er offentleg tilgjengeleg. Prosjektet er godkjent av Personvernombodet ved Norsk samfunnsvitenskaplege datatjeneste (NSD), og eg følgjer reglane i Lov om personvern og dei retningslinjene Datatilsynet har utarbeidd for denne type forskning. Samtykkeerklæringa som er vedlagd, skriv De under ved første møte.

Ønskjer du meir informasjon eller har spørsmål, så ta kontakt på e-post: festoeya@hivolda.no eller telefon 70 07 50 98/47 27 87 42.

Beste helsing
Anne Randi Fagerlid Festøy
PhD-stipendiat v/ Høgskulen i Volda

-----klipp-----

Samtykkeerklæring

Eg samtykker at eg vil delta i denne undersøkinga.

Skriv namn på eleven du samtykker å samarbeide om: _____

Di rolle i høve til eleven: _____

Underskrift: _____

Samtykkeerklæringa vil verte oppbevart nedlåst ved Høgskulen i Volda.

Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykke - kontaktlærer

Informasjon og samtykke til kontaktlærer

Mitt namn er Anne Randi Fagerlid Festøy og er stipendiat ved Høgskulen i Volda.

Doktorgradsprosjektet mitt, «**Spesialundervisninga på barnesteget – korleis vert den organisert og gjennomført?**», er eit arbeid som er knytt til «The function of special education» (Speed-prosjektet) som Høgskulen i Volda og Høgskolen i Hedmark samarbeider om. Prosjektet er leia av professor Peder Haug (HVO).

Rammene og gangen i prosjektet

Hovudprosjektet er oppteken av spesialundervisninga som vert gitt i 5.-10. klasse, medan eg er oppteken av å studere det som skjer i 1.-4. klasse. I datainnsamlinga vil eg gjennomføre både dokumentanalyse, observasjon og intervju. Eg vil studere tilrådingar og vedtak, og kva føringar som ligg til grunn for spesialundervisninga eleven har fått. Observasjonane, der videokamera vert nytta som hjelpemiddel, skal vere av både ordinær undervisning og den spesialundervisninga som eleven får utanfor klasserommet. Til slutt ønskjer eg å intervju elev, føresette, kontaktlærer, spesialpedagog, assistent og rektor om tilhøva rundt eleven si samla undervisning, men med spesielt fokus på spesialundervisninga.

For å kunne gjennomføre prosjektet, treng eg å få kontakt med elevar som har spesialundervisning etter § 5.1 i Opplæringslova – og deira føresette. Eg håper at du kan hjelpe meg med dette, og vil ta kontakt med aktuelle elevar, og vidareformidle informasjonsskriv og samtykke til føresette og elevar som får spesialundervisning i di klasse. Eg treng også løyve til å observere i undervisninga di, samt å intervju deg om tilhøva rundt eleven si undervisning – både ordinær undervisning og spesialundervisning. Om du er positiv til å delta, er det fint om du skriv under på samtykket under, og returner det til rektor snarast råd – *etter at samtykke frå foreldre/føresette føreligg* (på grunn av teieplikta). Eg får samtykket av rektor ved fram møte.

Oppbevaring og sikkerheit

Prosjektet mitt er nøye regulert med omsyn til opplysningar eg kjem i kontakt med. Lagring og handsaming av desse skal vere i tråd med etisk forsvarlege normer. Det er lagt stor vekt på at elevane og materialet eg nyttar skal vere anonyme, i samsvar med forskingsetiske retningslinjer. Alle opplysningar vert koda, slik at namn verken på kommune, skule, lærarar eller elev og føresette vil kunne identifiserast. Det er kun eg som skal bearbeide datamaterialet. Eg er underlagt teieplikt, og materialet vert behandla konfidensielt. Alt datamateriale som er innsamla vil verte sletta ved prosjektet si avslutning. Sluttproduktet blir ei doktorgradsavhandling som er offentleg tilgjengeleg. Prosjektet er godkjent av Personvernombodet ved Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD), og eg følgjer reglane i Lov om personvern og dei retningslinjene Datatilsynet har utarbeidd for denne type forskning.

Ønskjer du meir informasjon eller har spørsmål, ta kontakt på e-post: festoeva@hivolda.no eller tlf. 70 07 50 98/47 27 87 42.

Beste helsing
Anne Randi Fagerlid Festøy
PhD-stipendiat v/ Høgskulen i Volda

Samtykkeerklæring

Eg samtykker at eg vil delta i denne undersøkinga.

Skriv namn på eleven du samtykker å samarbeide om: _____

Di rolle i høve til eleven: _____

Underskrift: _____

Samtykkeerklæringa vil verte oppbevart nedlåst ved Høgskulen i Volda.

Vedlegg 4 Informasjonsskriv og samtykke - spesialpedagogi og assistent

Informasjon og samtykke - spesialpedagog og assistent

Mitt namn er Anne Randi Fagerlid Festøy og eg er stipendiat ved Høgskulen i Volda.

Doktorgradsprosjektet mitt, «**Spesialundervisninga på barnesteget – korleis vert den organisert og gjennomført?**», er eit arbeid som er knytt til «The function of special education» (Speed-prosjektet) som Høgskulen i Volda og Høgskolen i Hedmark samarbeider om. Prosjektet er leia av professor Peder Haug (HVO).

Rammene og gangen i prosjektet

I arbeidet mitt skal eg studere spesialundervisninga til nokre få elevar på 1.-4. steg, som eg har fått løyve frå føresette til å følgje. I datainnsamlinga vil eg gjennomføre både dokumentanalyse, observasjon og intervju. Eg vil studere tilrådingar og vedtak, og kva føringar som ligg til grunn for spesialundervisninga eleven har fått. Observasjonane, der videokamera vert nytta som hjelpemiddel, skal vere av både ordinær undervisning og den spesialundervisninga som eleven får. Til slutt ønskjer eg å intervju elev, føresette, kontaktlærer, spesialpedagog, assistent og rektor om tilhøva rundt eleven si samla undervisning, med spesielt fokus på spesialundervisninga.

For å kunne gjennomføre prosjektet, treng eg også løyve frå deg til å observere når du er saman med eleven, samt å intervju deg om tilhøva rundt eleven si spesialundervisning. Om du er positiv til å delta, er det fint om du skriv under på samtykket under, og returner det til rektor – *så snart eleven sine føresette har levert inn sitt samtykke*. Føresette sitt samtykke må føreligge først på grunn av teieplikta i.h.t. eleven. Eg får så desse dokumenta med rektor ved første besøk.

Oppbevaring og sikkerheit

Prosjektet mitt er nøye regulert med omsyn til opplysningar eg kjem i kontakt med. Lagring og handsaming av desse skal vere i tråd med etisk forsvarlege normer. Det er lagt stor vekt på at elevane og materialet eg nyttar skal vere anonyme, i samsvar med forskingsetiske retningslinjer. Alle opplysningar vert koda, slik at namn verken på kommune, skule, lærarar eller elev og føresette vil kunne identifiserast. Det er kun eg som skal bearbeide datamaterialet. Eg er underlagt teieplikt, og materialet vert behandla konfidensielt. Alt datamateriale som er innsamla vil verte sletta ved prosjektet si avslutning. Sluttproduktet blir ei doktorgradsavhandling som er offentleg tilgjengeleg.

Prosjektet er godkjent av Personvernombodet ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og eg følgjer reglane i Lov om personvern og dei retningslinjene Datatilsynet har utarbeidd for denne type forskning.

Ønskjer du meir informasjon eller har spørsmål, ta kontakt på e-post: festoeya@hivolda.no eller tlf. 70 07 50 98/47 27 87 42.

Beste helsing

Anne Randi Fagerlid Festøy
PhD-stipendiat v/ Høgskulen i Volda

Samtykkeerklæring

Eg samtykker at eg vil delta i denne undersøkinga.

Skriv namn på eleven du samtykker å samarbeide om: _____

Skriv namn på kontaktlærer til eleven: _____

Stilling: _____

Underskrift: _____

Samtykkeerklæringa vil verte oppbevart nedlåst ved Høgskulen i Volda.

Vedlegg 5 Orientering og førespurnad til føresette og elev

Orientering og førespurnad til føresette og elev

Informasjon om doktorgradsprosjekt knytt til spesialundervisninga i 1. – 4. klasse.

Namnet mitt er Anne Randi Fagerlid Festøy og er stipendiat ved Høgskulen i Volda, og fokuset mitt i doktorarbeidet er «Spesialundervisninga på barnesteget – korleis vert den organisert og gjennomført?»

For å studere spesialundervisninga, må eg ha høve til å følgje elevar som får spesialundervisning etter §5-1 i Opplæringslova. Eg ber om å få lov til følgje ditt/dykkar barn si spesialundervisning. Eg ønskjer løyve til:

- Å sjå på tilvisinga og enkeltvedtaket (søknaden om spesialundervisninga og det som vart vedtatt når de fekk tildelt timar til spesialundervisning) barnet ditt/dykkar har, som ligg til grunn for tilrådinga av spesialundervisninga.
- I tillegg bed eg også om å få tilgang til barnet sin individuelle opplæringsplan (IOP) og halvårsrapportane skulen har skrive om spesialundervisninga.
- Å observere undervisninga, både den ordinære og spesialundervisning, ved hjelp av videokamera.
- Å intervjuje med deg/dykk, barnet dykkar og dei som er involvert i spesialundervisninga til barnet på skulen. Dei på skulen må då få løyve frå deg/dykk til å snakke om barnet si undervisning til meg. Det er også viktig at du/de snakkar med barnet om grunnen til at eg er der, slik at han/ho veit at eg kjem.

Bruk og vern av data

Prosjektet mitt er nøye regulert med omsyn til opplysningar eg kjem i kontakt med. Lagring og handsaming av desse skal vere i tråd med etisk forsvarlege normer. Det er lagt stor vekt på at elevane og materialet eg nyttar skal vere anonyme, i samsvar med forskningsetiske retningslinjer. Alle opplysningar vert koda, slik at namn verken på kommune, skule, lærarar eller elev og føresette vil kunne identifiserast. Det er kun eg som skal bearbeide datamaterialet. Eg er underlagt teieplikt, og materialet vert behandla konfidensielt. Alt datamateriale som er innsamla vil verte sletta ved prosjektet si avslutning.

Prosjektet er godkjent av Personvernombodet ved Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD), og eg følgjer reglane i Lov om personvern og dei retningslinjene Datatilsynet har utarbeidd for denne type forskning.

Eg vil presisere

- Det er frivillig å delta i undersøkinga. De kan når som helst trekkje dykk frå undersøkinga utan å grunngje kvifor. Føresette kan be om innsyn i intervjuguiden.
- Å delta i undersøkinga får ingen konsekvensar for føresette eller barnet.
- Det vert ikkje registrert eller formidla opplysningar som er mogleg å føre tilbake til enkeltpersonar i rapporteringa frå prosjektet.

- Det vert ikkje levert ut opplysningar/informasjon eg får til andre personar, som t.d. til lærarar eller leinga ved skulen.

Samtykkeerklæring

På vegne av mitt/vårt barn gir eg/vi samtykke til å delta i denne undersøkinga

Barnet mitt/vårt er informert og positiv til deltaking i undersøkinga

Kryss av for kven som får løyve til å uttale seg om barnet si spesialundervisning:

Kontaktlærer

Spesialpedagog

Assistent

Rektor

Skulen har løyve til å gje innsyn i dokumenta vedkomande eleven

Namnet på barnet (blokkbokstavar): _____

Namnet til kontaktlærer (blokkbokstavar): _____

Di/dykkar underskrift: _____

Samtykkeerklæringa skal returnerast til kontaktlærer i vedlagde konvolutt.

Dersom de har spørsmål om undersøkinga, ta kontakt på e-post: festoeva@hivolda.no eller telefon: 70 07 50 98/ 47 27 87 42.

Vennleg helsing
Anne Randi Fagerlid Festøy

Vedlegg 6 Informasjonsskriv til klassen

Informasjon om observasjon i klassen til barnet dykkar

Eg heiter Anne Randi Fagerlid Festøy og er doktorgradsstipendiat ved Høgskulen i Volda. Eg studerer spesialundervisning, og er no inne i klassa til barnet dykkar. Der er ein elev eg har fått samtykke til å observere.

Eg brukar videokamera for å få med meg mest mogleg av det som skjer i undervisninga. Då kan det hende at andre elevar i klassen vert med på opptaket som ein del av omgivnadane. Eg vil berre analysere det som gjeld den eleven eg har fått løyve til å observere. Ingen av dei andre elevane vil bli ein del av forskingsarbeidet. Dei vil ikkje på nokon måte verte registrerte eller analyserte. Om du/de ikkje ønskjer at barnet skal vere med på opptaket, er det høve til å reservere seg mot dette. De gir då tilbakemelding til kontaktlærer **innan onsdag 16. mars**, så tek eg omsyn til dette under observasjonen.

Er det noko de lurer på, så er det berre å ta kontakt med meg på e-post: festoeva@hivolda.no eller telefon: 47278742.

Beste helsing

Anne Randi Fagerlid Festøy

Vedlegg 7 Intervjuguide til skuleleiing

REKTOR/SKULELEIING

Grunnlagsdata om skulen:

- Talet på tilsette; leiing, lærarar, spesialpedagogar, assistentar?
- Om talet elevar på skulen totalt og på utvalde steg?
- Korleis er den ordinære undervisninga organisert for dette steget?
- Kor mange elevar får spesialundervisning totalt og på utvalde steg, og kor mange spesialundervisningstimar til saman?
- Kva er det som primært dannar grunnlaget for tildelinga av spesialundervisningstimar ved skulen?

Om spesialundervisninga:

- Korleis definerer skulen spesialundervisning? **Kollektiv kultur?** Ser ein likt på spesialundervisning eller endrar synet på den seg med læraren ein spør?
- Korleis ser de på **tilhøvet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?**
 - Korleis er **samarbeidet/samkøyinga** mellom spesialundervisning og ordinær undervisning i timeplanlegginga?
 - Er eleven sine behov med på å påverke fordelingar av ressursar utanom spesialundervisninga?
- Medan ein ventar på sakkunnige utgreiingar og eventuelle vedtak – korleis **møter skulen eleven sine utfordringar i denne tida?**
- Korleis vert det **spesialpedagogiske arbeidet organisert og ivaretatt ved skulen?** (t.d. eit spes.ped.team?)
- **Kvar føregår** spesialundervisninga primært (klasse, grupper, einetimar)?
Ved spesialpedagogisk team:
 - Kva kompetanse har dei som sit i teamet?
 - Har teamet faste møter?
 - Kva er oppgåvene til teamet?
- **Kva kompetanse har dei som arbeider med spesialundervisning?** (Kva kvalifikasjonar har dei som har ansvar for spesialundervisninga (både knytt til planlegging og gjennomføring)?)
- Korleis løyser ein det når dei som har **ansvar for spesialundervisninga er sjuke/borte?**
 - Vert det nytta vikar når den som har ansvar for spesialundervisninga er sjuk/borte?
 - Assistent eller pedagog?
- Korleis vurderer du **skulen sin samla kompetanse og ressursar til å møte dei spesialpedagogiske behova** elevane har?

Vedlegg 8 Intervjuguide til kontaktlærer

KONTAKTLÆRAR

Bakgrunnsvariablar

- Utdanning, år i yrket? (Kjønn)

Trivsel og skuletilpassing

- Korleis vil du seie at eleven trivst på skulen, og korleis tilpassar han/ho seg skulen sine normer?
 - Kva tenkjer du eleven vurderer som det kjekkaste ved å vere på skulen, og kva er det eleven ikkje likar?

Om den ordinære undervisninga

- Kan du seie litt om korleis du planlegg og gjennomfører undervisninga di? Kva faktorar er med på å påverke kva og korleis du vel å legge ting opp?
 - Kva utfordringar møter du i tilpassinga av undervisninga til mangfaldet i klassen?
- Korleis vil du seie den ordinære undervisninga for fokuseleven fungerer, slik du ser det?
 - Kva tenkjer du er hovudutfordringane for eleven i dei timane ho/han ikkje får spesiell tilrettelegging?

Om faga, og arbeidsinnsats

- Kan du seie noko om kva fag fungerer eleven best i (når eleven ikkje har spesialundervisning), og kva fag som gir dei største utfordringane - og kva dette kan handle om?
 - Treng eleven meir støtte enn dei andre elevane i timane han/ho ikkje har spesialundervisning?
 - Får eleven den støtta og hjelpa han/ho treng for å fungere så sjølvstendig som råd?
 - Ved ja: kva hjelp og støtte er det snakk om?
 - Ved nei: kva må til for å kunne gi det?
- Korleis vil du vurdere eleven sin arbeidsinnsats i timane, og korleis vert eleven motivert for å yte sitt beste?
- Korleis vil du karakterisere dei føresette si oppfølging av eleven heime?

Meistringforventingar og sjølvoppfatning

- Kva tenkjer du om eleven sine forventingar har til eigne meistringar? Har eleven sjølv tru på at han/ho kan klare det som vert forventa?
 - Prøver eleven på nytt når noko vert feil og har tolmod til å arbeide med ting som vert opplevd vanskeleg, eller gir han/ho lett opp?
 - Når ting ikkje blir som eleven hadde tenkt: pregar dette det vidare arbeidet? I tilfelle - korleis?

Om spesialundervisninga

- Kan du seie noko om korleis tilhøvet mellom spesialundervisninga og den ordinære undervisninga er – både i planlegging, gjennomføring og evaluering av eleven sitt opplæringstilbod? (Er det samordning og samanheng mellom desse to – evt. kva og korleis er den? Kven tek ansvar for å få til samarbeidet?)
 - Kven har ansvar for spesialundervisninga – både m.t.p. planlegging og gjennomføring?
- Kva er det som er primærvansken til eleven (grunnlaget for tildelinga), og korleis opplever du dette i den ordinære undervisninga? Kva andre vanskar vil du seie eleven har, i tillegg til dette? Kva er det som representerer den største utfordringa for eleven?
 - Kven hadde ansvar for utgreiinga av eleven (faginstans)? Hadde du noko rolle i denne prosessen? Kven er samarbeidsinstansar rundt eleven pr. dags dato?
- Korleis vert eleven si spesialundervisning i hovudsak organisert, og kva er argumentasjonen for denne løysinga? Kor mange timar i veka og i kva fag har eleven spesialundervisning?
 - Ved fråvere av personell – korleis vert det registrert, og får eleven att timane?

Om læring og utvikling

- Kva meiner du er det viktigaste for at eleven skal få eit tilstrekkeleg læringsutbytte av undervisninga, både den ordinære og spesielt tilrettelagde, og korleis vert læring og utvikling evaluert (og kven er med på denne evalueringa)?
 - Kva tenkjer du om eleven si interesse og motivasjon for læring?
- Vert eleven sin IOP og andre planar/rapportar nytta som grunnlag for å planlegge og vurdere eleven si læring og utvikling både i spesialundervisning og ordinær undervisning?
 - Korleis vert den nytta? Om den ikkje vert nytta: kvifor ikkje?

Relasjonar og samarbeid

- Relasjonar er sentralt for tryggleik og trivsel, og ein føresetnad for læring. Korleis vil du skildre eleven sine relasjonar til medelevar og vaksne på skulen? Korleis vil du skildre din eigen relasjon til eleven?
 - Har eleven vener i klassen?
 - Korleis er relasjonane til dei øvrige elevane i klassen?
 - Har eleven gode relasjonar til andre lærarar som er inne i klassen?
- Korleis vil du skildre relasjonen din til eleven sine føresette? Kva kjenneteiknar samarbeidet ditt med eleven sine føresette/heimen? Kva handlar samarbeidet om? Kontaktfrekvens?

Til slutt: Er det noko du vil tilføye som ikkje har blitt tatt opp tidlegare?

TUSEN TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å SVARE PÅ SPØRSMÅLA!

Vedlegg 9 Intervjuguide til spesialpedagog/spesiallærer

SPESIALPEDAGOG

Bakgrunnsvariablar

- Alder, kjønn, utdanning, tid på skulen, anna yrkeserfaring, tid pr. veke med eleven.

Trivsel og skuletilpassing

- Korleis vil du seie at eleven trivst på skulen, og korleis tilpassar han/ho seg skulen sine normer?
 - Kva tenkjer du eleven vurderer som det kjekkaste ved å vere på skulen, og kva er det eleven ikkje likar?

Om undervisninga

- Kan du seie litt om eleven sine føresetnader for å gjere det som vert forventa i det daglege skulearbeidet og kva tilpassingar som vert gjort i den ordinære undervisninga?
 - Kva vil du seie er utfordringar eleven opplever?

Om faga, og arbeidsinnsats

- Kan du seie noko om kva fag fungerer eleven best i (når eleven ikkje har spesialundervisning), og kva fag gir dei største utfordringane - og kva dette kan handle om?
 - Korleis vert eleven støtta i læringsarbeidet i timane han/ho ikkje har spesialundervisning?
 - Får eleven den støtta og hjelpa han/ho treng for å fungere så sjølvstendig som råd?
 - Ved ja: kva hjelp og støtte er det snakk om?
 - Ved nei: kva må til for å kunne gi det?
- Korleis vil du vurdere eleven sin arbeidsinnsats i timane, og korleis vert eleven motivert for å yte sitt beste?
 - Korleis vil du karakterisere dei føresette si oppfølging av eleven heime?

Om spesialundervisninga

- Kor mange timar i veka og kva fag har eleven spesialundervisning? Kven har ansvar for spesialundervisninga – både m.t.p. planlegging og gjennomføring, og korleis vert den primært organisert?
- Kan du seie noko om korleis tilhøvet mellom spesialundervisninga og den ordinære undervisninga er? (Er det samordning mellom desse to – evt. kva og korleis er den?)
 - Kva er det som er primærvansken (hovudutfordring) til eleven (grunnlaget for tildelinga)? Er der andre vanskar du opplever at eleven har i tillegg til dette, og i tilfelle kva er det?
 - Kva vil du seie er den største utfordringa for eleven?
 - Kven hadde ansvar for utgreiinga av eleven (faginstans)? Hadde du nokon rolle i denne prosessen?

- Kven er samarbeidsinstansar rundt eleven pr. dags dato?
- Ved fråvere av personell – korleis vert det registrert, og får eleven att timane?

Om læring og utvikling

- Kan du seie litt om kva du meiner er det viktigaste for at eleven skal få eit tilstrekkeleg læringsutbytte av undervisninga, både den ordinære og spesialundervisninga?
 - Kva tenkjer du om eleven si interesse for læring?
 - Korleis er eleven sitt evnenivå, sett i høve resten av klassen?
 - Korleis nyttar de og kva rolle har eleven sin IOP når ein skal planlegge og vurdere eleven si læring og utvikling?
 - Korleis vert eleven si læring og utvikling evaluert, og kven er med på denne evalueringa?

Meistringsforventingar og sjølvoppfatning

- Kva tenkjer du om eleven sine forventingar har til egne meistringar? Har eleven sjølv tru på at han/ho kan klare det som vert forventa?
 - Kva gjer eleven når noko vert feil eller ikkje går heilt etter planen?
 - Korleis arbeider eleven med ting som vert opplevd vanskeleg? Når ting ikkje blir som eleven hadde tenkt: pregar dette det vidare arbeidet, og i tilfelle -korleis?

Relasjonar

- Korleis vil du skildre eleven sine relasjonar til medelevar og vaksne på skulen, inkludert din?
 - Har eleven vener i klassen?
 - Korleis er relasjonane til dei andre elevane i klassen?
 - Har eleven positive relasjonar til andre lærarar som er inne i klassen?
- Korleis vil du skildre relasjonen din til eleven sine føresetter?

Til slutt: er det noko vi ikkje har vore inne på som du tenkjer er viktig å få fram?

TUSEN TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å SVARE PÅ SPØRSMÅLA!

Vedlegg 10 Intervjuguide til assistent

ASSISTENT

Bakgrunnsvariablar

- Alder, kjønn, utdanning, tid på skulen, anna yrkeserfaring, tid pr. veke med eleven.

Trivsel og skuletilpassing

- Korleis trivast eleven på skulen?
 - Kva tenkjer du eleven vurderer som det kjekkaste ved å vere på skulen?
 - Kva er det eleven ikkje likar?

Om undervisninga

- Kan du seie litt om korleis du opplever og forstår di rolle som assistent i undervisninga?
 - Kva type oppgåver, ansvar og slikt?
 - Deltaking i planlegging av undervisninga?
- Kva vil du seie karakterisere den ordinære undervisninga og korleis den fungerer ut frå eleven sine føresetnader?
- Korleis vil du karakterisere dei føresette si oppfølging av eleven heime?

Om spesialundervisninga

- Kven har hovudansvar for spesialundervisninga? Korleis vert spesialundervisninga i hovudsak organisert? Kva kjenneteiknar oppbygginga og gjennomføringa av ein spesialundervisningstime, slik du har erfart det?
- Kan du seie litt om kva som er di rolle og oppgåvene dine i eleven si spesialundervisning?
 - Deltok du i planlegging og evaluering av spesialundervisninga? Har du påverknad på eleven sin IOP?
 - Har du ansvar for fagleg undervisning?
 - Får du rettleiing og vert fylt opp i arbeidet ditt knytt til spesialundervisninga?
- Kva tenkjer du er di viktigaste oppgåve i samband med spesialundervisninga?

Om faga, og arbeidsinnsats

- Kva fag vil du seie fungerer eleven best i, og kva gir dei største utfordringane?
 - Kva vil du seie utfordringane går i?
 - Korleis vil du seie eleven fungerer i dei timane han/ho ikkje får spesialundervisning?
 - Får eleven den støtta og hjelpa han/ho treng for å fungere sjølvstendig?
 - Ved ja: kva hjelp og støtte er det snakk om?

- Ved nei: kva må til for å kunne gi den hjelpa og støtta?

- Korleis vil du vurdere eleven sin arbeidsinnsats i timane?
 - Kva vert gjort for å fremje eleven sin motivasjon og arbeidsinnsats?

Meistringsforventingar og sjølvoppfatning

- Kva forventingar vil du seie eleven har til eigne meistringar? Har eleven tru på at han/ho kan klare det som vert forventa?
 - Korleis taklar eleven at noko vert feil og når ting vert vanskelege?

Om læring og utvikling

- Kva er det viktigaste for at eleven skal få eit tilstrekkeleg læringsutbyte av undervisninga?
- Kva tenkjer du om eleven si interesse og motivasjon for læring?

Relasjonar

- Korleis vil du skildre din relasjon til eleven og eleven sine føresette?
- Har eleven vener i klassen?
 - Korleis er relasjonane til dei øvrige elevane i klassen?
- Har eleven gode relasjonar til andre lærarar som er inne i klassen?

Til slutt: er det noko du ønskjer å trekkje fram som vi ikkje har vore innom?

TUSEN TAKK FOR HJELPA!

Vedlegg 11 Intervjuguide til føresette

FØRESETTE

Bakgrunnsvariablar

- Kan du kort seie litt om familiesituasjon til barnet (søsken, alder, bor med ...)?

Trivsel og skuletilpassing

- Kva vil du seie er det aller viktigaste for deg og barnet ditt med skulen?
 - Korleis trur du barnet ditt har det på skulen?
 - Kva gir barnet inntrykk av er det kjekkaste med å gå på skulen og kva er det barnet likar minst med skulen?

Relasjonar

- Kan du fortelje litt om korleis du vurderer både barnet og dine egne (relasjonar)/forhold til dei på skulen? Kven er barnet saman med? Same som i fritida?
- Kan de seie noko om korleis samarbeid og samhandlinga med skulen er? (Kontaktfrekvens? Kva handlar samarbeidet primært om? Føler de at de vert tatt på alvor?)
- Korleis er tilhøvet mellom foreldra i klassen?

Om den ordinære undervisninga, faga og arbeidsinnsats

- Korleis vurderer du den ordinære undervisninga barnet ditt får på skulen (når barnet ikkje har spesialundervisning)?
- Korleis vil du seie miljøet i klassen er, sett med dine auge? (Læringsmiljø)
- Kva fag likar barnet best på skulen, og kva likar det dårlegast?
 - Kvifor er det slik, trur du?
- Kva er ditt inntrykk at barnet sin arbeidsinnsats med faga i skuletida er?
 - Får barnet hjelp og støtte til det det strevar med (utanom spesialundervisninga), slik de opplever det?
- Korleis er det med leksearbeidet til barnet? Kva vert kravd (må til) av dykk som forelder i arbeidet med leksene?
 - Gir barnet uttrykk for kva det syns som er lett og kva er vanskeleg, og korleis kjem dette til uttrykk?
 - Prøver barnet på nytt når noko vert feil?
 - Har barnet tolmod til å arbeide med ting det opplever er vanskeleg?
 - Gir barnet lett opp?

Om spesialundervisninga

- Kva tenkjer du er det viktigaste med spesialundervisninga (hovudmålet)?
- Kan de fortelje meg om prosessane rundt spesialundervisninga? For eksempel kva var det som gjorde at de bestemte at barnet skulle kartleggjast nærare og kva som skjedde i kjølvatnet av det?
 - Kva var grunnlaget for spesialundervisninga?
 - Har barnet blitt utreda av ein faginstans (som t.d. PPT/BUP)? Kven?
 - Korleis opplever de samarbeidet med skulen om spesialundervisninga og barnet sine vanskar?
 - Har de påverknad på det opplæringstilbodet barnet får, evt. korleis? (Er det samarbeid med dykk vedkomande IOP, halvårsplanar o.l.?)
- Korleis vurderer du barnet sitt utbyte av spesialundervisninga? Får barnet den spesialundervisninga det har behov for?

Meistringsforventningar og sjølvoppfatning

- Kan de seie noko om korleis barnet ser på sine egne meistingar og forventing til å meistre ting?
 - Har barnet tru på at det kan klare det som vert forventa av det?
- Kva med barnet si sjølvoppfatning – korleis opplever de den?
- Opplever de at læraren har tru på barnet sine evner?

Om læring og utvikling

- Korleis opplever de barnet si utvikling? (positiv eller negativ retning?)
- Lærer barnet det som er venta at det skal?
 - Får det hjelp til å utvikle gode måtar å lære på (læringsstrategiar)?

Avslutningsvis

- Dersom du skulle gi ei vurdering av kvaliteten på barnet sitt totale opplæringstilbod, både fagleg og sosialt, kva ville du seie då?

TUSEN TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å SVARE PÅ DESSE SPØRSMÅLA!

Vedlegg 12 Intervjuguide til eleven

ELEVEN

Bakgrunnsvariablar

- Alder, klasse og kjønn

Trivsel og skuletilpassing

- Korleis trivs du på skulen?
 - Kva er det du syns er det kjekkaste?
 - Er det noko du ikkje likar eller gruar deg til?

Om undervisninga, faga - arbeidsinnsats

- Kan du fortelje litt om korleis dei timane du ikkje har spesialundervisning er?
 - Kva syns du om faga på skulen? Er det noko du likar betre enn andre ting? Noko du likar dårlegare?
 - Kva fag er det lettast å arbeide godt med? Kva fag er vanskelegast å arbeide godt med?
 - Når du er inne i klassen: når syns du at du arbeider du best?
- Kan du seie litt om korleis det er når du skal arbeide med leksene dine heime?

Om spesialundervisninga

- Kva fag får du spesialundervisning i?
- Når du har spesialundervisning – er du mest inne i klasserommet og får hjelp der, eller er du mest utanfor saman med nokon eller åleine? Kva likar du best og kva likar du minst? Kvifor?
 - Får du vere med på å bestemme kvar du skal vere og kva de skal gjere på?
 - Kva syns du om å vere ute frå klassen?

Om læring og utvikling

- Når syns du at du lærer (får ting til og klarer å huske det) best?
 - Korleis vil du helst arbeide i timane? (Kva måte å arbeide på lærer du mest av?)
 - Kva må til for at du skal huske det du har om på skulen?

Meistringsforventingar og sjølvopfatning

- Når du får ei oppgåve du ikkje har hatt før – kva gjer du då? Og om du syns den er litt vanskeleg?
 - Prøver du på nytt om du ikkje får det til, eller gir du fort opp?
 - Kva seier læraren din til deg når du sit og arbeider med oppgåver? Og når du gjer det bra eller ikkje fullt så bra – kva seier læraren då?

Relasjonar

- Kva gjer du på i friminutta? Er du saman med dei same på skulen som du er med i fritida?
- Korleis og kven samarbeider du med andre i klassen når de arbeider med oppgåver?
- Når du snakkar med læraren, kva handlar det då om? Skuleting eller andre ting? Begge deler?
- Korleis føler du at du blir behandla i forhold til dei andre?

Noko du har lyst å fortelje sånn heilt til slutt?

Artiklane i avhandlinga

1

3

Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering

ANNE RANDI FAGERLID FESTØY OG PEDER HAUG

Introduksjon

Dei siste åra har vi sett eit auka krav om faglege prestasjonar i skulen. Ein av grunnane til det er «PISA-sjokket» i 2001. Det stod ikkje så bra til i den norske skulen som mange trudde, noko som auka merksemda kring utdanningskvaliteten og faglege resultat (Haug, 2012c). Diskusjonen handla om kva som måtte til for å betre resultatata, spesielt i lesing, matematikk og naturfag. Område som t.d. det sosiale kom i bakgrunnen: «Oppmerksomheten rettes mot målbart læringsutbytte» (Jenssen og Lillejord, 2009, s. 9).

Ordinær opplæring er den alle har ein lovfesta rett til. Spesialundervisning er for elevar som ikkje har eller kan ventast å få utbytte av den ordinære opplæringa. Elevar som får spesialundervisning, har det berre delar av tida i skulen (75 % får mindre enn sju timar i veka med utdanna lærar⁹). Dei møter då to former for undervisning og risikerer å stå overfor fleire ulike krav og forventingar i løpet av skuledagen enn det andre elevar gjer.

Vi veit lite om relasjonen mellom spesialundervisninga og den ordinære opplæringa, særleg dei fire første åra i skuleløpet. Hovudtyngda av forskinga på feltet finn vi frå 5. steg og oppover, vi manglar forskning på dei yngste (Knudsmoen, Overland, Nordahl og Løken, 2011; Nordahl og Hausstätter, 2009). Det er behov for meir kunnskap på feltet, og denne artikkelen set søkjelyset på dette og spør: *Kva kjenneteiknar sambandet mellom ordinær opplæring og spe-*

⁹ <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=2>

sialundervisning for elevar på 1.–4. steg som får spesialundervisning? Artikkelen tek utgangspunkt i data frå dokument, observasjonar og intervju.

Ordinær opplæring

Opplæringa sitt samfunnsmandat er at barn og unge skal få kunnskap, haldningar og verdiar som skal gjere dei i stand til å meistre eige liv og kunne vere aktive i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 1998). Den ordinære opplæringa er kjenneteikna ved at det er ein allmenn rett og plikt etter § 2-1 i opplæringslova¹⁰, og den skal tilpassast eleven sine evner og føresetnader for læring (§ 1-3).

Etter evalueringa av Reform 97 auka merksemda kring det overordna ansvaret skulen har for elevane si læring. Ein såg at mange elevar ikkje nådde resultata læreplanen venta. Skulen passa best for dei gjennomsnittlege elevane, og ein meistra i liten grad mangfald og heterogenitet (Haug, 2003). Innføringa av Kunnskapsløftet¹¹ (LK06) førte til ei auka individorientering. Grunnen var intensjonen om større fokus på tilpassa opplæring (Jenssen og Lillejord, 2009). Den norske skulen er ambisiøs og skal vere «(...) en inkluderende skole med plads til alle og med vekt på den faglige inlæring (...)» (Nordenbo, 2013, s. 388).

Dei seinaste åra er det særleg tre område som har peika seg ut som sentrale utfordringar i arbeidet i skulen. For det første har ein streva med å meistre elevkollektivet fordi klasseleiinga har vore svak (Nordahl, 2009). For det andre har det vore eit skifte frå ei lærarstyrt tavleundervisning i heil klasse til meir elevaktive arbeidsmåtar, der særleg individuell oppgaveløysing dominerer (Haug, 2012a; Klette, 2004). Dette har stilt auka krav til elevane sitt sjølvstende, noko dei har varierende føresetnader til å meistre (Klette, 2004). For det tredje har kravet om å betre dei faglege prestasjonane til elevane i dei mest sentrale skulefaga, og særleg i realfag og lesing, auka (Haug, 2012b).

Spesialundervisning

Elevane har rett på spesialundervisning dersom dei ikkje har eller kan vente å få eit tilstrekkeleg utbyte av den ordinære opplæringa (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Opplæringslova, 1998). Det er ein lovfesta indi-

¹⁰ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

¹¹ <http://www.udir.no/Lareplaner/>.

viduell rett. Sjølv om det ikkje er krav til at eleven skal nå kompetansemåla i den ordinære læreplanen, skal det leggjast til rette for at eleven skal ha rimeleg moglegheit til å kunne nå dei. Spesialundervisninga skal gi andre og betre vilkår for læring enn den ordinære opplæringa (ibid.).

Der er fleire utfordringar knytte til spesialundervisninga slik den er praktisert. For det første er tildelinga basert meir på ei vurdering av kva som manglar eleven, enn av den opplæringa eleven får (Fylling, 2007; Knudsmoen mfl., 2011; Mathiesen og Vedøy, 2012). For det andre syner forskning at elevar som får spesialundervisning, systematisk kjem dårlegare ut på sentrale område som trivsel, motivasjon, arbeidsinnsats, sosial kompetanse og læringsutbytte (Knudsmoen mfl., 2011; Nordahl og Hausstätter, 2009; Nordahl og Sunnevåg, 2008). For det tredje er det ein tendens til at elevar som strevar, vert skilde ut frå fellesskapet, dei fleste får hjelpa segregert frå klassen dei er i (Haug, 2015). Nokre får undervisninga på spesialskular eller avdelingar og er ute av klassen meir enn halvparten av tida (GSI, 2015¹²). For det fjerde varierer dei strukturelle faktorane kring spesialundervisninga (Bele, 2012), mellom anna tilgangen på spesialpedagogisk kompetanse. Mindre enn halvparten av dei som gir spesialundervisning, har spesialpedagogisk utdanning, og bruken av assistentar aukar. Den femte og siste utfordringa er å få høg kvalitet på innhaldet og arbeidsmåtene i spesialundervisninga. Lærarane som deltok i studien *Kvalitet i opplæringa*¹³, meinte at spesialundervisninga er kjenneteikna av eit anna innhald, andre mål og andre arbeidsmåtar enn ordinær opplæring (Bele, 2012).

Tilhøvet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning

Tilhøvet mellom det som skjer i den ordinære opplæringa, og behovet for spesialundervisning kan illustrerast ved hjelp av komplementaritetsmodellen (Haug, 2017): Ei ordinær opplæring som held høg kvalitet, reduserer behovet for spesielle tiltak, og er kvaliteten på den ordinære opplæringa låg, vil behovet for spesielle tiltak vere komplementært høgt (Bachmann og Haug, 2006; Egelund, Haug, og Persson, 2006; Norwich, 2014; Thygesen mfl., 2011). I undersøkingar av den norske skulen, har skular med tendens til låg kvalitet på det

12 <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/71/unit/1>.

13 <http://www.hivolda.no/kio>.

ordinære tilbodet høg førekomst av spesialundervisning (Knudsmoen mfl., 2011; Mathiesen og Vedøy, 2012; Nordahl og Hausstätter, 2009).

Der er eit skilje mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske feltet, relasjonen mellom dei to finst det lite forskning på. Historisk sett har ein i liten grad vore oppteken av kvarandre sine oppgåver og utfordringar (Haug, 2011). Målet med spesialundervisninga er at den saman med den ordinære opplæringa skal gi eleven eit betre læringsutbyte, men rolla den har inn mot den ordinære opplæringa, er uklar. Spesialundervisninga kan ha ein dobbel funksjon: Den skal hjelpe elevar som treng det, samstundes som den vert ein avlastingsmekanisme for den ordinære opplæringa (Emanuelsson, 1983; Haug, 2015). Fleire har peika på verdien av eit nært tilhøve mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, men det er gjort få studiar av dette området både nasjonalt og internasjonalt (Gillespie, 2016). Ei utfordring er at eit sterkt individfokus aukar utskiljingsmekanismane (Fylling, 2007). Når elevar med ulike utfordringar er ute av klassen, vil ein i mindre grad vekte å betre kvaliteten på det ordinære tilbodet (Knudsmoen mfl., 2011). Norge har eit utdanningssystem med ambisjon om å ivareta inkludering. Nesten alle elevar går i den ordinære skulen, men kvaliteten på inkluderinga kan variere (Ferguson, 2008; Nes, 2013). Den gjensidige relasjonen mellom det ordinære og det spesielle er utfordra og sett på prøve.

Teoretisk perspektiv

Artikkelen sitt teoretiske perspektiv er tredelt. Det første perspektivet er inkludering. Den norske skulen er plikta til å ha ei inkluderande opplæring der alle elevar, uavhengig av føresetnader, skal ha ei naturleg tilhøyrslø. Det andre er koherens: relasjonen mellom delane i opplæringa og tydinga av relasjonane i tilpassinga av opplæringa. Til sist er det lagt vekt på eit sosialt-kognitivt perspektiv på læring. Både sosiale faktorar og kognitive føresetnader er sentrale for læringa.

Inkluderande opplæring

Inkludering fekk status som ei global norm gjennom mellom anna Salamanca-deklarasjonen¹⁴ i 1994 (Vislie, 2003) og er eit generelt prinsipp som skal prege opplæringa. Det finst ikkje nokon eintydig definisjon av omgrepet

¹⁴ <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>.

(Ainscow og César, 2006; Bachmann og Haug, 2006; Dyson og Millward, 2000; Norwich, 2014), og ein manglar semje om korleis det skal omsetjast til praksis (Haug, 2015). Inkluderande opplæring er ikkje ei enkel sak å realisere, men OECD konkluderer på grunnlag av ein studie gjennomført i 1995–1998 med at det likevel er mogleg å få til dersom tilhøva er tilrettelagde for det: «(...) it would be fair to conclude that from an educational point of view there is no limit to the degree of inclusion possible» (1999, s. 49).

Norwich (2014) hevdar at ei inkluderande opplæring kan møtast frå to ulike posisjonar: frå anten eit einskapleg eller eit pluralistisk perspektiv. I det einskaplege perspektivet handlar inkludering primært om plassering, kvar undervisninga går føre seg. Det pluralistiske perspektivet har eit vidare fokus: Det handlar også om dei ulike kvalitetane i opplæringa. I seinare tid har det vorte sett søkjelys på at inkluderande praksisar skal vere tilgjengelege for alle, overalt og heile tida (Ferguson, 2008), noko som fordrar at ein reflekterer over at inkludering ikkje berre handlar om rett *til* opplæring, men også om rettar *i* opplæringa (Florian, 2008).

Inkludering er eit svært komplekst omgrep. For å få ei betre forståing av innhaldet i det har Haug (2014a) utvikla ein modell der han dekonstruerer omgrepet. Modellen har to dimensjonar: ein vertikal og ein horisontal. Den vertikale dimensjonen syner dei ulike forvaltingsnivåa i utdanningssystemet. Skal inkludering fungere, må ideologien prege forvaltningskjeda, frå statleg politikk til elevane i klasserommet. Trass i at politikken på statleg nivå er relativt tydeleg på at skulen skal vere for alle, varierer det kva grad inkludering er ein verdi som er synleg på dei nivåa den skal omsetjast til praksis på (Haug, 2014b).

På den horisontale dimensjonen finn vi fire utfordringar. Å sikre fellesskapet er den første. Alle elevar skal høyre til ein klasse eller ei gruppe, der det sosiale livet saman med andre vert ivareteke. Den andre er å sikre deltaking. Eleven skal ha høve til å vere engasjert i felles aktivitetar og kunne bidra til fellesskapet, men også å nyte goda frå det same fellesskapet. Neste utfordring er medverknad: Alle skal verte høyrd og tekne omsyn til. Den siste utfordringa er å sikre utbyte, både fagleg og sosialt. Det skal løne seg å gå på skule, for alle (Haug, 2014b, s. 13).

Koherens

Sjølve ordet «koherens» tyder samanheng, men substansen i omgrepet kan vere ulik i ulike samanhengar (Heggen og Smeby, 2012). Tydinga er avhengig av konteksten det er nytta i. I eit inkluderingsperspektiv er eleven si oppleving

av samanheng eit viktig fundament. Koherens er med på å kvalifisere for inkludering, der samanheng mellom den vertikale og horisontale dimensjonen er ein føresetnad. For elevar på 1.–4. steg vil kanskje dette vere ekstra viktig, i og med at det første møtet med den formelle opplæringa er med på å påverke eleven sine føresetnader for læring vidare i skuleløpet (Hattie, 2013). Ei oversiktleg opplæring med klare forventingar og mål gir dei beste føresetnadene for læring (ibid.).

Koherens byggjer på at dei ulike aktørane i skulen er opptekne av det same: god opplæring som bidreg til alle elevar sin rett til læring, med utgangspunkt i demokratiske ideal. Der er fire element ein må arbeide med parallelt og kontinuerleg for å skape koherens, ifølgje Fullan og Quinn (2016). Det første handlar om ei felles retning på opplæringsprosessen og at dei ulike elementa i den er godt integrerte. Det andre er å etablere og dyrke fram sterke kollektive kulturar. Både individ og fellesskap skal styrkjast innanfor den kollektive ramma. Neste element er å utvikle forståing av djupnelæring: Ein skal identifisere og utvikle gode pedagogiske praksisar. Det siste elementet handlar om ansvarskjensla: at alle er kjende med og sluttar seg til målet.

Sosialt-kognitivt perspektiv på læring

I eit sosialt-kognitivt læringsperspektiv er interaksjonen mellom det individuelle og omgivnadene individet er i, sentralt (Bråten, 2002). Menneska vert oppfatta som både produsentar og produkt av sosiale system, og det er innanfor desse systema læring skjer (Bandura, 2001). Interaksjonen mellom individ og system må ta omsyn til både einskildeleven, fellesskapet og konteksten læringa skjer i (ibid.). Det er ikkje snakk om eit anten-eller, men eit både-og: Eleven sine kognitive føresetnader må vere basis for dei sosiale tilpassingane i lærings-situasjonen.

Ein sentral føresetnad for læring er det Bandura (1997) omtalar som «self-efficacy». Det handlar om eleven sine forventingar til eiga meistring. Å ha tru på at ein er i stand til å løyse oppgåvene, vil i seg sjølv påverke det faktiske resultatet. I tillegg er støtte frå omgivnadene sentral. Låge forventingar gir dårlegare vilkår for læring (Bandura, 1993; Pajares, 2008; Zimmerman, 2000). Skaalvik og Skaalvik (2011) fann at eleven sin motivasjon gradvis går nedover frå 4. til 10. steg, uavhengig av om det er indre motivasjon eller motivert åtferd. Det som har den mest positive effekten på motivasjonen, er at elevane får tilpassa opplæring som gir meistringserfaringar, at lærarane framstår som støt-

tande, og at elevane opplever miljøet som læringsorientert (ibid., s. 55). Dette gjeld all opplæring og understrekar kor viktig interaksjonen mellom elev og omgivnader er i det sosialt-kognitive perspektivet.

Gjennom oppveksten vil trua på eiga meistring («self-efficacy beliefs») verte påverka av personar og hendingar (Bandura, 1997; Pajares, 2008). Ifølgje Pajares (2008) er der fire sentrale kjelder som er med på å prege eleven si meistringstru. Den første og mest sentrale kjelda er å gjere meistringserfaringar, og dei kan leggje føringar for møtet med seinare oppgåver og utfordringar. Den andre kjelda er å observere medelevar sine måtar å løyse oppgåver på, og at dei samanliknar desse måtane opp mot eigne løysingar og handlingar. Den tredje er at eleven får verbale og nonverbale tilbakemeldingar frå menneska rundt seg som er med på å styrkje eller svekkje trua på seg sjølv. Den siste kjelda er eleven sin psykologiske og emosjonelle tilstand. Sterk angst og uro versus stabilitet og tryggleik gir ulike utslag på sjansen for å lukkast.

Metodiske tilnærmingar

Prosjektet er ein kvalitativ casestudie der målet er å granske kva som kjenne-teiknar opplæringa elevar i barneskulen får. Casestudie som metode fokuserer intensivt på ei eller få einingar (Andersen, 2013; Thomas, 2015; Yin, 2014) og er eigna til å undersøkje «(...) individual, group, organizational, social, political, and related phenomena» (Yin, 2014, s. 4).

Utvalet i studien hadde som hovudkriterium at det måtte vere elevar på 1.–4. steg som hadde vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringslova. I og med at alle som var involverte i kvar case måtte seie ja, vart det eit avgjerande punkt for det endelege utvalet i studien. Årsaka for vedtaket til eleven var underordna, men for å unngå ein for stor kompleksitet var ikkje elevar med større samansette vanskar aktuelle informantar.

Det empiriske grunnlaget for artikkelen byggjer på desse tre elementa:

Dokument knytte til eleven si spesialundervisning: søknader om ressursar til spesialundervisning, sakkunnige vurderingar, vedtak, individuelle opplæringsplanar (IOP) og dessutan vurderingar og rapportar som var utarbeidde i tilknytning til spesialundervisninga.

Intervju med kontaktlærer, lærar med ansvar for spesialundervisninga, assistent og skuleleiing.

Observasjonar (frå både video- og lydopptak) av både ordinær opplæring og spesialundervisning. I tre av fire casar var videokamera nytta under obser-

vasjonane, og i den fjerde casen vart det nytta mikrofon på elev og lærarar/assistent i staden for kamera, grunna manglande samtykke til filming.

Utvikling av kategoriar

Hovudkategoriane som danna basisen i intervju, var «ordinær opplæring», «spesialundervisning», «forventingar til meistring og sjølvoppfatning», «trivsel og skuletilpassing», «fag og arbeidsinnsats», «læring og utvikling» og «relasjonar». Desse kategoriane var også utgangspunktet for kodinga og analysane av dokumenta og observasjonane. Undervegs vart det utvikla underkategoriar induktivt, som følgje av bearbeidinga av empirien, til dømes «sosial fungering» og «tilpassing til skulenormene» under hovudkategorien «trivsel og skuletilpassing», «støtte og tilbakemeldingar i fag» under «fag og arbeidsinnsats» og «motivasjon, sjølvstende og føresetnader» under kategorien «læring og utvikling».

Kategoriane vart utvikla ut frå kategoriar som er godt utprøvde i andre forskingsprosjekt (Fasting og Bremnes, 2008, her sitert frå Holmström, 2011; Haug, 2012c, 2017; Jenssen, 2011; Nordahl og Hausstätter, 2009; Toppol, Haug og Nordahl, 2017). Alle kategoriane i materialet er ikkje nytta i denne artikkelen, berre dei mest relevante ut frå dei perspektiva som er valde.

Det vart gjennomført ei pilotundersøking for å få testa ut verktøya og relevansen av kategoriane, og kategoriane og spørsmåla vart justerte ut frå den. Datamaterialet i piloten vart sletta umiddelbart etter naudsynte justeringar, då det var avtalt med deltakarane på førehand.

Datainnsamling og analysar

Kontakten med informantane vart etablert gjennom telefonsamtale med rektor, som vidare formidla førespurnaden om deltaking vidare. Prosjektet følgjer reglane i lov om personvern og dei retningslinjene Datatilsynet har utarbeidd for denne typen forskning, og dessutan krava som vart stilt spesifikt for dette prosjektet.

Observasjonane føregjekk over 3–5 dagar og var av både ordinær opplæring og spesialundervisning. Det var naudsynt å vere til stades fleire dagar, då varigheita av feltarbeidet har betydning for forskaren sin moglege påverknad (Thaagaard, 2009). Dette verkar inn på reliabiliteten til studien. Observasjonar lærarane meinte var lite representative for eleven sin veremåte, vart forkasta. To kamera vart nytta: eitt fremst i klasserommet som fekk fanga opp aktiviteten i

klassen, og eitt handhalda kamera som var tett på fokuseleven. I tillegg vart det teke notat om kontekstuelle tilhøve i dei ulike situasjonane. I éin case låg det ikkje føre løyve til filming, og der vart mikrofon (mp3-spelar) nytta. Eleven, kontaktlærar, assistent og andre lærarar som var inne i klasserommet, fekk kvar sin opptakar festa på seg. I desse observasjonane vart det ført løpande protokoll, slik at kontekstar og relevante opplysningar ikkje skulle gå tapt, og slik at reliabiliteten i desse observasjonane vart styrkt.

Intervjua var gjennomførte i skulen sine lokale. Struktura på intervjua var i utgangspunktet lik for alle informantane i ein kategori (elev, føresette, lærar osv.), men oppfølgingsspørsmåla tok utgangspunkt i informanten sin respons. Lengda på intervjua varierte frå i overkant av ein halvtime til i overkant av ein time. Dokumenta om eleven vart utleverte ved første fram møte på skulen, då slike papir ikkje skal sendast elektronisk. Det måtte føreliggje underskrivne samtykke før ein kunne få tilgang til dei.

Analyseprogrammet NVivo¹⁵ var nytta som hjelpemiddel i koding og analysar. Alt datamateriale vart lagt inn i programmet, både videofiler, lydfile, dokumenta og intervjua. Både lyd- og videofiler vart transkriberte, slik at materialet også låg føre som tekst. Kodinga på film- og lyd materialet vart gjennomført i transkripsjonane, men var direkte kopla opp mot den opphavlege kjelda. Det vart gjennomført kvalitativ innhaldsanalyse på materialet, der meningsfortolkinga tek utgangspunkt i den konteksten som situasjonen skjer i, og den teoretiske referanseramma. Utgangspunktet for analysane var dei kategoriane som var utvikla på førehand. I analysearbeidet vart desse kategoriane vidareutvikla for å få fram nyansane i materialet. Innhaldsanalyse kan nyttast på ulike kjelder: «(...) in content analysis works of art, images, maps, sounds, signs, symbols, and even numerical records may be included as data – that is, they may be considered as texts (...)» (Krippendorff, 2012, s. 25). Gjennom bearbeiding av materialet i skriveprosessen var det naudsynt å arbeide med dei originale kjeldene gjentekne gongar.

Validitet og reliabilitet i studien

Validitet handlar om forskinga si gyldigheit; representerer resultatet av forskinga den verkelegheita som er studert? I dette ligg også kvaliteten på forskaren si handsaming og tolking av datamaterialet (Thagaard, 2009). At kategoriar

¹⁵ <http://www.qsrinternational.com/what-is-nvivo>.

i studien var utvikla frå utprøvde kategoriar i liknande prosjekt, var ein styrke for validiteten. Gjennom informasjonen som var gitt på førehand, og samtalar om prosjektet med informantane fekk det legitimitet hjå deltakarane. Kvalitativ forskning med avgrensa omfang vil kunne gi grunnlag for analytiske generaliseringar og peike på nokre tendensar andre kan reflektere kring eigen praksis ut ifrå.

I ein del kvalitativ forskning er omgrepet «pålitelegheit» nytta i staden for «reliabilitet» (Thagaard, 2009). I kvalitativ forskning handlar dette først og fremst om å gjere forskingsprosessen transparent, og om argumentasjonen til forskaren er slik at resultatane har verdi (Thagaard, 2009). Det er kvaliteten på prosessane i forskinga som avgjer truverdet i studien (Thomas, 2015).

I denne studien handla reliabiliteten mellom anna om at forskaren var godt førebudd og oppdatert på feltet, at validerte verktøy var testa ut i førekant av datainnsamlinga, at det vart etablert ein god relasjon mellom partane, at det var dialog med informantane om autentisiteten i situasjonane, og at datamaterialet vart grundig bearbeidd i fleire omgangar for å sikre kvaliteten på analysane. Posisjonen som forskar er open; ein er til stades i situasjonen, og informantane er klare over agendaen.

Kort framstilling av kvar case

Case A

Eleven lærer seint, slit med å lære å lese og skrive funksjonelt og har låg motivasjon og låg sosial kompetanse. Eleven har fire timar spesialundervisning i veka og ein assistent som skal støtte eleven i friminutta to timar i veka. Hjelpa er knytt til faga norsk og matematikk, og til å utvikle sosial kompetanse, og er organisert utanfor klasserommet i ei mindre gruppe, og av og til som eineundervisning.

Case B

Den spesialpedagogiske hjelpa gjeld faglege, sosiale og motoriske utfordringar. Eleven har seks timar spesialundervisning i veka, knytt opp til faga norsk og matematikk. Spesialundervisninga er i hovudsak organisert som eineundervisning, men noko av støtta i matematikk er inne i klassen.

Case C

Utfordringane til eleven er spesifikke lærevanskar, konsentrasjonsvanskar og svak sosial interaksjon med jamaldringar. Eleven har fem timar spesialundervisning i veka og er hovudsakleg organisert utanfor klasserommet i ei mindre gruppe. Hjelpa er knytt til faga norsk og matematikk. Noko av hjelpa vert gitt som støtte inne i den ordinære undervisninga.

Case D

Vanskane gjeld forseinka språkutvikling og omgrepsforståing og dessutan sosiale utfordringar knytte til å forstå samspel. Eleven har seks timar spesialundervisning med lærar og ti timar med assistent kvar veke. Støtta er i faga norsk, matematikk og engelsk og er gitt primært i klassen, men med noko i gruppe- og eineundervisning.

Resultat

Det var tre område som merkte seg ut i materialet. Det første omhandla samanhengen i tilhøvet mellom det ordinære og det spesielle, det andre fellesskapet sin funksjon i opplæringa, medan det tredje var dei forventingane til læring elevane møtte i opplæringa. Dei tre første kasusa var svært like, det fjerde kaset skilde seg ut på nokre område.

Samanhengen i opplæringa

Datamaterialet frå studien syner ein skulekvardag som framstår som lite samanhengande for dei elevane som har spesialundervisning. Eit vanleg scenario var at elevane vart henta ut frå timen når dei skulle ha spesialundervisning, og vende tilbake til klassen når økta var ferdig. Elevane kunne gå frå ein engelsktime for å ha norsk, og når dei vende tilbake til klasserommet, var det ikkje lenger engelsk, men matematikk. Faga elevane streva med, var dei mest fragmenterte både organisatorisk og substansielt. Mangel på samarbeid i planleggingsfasen og manglande innsikt i andre si undervisning er utfordringar i denne samanhengen.

Den ordinære opplæringa var organisert som heilklasseundervisning, medan spesialundervisninga primært var organisert i små grupper eller ein-til-ein-undervisning. Arbeidsmengd og tempo var ulikt, og dette var tilrådd i dokumenta. I sakkunnige vurderingar kunne det vere formulert slik:

Å tilpasse undervisning og lekser med tanke på vanskegrad og mengde.

Læreplanen for faga og dei individuelle opplæringsplanane var ulike. Hovudtendensen var at fagplanane inneheldt konkrete og detaljerte opplæringsmål, medan IOP-ane var generelle skildringar. Dei gav lite retning for kva dei faglege måla var, og spegla i liten grad den ordinære læreplanen, til dømes:

(...) trene på det faglege (...) og trene på Tempolex og skrive data på skulen.

Ein case braut med dette mønsteret. Der var IOP-en eit omfattande og detaljert dokument der målsetjingane var operasjonalisert til konkrete handlingar i opplæringa:

Arbeide med språkverkstad, utvide ordforrådet. Lage ord- og omgrepskart. Arbeide med tankekart, ordets form og lydstruktur, samansette ord, stavingar, lydar, vokalar, konsonantar og riming. Auke talet ord og omgrep ved å jobbe med omgrepsinnlæring kvar veke.

Observasjonane synte både likskapar og ulikskapar mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Ein likskap var at begge var bygde opp etter same mal: Læraren presenterer stoffet, så går ein gjennom oppgåvene som skal løysast, før det til slutt i økta er individuelt arbeid. Døme frå spesialundervisning i gruppe:

Det vi skal gjere i dag, då, så skriv eg opp planen her (på flipover) først så skal vi gå gjennom leseleksa. Den er ganske kort til i morgon, altså, men den må de lese godt på, for det er litt viktig, det som står der. Og så skal vi ha litt om ord med NG inni. (...) Så skal vi gjere Zeppelin arbeidsbok, side 31, og så skal vi ha det arbeidsheftet vårt (...).

Ein annan likskap var at læreverket hadde ein sentral posisjon og styrte mykje av innhaldet i begge undervisningsformene. Skilnaden var at læreverka var ulike. Fokuselevane hadde gjerne læreverk som var på eit lågare nivå (meinte for elevar på lågare trinn) enn resten av klassen i faga dei fekk spesialundervisning i. Som følgje av dette var då innhaldet i spesialundervisninga ulikt innhaldet i den ordinære undervisninga.

I intervju uttrykte kontaktlærarane at dei kjende på dårleg samband, men meinte at i mangel på tid til planlegging og samkøying var det berre slik det måtte vere i ein svært hektisk kvardag. Dette gjorde at ein fekk lite kjennskap til kvarandre sitt arbeid. Lærarane som hadde ansvar for gjennomføringa av spesialundervisninga, følte at dei var overlatne mykje til seg sjøve, og dei opplevde at det kunne vere noko einsamt og problematisk. Ein levde meir eller mindre i si «eiga boble». Den manglande samkøyinga tvinga også fram ad hoc-løysingar:

(...) nokre gongar har vi gjort det litt uklart, ikkje sant, kanskje vi ikkje har samarbeidd godt nok om det, og då blir det kanskje litt på sparket (...).

Fellesskapet si rolle

Fellesskapet var perifert i læringsaktivitetane, fordi det i følgje informantane skapte for mykje uro, med eit lite unntak for den eine casen. Tilrådingane frå PPT sa at om mogleg skulle oppfølginga føregå inne i klassefellesskapet:

(...) opplæringa med fordel bli gitt i klassen, men med ekstra oppfølging i høve utføring.

Fellesundervisning av lærestoff eleven skulle tileigne seg, og så arbeide med individuelle oppgåver dominerte, men biletet var ikkje eintydig. Ein case nytta fellesskapet som ressurs, og elevane var omtalte som «læringspartnarar» og «læringsvener». Elevane skulle presentere fagstoff for så å gi tilbakemeldingar til kvarandre ut frå klart definerte kriterium. Argumentet var tosidig: Det frigjorde læraren til å følgje tettare opp elevar som hadde behov for det, samstundes som det førte med seg eit metaperspektiv på eiga læring.

Segregerte løysingar for spesialundervisninga speglar at fellesskapet i mindre grad påverkar eleven si læring. I eitt av tilfella unngjekk dei i størst mogleg grad å ha den spesialpedagogiske hjelpa som eineundervisning, men det var mykje fordi at foreldra ønskte å unngå det. Signala frå alle lærarane var eit ønske om meir undervisning utanfor klassen. Argumentasjonen bygde på individuelle trekk ved eleven:

Eleven treng undervisning aleine på eige rom. Han treng ro rundt seg, fordi han vert lett avleia og forstyrra av medelevar.

Utgreiingane og vedtaka om spesialundervisning synte at alle elevane i studien streva med både faglege og sosiale vanskar. I alle dokumenta, heilt frå tilvising til vedtak om spesialundervisning, vert faglege utfordringar tydeleg vekta, medan dei sosiale utfordringane, som mellom anna handla om låg sosial kompetanse, i stor grad vart usynlege når måla for opplæringa vart operasjonaliserte i IOP-ane. T.d. sosiale mål og samordning med andre elevar var ikkje kommenterte, trass i at følgjande mål var sette for det sosiale området:

Eleven bør øve på å forstå den sosiale kommunikasjonen i elevgruppa.

Skuleleiinga ved tre av skulane gav uttrykk for at ein ønskte minst mogleg segregering. Ein skal i flest mogleg fag prøve ut om eleven, med ekstra hjelp i klassen, kan følgje undervisninga i klassen. Ei løysing for å hindre at ein elev vert åleine, var at

(...) det kan vere ein elev eller to som følgjer med på lasset i eit emne, sjølv om det er spesialundervisning for ein elev. (...) Så minst mogleg segregering, og mest mogleg inkludering i det sosiale miljøet.

Læring og læringstrykk i ordinær opplæring og spesialundervisning

Eleven sitt utbyte har ikkje denne studien eigne data på, men byggjer på lærarane sine vurderingar. Dei individuelle opplæringsplanane i tre av casane hadde så generelle formuleringar at det fekk lite påverknad på innhaldet i den daglege undervisninga. Eleven vart usynleg i teksten, og langsiktige læringsmål var vage.

I den fjerde casen hadde IOP-en både kortsiktige og langsiktige mål og hadde eit høgt detalj- og konkretiseringsnivå. Både kompetansemål og korleis ein skulle arbeide, var skildra:

Arbeide med talforståing ved å kople mengde til tal, plassverdisystemet samt å etablere gode strategiar for rekning. Snakke om korleis vi tenkjer for å løyse ulike matteoppgåver. (...) Kunne vere sikker i teljing med 2, 3 og 4 om gongen både med konkretar, på talline og utan.

Materialet synte ei utbreidd oppfatning av at elevane i liten grad klarte å nyttiggjere seg den ordinære opplæringa. Dei fleste lærarane uttrykte at eleven ikkje var i stand til å få med seg det som vart formidla i fellesundervisninga:

(...) må ha ein vaksen ved sida av seg som kan forklare det med litt fleire metodar enn det fellesundervisninga tek føre seg.

Trass i at lærarane meinte at elevane hadde føresetnader for læring ved spesiell tilpassing, vart ikkje det teke omsyn til i den ordinære opplæringa dei deltok i. På ein skule kunne det sjå ut til at eleven si læring var meir tilfeldig; kontaktlæraren ikkje hadde reflektert over føresetnadene eleven møtte undervisninga med:

Nei ... kva måte han best lærer? Det veit eg rett og slett ikkje ... Det burde eg kanskje ha visst.

I spesialundervisninga var biletet noko annleis. Den var kjenneteikna av ein høgare fagleg aktivitet og større rom for refleksjon og dialogar kring lærestoffet. Dei spesielle tilpassingane hadde lågare nivå og kan signalisere lågare forventingar til desse elevane si læring. Til dømes nytta elevane i 3. og 4. steg læreverk på nivå med 1. steg.

Observasjonane i den ordinære opplæringa synte også at ein ikkje hadde dei same forventingane til dei elevane som streva, som til dei andre. Hjelpa elevane fekk, var instrumentell:

(...) då må du teikne ein boge som treffer den nedste der (læraren peikar på arket til eleven, og eleven teiknar slik det er sagt), og så her skal du bruke linjal. (...) Læraren tek linjalen og legg den på arket og seier: viss du prøver å gjere sånn, kanskje, så prøver du å sjå kvar midten er.

Når det skulle setjast i gang med arbeidsoppgåver i den ordinære opplæringa, vart dei andre elevane sette i gang først, så til slutt dei som trong ekstra hjelp. I eitt høve sat eleven uverksam heile 36 minutt av timen før han fekk hjelp til å kome i gang. I éin case var biletet annleis. Der fekk dei som trong ekstra støtte, hjelpa først.

Motivasjon er ein sentral faktor for læring, kanskje spesielt for dei elevane som ikkje har ei innebygd tru på eiga meistring. Observasjonane synte at lærarane nytta ulike måtar å stadfeste og stimulere fokuselevane til vidare arbeid på. Dette kunne vere alt frå blikk-kontakt og eit smil, eit klapp på skuldra, rosande ord som «sjå der, ja», til meir konkrete tilbakemeldingar:

Eleven: Eg er veldig dårleg å lese. Lærar: Eg synest du las leksa di veldig fint i dag, eg. (...) Elev: (...) eg likar berre best dei store (orda), eg kan ikkje dei små. Lærar: Å, du las no dei små fint du i dag.

Drøfting

Denne studien syner ein svært kompleks skulekvardag for elevar med særlege behov for tilpassing. Hovudtendensen i materialet er at elevar som får spesialundervisning, møter ein fragmentert skulekvardag, og dei har ei perifer rolle i læringsfellesskapet. Dei møter også lågare forventingar til læring i den ordinære undervisninga enn elevar som ikkje får spesialundervisning. Sambandet mellom dei to undervisningsformene er uklare, og dei utnyttar i liten grad moglege synergjar. Desse resultatane har konsekvensar for graden av inkludering.

Koherens i opplæringa

Funna i studien samsvarar nært med Gillespie (2016). Ordinær undervisning og spesialundervisning følgde i stor grad to åtskilte løp, der oversikt og struktur vert truga, noko som kan redusere føresetnadene for læring (Hattie, 2013). Segregert spesialundervisning ber for det første i seg eit fysisk skifte, der eleven går frå éin lokalitet til ein annan. For det andre skjer det ei endring i krav og forventingar til eleven som det vert venta at eleven skal klare å justere seg inn mot. For det tredje har dei relasjonelle tilhøva endra seg: Det er ein ny lærar og ei ny gruppesamansetjing som legg føringar for opplæringa. For det fjerde er det faglege fokuset eit anna. Eit vanleg scenario var at eleven vart henta ut frå timen når han skulle ha spesialundervisning, og vende tilbake til klassen når økta var ferdig. For nokre elevar kan dette vere utfordrande å takle, og kanskje spesielt for elevar med særskilde behov. Sist, men ikkje minst: Dei ansvarlege lærarane samarbeider sjeldan og er lite samordna. Paradokset er at elevar som har stort behov for oversikt, struktur, samanheng, for at tilhøva er føreseielege, og for stabilitet, møter ein fragmentert skulekvardag heilt frå starten når grunnlaget for læring skal leggjast.

Lærarane peika på mangel på tid som ei utfordring, noko som la føringar for rammene i opplæringa. I dette høvet er det to perspektiv som kan løftast fram. Det første er tid som ein gitt ressurs. Mykje av det ein er pålagd å gjere, både knytt til planarbeid, oppfølging av eleven si læring og utvikling, vurde-

ringsarbeid, skule-heim-samarbeid, samarbeid med andre på skulen og ulike andre oppdrag som t.d. vikartimar, går av same pott. Når eitt område tek mykje av tidsressursen, vert det mindre tid til andre område. Det er såleis rimeleg å tru at tidsressursen kan verte eit hinder for samarbeid og ein sentral grunn til manglande koherens. Det andre perspektivet er kva lærarane faktisk prioriterer i tida dei har til rådvelde. På småskulesteget er det mykje dei same lærarane som er inne i timane. Slik sett er det ikkje ein urimeleg tanke at ein har betre føresetnader for å få til eit tettare samarbeid mellom undervisningsformene. At kontaktlærarane ikkje ser ut til å prioritere samarbeidet, indikerer at dei ikkje ser på det som viktig nok og overlèt ansvaret for spesialundervisninga til andre.

Fellesskapet si rolle

Tendensen i materialet synte at fellesskapet elevane imellom var perifert i læringsarbeidet. Det var lagt lite vekt på samarbeid i oppgåveløysinga. Ulike måtar å lære på, med både kognitive og sosiale tilnærmingar, vert tilsidesett. For elevar som har vanskar med å få med seg det som skjer i fellesundervisninga, vil kanskje tilgangen til kunnskapen også vere observasjon og deltaking i andre elevar si bearbeiding av stoffet (Pajares, 2008). Denne studien syner at praksisen i hovudsak bygde på kognitive strategiar, der eleven sin kognitive kapasitet vert avgjerande for om det er mogleg å oppnå eit tilfredsstillande utbyte. Fellesskapet vil likevel vere samanlikningsgrunnlaget for eleven si meistring.

Den kognitive tilnærminga kjenneteikna også spesialundervisninga i grupper. Strukturen i timane var lik den ordinære undervisninga. Potensialet for å kunne arbeide med varierte strategiar som byggjer på både sosiale og kognitive tilnærmingar, er større når ein har små elevgrupper, men det såg ut til at dette i liten grad vart utnytta. Gjennom ei variert tilnærming vil elevane ha fleire høve til meistringsopplevingar, som er byggjesteinar for framtidig læring (Bandura, 1993; Pajares, 2008; Skaalvik og Skaalvik, 2011). Når ein overfører undervisningsprinsippa frå det ordinære direkte til spesialundervisninga, vert det meir av det same, trass i at dette har synt seg å ikkje fungere for desse elevane. Ei forklaring på denne praksisen kan vere knytt til det ein refererer til som «frosne ideologiar» (Haug, 2017). Forståing av læring er forankra i dei lange og dominerande tradisjonane skulen har. Ei anna forklaring kan vere mangelfull kompetanse som avgrensar handlingsrommet til lærarane.

Forventing til læring og læringstrykk

Studien syner låge forventingar til elevar med spesielle behov. I ei samansett elevgruppe er det behov for ulike tilnærmingar i undervisninga for å få eit for-svarleg utbytte. IOP-ane er sentrale i dette og skal i prinsippet vere ein reiskap i eleven si læring. Høg grad av konkretisering gjer det enklare å identifisere eleven sine opplæringsbehov, kontra svært generelle planar. Det er enklare å sjå kva «(...) arbeide med tankekart, ordets form og lydstruktur, samansette ord, stavingar (...)» bidreg med til deltaking i den ordinære opplæringa, enn kva som kjem ut av t.d. å «skrive data på skulen».

Ein kan identifisere to former for læringstrykk. For det første er spesialun-dervisninga kjenneteikna av at det er for lågt: Elevane står i fare for å ikkje få realisert potensialet sitt. Det andre er dominerande i den ordinære opplæringa der læringstrykket er for avansert – opplæringa byggjer på eit høgare fagleg funksjonsnivå enn det elevane er på. Kravet til faglege prestasjonar i den ordi-nære opplæringa har auka etter tusenårsskiftet (jf. «PISA-sjokket») og gjort til-høva for denne elevgruppa endå meir krevjande. Trass i at ein er klar over at denne elevgruppa har andre føresetnader for læring enn fleirtalet, vert den ordinære opplæringa i liten grad tilpassa desse elevane sine behov. Interaksjon mellom eleven og omgivnadene er avgjerande for eleven si læring (Bandura, 1997), noko som vert utfordra i eit lite tilpassa læringsmiljø.

Motivasjonen for læring går nedover etter kvart som elevane vert eldre (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Ein har altså i prinsippet eit positivt utgangspunkt for læring når elevane startar på skulen. Det er eit varsku når ein veit at elevar får eit auka behov for spesialundervisning med alderen, samstundes som motiva-sjonen for læring minskar (Knudsmoen mfl., 2011; Nordahl og Hausstätter, 2009). Manglar motivasjonen, vil heller ikkje drivkrafta for læring vere til sta-des. Ei positiv forventing til elevane kan i neste omgang gi signal til eleven om at ein har tru på at han er i stand til å løyse oppgåvene (Bandura, 1993; Skaalvik og Skaalvik, 2011). Slike signal er ei sentral drivkraft i læring og byggjer opp under eleven sin «self-efficacy» (Bandura, 1997; Pajares, 2008; Zimmerman, 2000).

Inkludering

I Haug (2014a) sin inkluderingsmodell legg både den vertikale (stat, kom-mune, skule og elev) og den horisontale (fellesskap, deltaking, medverknad og utbytte) dimensjonen føringar for organisering og innhald i opplæringa. I den eine casen der informantane hadde eit felles språk og snakka om dei same mål-

setjingane, bar undervisninga i større grad preg av fellesskap, deltaking og medverknad enn der det var stort sprik i korleis dei ulike informantane snakka om den daglege praksisen.

Elementa i den horisontale dimensjonen går mykje inn i kvarandre. Fellesskap og deltaking er sentrale føresetnader for inkludering, og måten ein organiserer opplæringa på, er sentral i denne samanhengen. I Norwich (2014) sine to perspektiv, det einskapelege og det pluralistiske, vil inkluderingsidealet ha ulike kår. Opplæringa skal ivareta både dei elevane som er avhengige av stram struktur, at ting er føreseielege og oversiktlege, og som kanskje også har eit skjermingsbehov i gitte situasjonar. Samstundes skal den fungere for elevar som er sjølvstendige, har evne til å skape oversikt og samanheng og evnar å drive eiga læring framover innanfor dei same rammene.

Eit einskapeleg perspektiv vektar det å vere til stades i klasserommet til ei kvar tid som grunnleggjande (Norwich, 2014). Alle elevar skal ha ein naturleg plass i fellesskapet. Er du ikkje inne, er det heller ikkje mogleg å verte inkludert. Om forklaringa var så enkel, ville det vere lettare å arbeide etter inkluderingsideologien. Utfordringa er at det einskapelege perspektivet ikkje tek omsyn til elevane sine svært ulike behov. I det pluralistiske perspektivet vil resonnetet om organiseringa vere eit anna (Norwich, 2014). Der vil fleire faktorar enn plassering bestemme om ein kan hevde at opplæringa er inkluderande eller ikkje. Å vere inne i klassefellesskapet til ei kvar tid kan ha ein motsett effekt av intensjonane: Det kan verke stigmatiserande for eleven, til dømes fordi skilnaden mellom eleven og klassen vert tydelegare.

Inkludering føreset aktiv deltaking (Haug, 2014a), og det krev at eleven har noko å bidra med i fellesskapet. Er argumentet for å ta eleven ut i delar av tida å ruste han til å delta i fellesskapet, stiller kanskje saka seg annleis. Det handlar altså om kvaliteten på tida i fellesskapet og ikkje berre om retten til å vere til stades i det (Florian, 2008). Alle elevar skal ha ei stemme som vert høyrd og teken på alvor i alle delar som vedkjem eleven si opplæring. Dersom skuledagen framstår oppstykkka og lite forståeleg for eleven, vert det vanskeleg for eleven (og føresette) å meine noko om det – og endå verre å skulle kome med adekvate innspel til korleis ein ønskjer det skal vere.

Alle elevar, uavhengig av føresetnader, skal ha lik rett til eit forsvarleg utbyte av opplæringa (Haug, 2014a), men i realiteten får berre delar av elevmassen det. Nokre elevar kjem systematisk til kort, og ifølgje lærarane var elevar med behov for spesielle tilpassingar i denne kategorien. Eit einsidig fokus på kognitive ferdigheiter kan truge ei sosial tilnærming til læring og vere med på å

halde oppe systematiske skilnader i elevgruppa. Elevane i materialet streva med både det faglege og det sosiale utbytet, og begge delar er sentrale dersom ein skal ha føresetnad for å fungere godt i det faglege og sosiale fellesskapet.

REFERANSAR

- Ainscow, M. og César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *A Journal of Education and Development*, 21(3), 231–238.
- Andersen, S.S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1–26.
- Bele, I. (2012). Hva er spesielt med spesialundervisning – slik lærere ser det?. I P. Haug (red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. (s. 223–241). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiv på læring. I I. Bråten (red.), *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 11–30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dyson, A. og Millward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues og innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AS.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? : En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Calif.: Corwin, A SAGE Company.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? – modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), 303–315.
- 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: Institutt for spesialpedagogikk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (I.C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Haug, P. (2003). Evaluering av reform 97 : Sluttrapport frå styret for program for evaluering av reform 97. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129–140.
- Haug, P. (2012a). Aktivitetane i klasseromma. I P. Haug (red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. (s. 58–76). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2012b). Korleis er kvaliteten i opplæringa?. I P. Haug (red.), *Kvalitet i opplæringa*. (s. 283–296). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2012c). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. (s. 9–32). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014a). Er inkludering i skulen gjennomførleg?. I S. Germeten (red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. (s. 15–38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014b). Inkludering. I T. Nordahl og O. Hansen (red.), *Inklusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–14.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon*. (s. 9–30). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Heggen, K. og Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96 (01), 4–14.
- Holmström, B. (2011). *Den sociala situationen i skolan för elever som får spesialundervisning på mellomtrinnet– en kvantitativ studie*. Masteravhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Jenssen, E.S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole : Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Jenssen, E.S. og Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(Art. 13), 1–15.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. (s. 21–37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsmoen, H., Overland, T., Nordahl, T. og Løken, G. (2011). «Tilfeldighetenes spill»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke (Nr. 9788276718294). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis : An introduction to its methodology* (3. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lasta ned 19.02.2015, frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Opplæringslova, (1998).

- Mathiesen, I.H. og Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma* (Vol. 2012/017). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?. *Paideia*, 5, 40–51.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl og S. Dobson (red.), *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (s. 193–213). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R.S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater : Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet (Vol. nr. 9/2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A.-K. (2008). Spesialundervisningen i grunnskolen : Stor avstand mellom idealer og realiteter (Vol. nr. 2/2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S.E. (2013). Kunnskapsløftet som reformprosess – en forskningssyntese. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 388–407.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.
- OECD. (1999). *Inclusive education at work*. Paris: OECD.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. I D.H. Schunk og B.J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. (s. 111–139). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G. (2015). *How to do your case study*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Thygesen, R., Briseid, L.G., Tveit, A.D., Cameron, D.L., & Bobo, V.K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 103–114.
- Toppol, A.K., Haug, P. og Nordahl, T. (2017). Speed-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon*. (s. 31–51). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western european societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research. Design and methods*. (5. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82–91.

2

Anne Randi Fagerlid Festøy, Høgskulelektor/PhD-stipendiat, Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning, Høgskulen i Volda

Lærer-elevrelasjonen og elevengasjementet si rolle i spesialundervisninga for elevar på 1.–4. steg

Samandrag

Artikkelen handlar om spesialundervisninga for elevar som går på 1.–4. steg og korleis lærar-elevrelasjonen og elevengasjementet påverkar opplæringa. Spesialundervisninga er kjenneteikna store variasjonar, men det er nokre fellestrekk som artikkelen ser nærare på i lys av engasjement og relasjonar. For det første er spesialundervisninga framleis kjenneteikna av å føregå segregert. Det andre er at trass eit gjennomgåande godt engasjement og gode lærar-elevrelasjonar, har dette liten innverknad på læringsprosessane. Det tredje er at spesialundervisninga er instrumentell. Eleven blir handleia inn mot det som er rett svar. Det fjerde er at læringsaktiviteten er lærarstyrte og lærarinitierte – elevane er lite sjølvregulerte og sjølvstendige.

Summary

This article discusses both differences and similarities in special education for students in 1st – 4th grade. Despite several differences, there are some common features in how the special education is conducted. In example the observations show that the special education is primarily segregated in to small groups or alone with the teacher. Even though the engagement and teacher-student relations seems to be positive, it has little effect on the student's learning processes. The teacher controls the student's activity with the possible consequence that the students are unable to explore their own substantial understanding. The approach to teaching and follow-up is instrumental, and does not contribute to becoming a self-sustaining learner. This is disturbing because self-regulated learning is expected in all learning activities in ordinary education. When the student's activity is strictly monitored and regulated, it becomes difficult to develop necessary skills to master demands in ordinary education.

Nøkkelord

Spesialundervisning, lærar-elevrelasjon, engasjement, læring

Det fins lite kunnskap om kva som skjer i spesialundervisninga for elevar dei fire første åra på skulen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Godt over 13 000 elevar har spesialundervisning etter einskildvedtak på 1.–4. steg¹, og vi treng meir innsikt i tilbodet desse elevane får (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011). Forskinga på det spesialpedagogiske feltet i grunnskulen er i hovudsak knytt til 5.– 10. steg (Haug, 2014; Knudsmoen mfl., 2011). Litteraturen som fins vektar i stor grad kva som karakteriserer og forklarar ulike former for lærevanskar, men seier mindre om praksisen (Haug og Nordahl, 2016). Den manglande kunnskapen om praksisen på feltet og det auka fokuset på krav til kvalitet i opplæringa aktualiserer behovet for å studere spesialundervisninga på barnesteget nærare.

Både nasjonalt og internasjonalt ser vi at fokuset på eit målbart utbyte av opplæringa har auka, og det blir i større grad etterspurd evidensbasert kunnskap om kva som skaper gode vilkår for læring. Mellom anna har både USA, England, Australia og New Zealand nasjonale satsingar på området (Mitchell, 2014). Nasjonale politiske og faglege ideal for opplæringa er klar: den skal gå føre seg i eit fellesskap, elevane skal vere deltakande og ha høve til å medverke, og dei skal ha utbyte av å vere der (Haug, 2014). Kvaliteten på undervisninga er avgjerande for utbytet (Haug, 2012), og det gjeld også for spesialundervisninga. Lærar-elevrelasjonen og elevengasjement er sentrale område som påverkar vilkåra for læring heilt frå starten i skuleløpet, og denne artikkelen ser på spesialundervisninga sine vilkår ut frå desse.

Lærar-elevrelasjonen er avgjerande i alle former for læring (Hattie, 2013), og den har både ein fagleg og ein emosjonell dimensjon (Federici & Skaalvik, 2014; Pianta & Hamre, 2009). I tillegg peikar Pianta & Hamre (2009) på klasseleiing som ein sentral dimensjon i relasjonsomgrepet. Fagleg handlar det om korleis samhandlinga mellom lærar og elev er i arbeid med fag, mellom anna korleis læraren klargjer fagstoffet for eleven, innhaldsforståing, analysar og problemløysing, korrigering og modellering (Federici & Skaalvik, 2014; Pianta & Hamre, 2009). Den emosjonelle dimensjonen er knytt til kvaliteten på det mellommenneskelege samspelet mellom elev og lærar, om det er eit positivt eller negativt klima i klasserommet og læraren sin sensitivitet overfor elevane (Federici & Skaalvik, 2014; Pianta & Hamre, 2009). Klasseleiing handlar om styring av åtferda til elevane i klasserommet, aktiviteten i læringsarbeidet og korleis undervisninga foregår. Alle tre områda har innhald som kan konkretiserast til åtferdsmessige indikatorar som kan målast gjennom interaksjonar mellom lærar og elev (Pianta & Hamre, 2009). Forståinga av lærar-elevrelasjonen i artikkelen byggjer på læraren si sentrale rolle i møte med eleven: «Teachers play an important role in shaping children's experience in school. Beyond the traditional role of teaching academic skills, they are responsible for regulating activity level, communication, and contact with peers» (Hamre & Pianta, 2001, s. 625–626). Denne forståinga understrekar tydinga av det som skjer dei første åra på skulen der grunnlaget for eleven si livslange læring blir lagt.

Elevane sitt engasjement i skularbeidet er sentralt for å skape gode vilkår for læring (Hattie, 2013). Det manglar konsensus om engasjementsomgrepet, men det er semje om at det er eit multidimensjonalt omgrep (Appleton mfl., 2008; Moreira mfl., 2015). I forskningslitteraturen er det tre kjenneteikn som tradisjonelt rammar det inn: For det første er engasjement formbart: det kan påverkast gjennom pedagogiske tiltak eller andre typar intervensjonar. For det andre er samanhengen mellom engasjement og læring sterk: auka engasjement gir auka læringsutbyte. Det tredje er at det er handlingsretta: engasjement er sjølv energien i læringsaktiviteten (Lawson &

Lawson, 2013), og er drivkrafta i handlingane der samanhengen mellom person og aktivitet står sentralt (Appleton mfl., 2008; Moreira mfl., 2015; Skinner & Pitzer, 2012). Artikkelen legg følgande forståing til grunn: «(...) constructive, enthusiastic, willing, emotionally positive, and cognitively focused participation with learning activities in school» (Skinner & Pitzer, 2012, s. 22). Elevane si aktive deltaking i læringsarbeidet er avgjerande for utbytet.

Lærar-elevrelasjonen og engasjement er like viktige i spesialundervisninga som i den ordinære opplæringa, og dei to områda er nært knytte til kvarandre (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; McCoy & Banks, 2012; Moreira mfl., 2015; Pianta, 1999), men reflekterer likevel ulike sider ved vilkåra elevane møter for læring. Spørsmålet er kva som ligg i dei to områda, og artikkelen spør: *Kva karakteriserer relasjonen mellom lærar og elev og elevengasjementet i spesialundervisninga på 1.–4. steg?*

Litteraturen artikkelen bygger på, har to funksjonar: For det første seier den nokon om tydinga relasjonar og engasjement har i opplæringa og kva forskning peikar på skal til for at desse dimensjonane skal bli eit positivt bidrag inn mot undervisninga. For det andre dannar den grunnlaget for val av kategoriar og operasjonalisering i den empiriske delen av artikkelen.

Det spesialpedagogiske grunnlaget

Alle elevar har rett til læring. §1-3 i opplæringslova² seier «På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning». Skulen har eit stort ansvar for å møte elevane sine ulike føresetnadar gjennom tilpassingar i den ordinære opplæringa. Retten til spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringslova blir utløyst dersom eleven ikkje har eller kan få eit tilfredsstillande utbyte av den ordinære opplæringa.

Det er ulikt korleis spesialundervisninga blir forstått og praktisert (Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009; Haug, 2017a; Kavale & Forness, 2000; Nevøy & Ohna, 2014), og det er skilnadar i praksisen ikkje berre mellom skular, men også innanfor den einskilde skulen (Bele, 2012; Haug, 2017a). I praksis er det eleven sine vanskar som utløysar vedtak om spesialundervisning, meir enn ei vurdering av kvaliteten på den ordinære undervisninga (Bele, 2012; Fylling, 2007; Haug, 2015a; Knudsmoen mfl., 2011; Mathiesen & Vedøy, 2012; Nordahl & Hausstätter, 2009). Behovet for spesialundervisning aukar i takt med aukande klassesteg, og vi ser at spesialundervisninga i stor grad føregår segregert (GSI, 2016–17)³.

Innhaldet i spesialundervisninga er spesialisert, og primært knytt til faga norsk, matematikk og engelsk (Haug, 2017a). Lærar- og elevaktiviteten er kjenneteikna av eit individuelt fokus der eleven får mykje fagleg støtte av læraren. Det faglege aktivitetsnivået er høgare i spesialundervisninga enn i den ordinære opplæringa (Haug, 2015a), og Haug hevdar ut frå dette «(...) at potensialet for læring er høgare i spesialundervisninga enn i den ordinære opplæringa» (2015a, s. 12). Studiar syner at elevar som får spesialundervisning har eit varierende utbyte av opplæringa, trass tiltaka som er sette i verk (Knudsmoen mfl., 2011; Lindsay, 2007; Nordahl & Hausstätter, 2009), og det mangelfulle utbytet er noko forskinga har peika på i ei årrekke (Kavale & Forness, 2000; Lindsay, 2007; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Lærer-elevrelasjonen si tyding

Lærer-elevrelasjonen er sjølve grunnsteinen for ulike tilhøve som påverkar læringsprosessen (Hattie, 2013; Marzano mfl., 2003; Overland & Nordahl, 2013). Støttande og gode relasjonar mellom elev og lærar har positiv effekt på læringsutbytet (Pianta, 1999), og det må stillast høge forventingar til eleven sitt læringspotensial (Haug, 2015b; Overland & Nordahl, 2013).

Lærarkompetanse er den viktigaste føresetnaden for elevane si læring som skulen rår over (Hattie, 2013; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). God undervisning bygger på at læraren er i stand til å sjå læringa gjennom eleven sine auge (Hattie, 2013), og dette føreset at læraren kjenner elevane godt. Læring må i seg sjølv vere eit klart, eintydig mål.

Undervisninga må vere lagd opp slik at den er passe utfordrande for elevane, og undervisningspraksisen må reflektere målet ein skal nå (Hattie, 2013). Dette set krav til den faglege støtta eleven får undervegs i læringsprosessen: om den er instrumentell eller relasjonell. Instrumentell støtte er kjenneteikna av at læraren gir instruksjonar eleven skal følge for å løyse gitte oppgåver, og den er eit middel for å nå spesifikke mål (Skemp, 1987). Denne tilnærminga vektar i liten grad eleven si forståing, men blir ein reiskap for kortsiktig handling. Utfordringa er at kunnskap eleven ikkje forstår er lite anvendelege i andre kontekstar og med andre oppgåver.

Relasjonell støtte handlar om å skape grunnlag for fagleg samanheng og forståing slik at eleven kan nyttiggjere seg kunnskapen som blir formidla i andre kontekstar og oppgåver (Skemp, 1987). Dersom ein maktar å skape ei undervisning som tek utgangspunkt i eleven si forståing alt frå første steg, vil elevane få betre føresetnadar for å møte utfordringar dei står overfor seinare. Dette ber i seg at læraren må kjenne eleven godt, både fagleg og emosjonelt. Vidare må læraren vite noko om kvar eleven er i utviklinga og kva motivasjonsstrategiar som er funksjonelle for eleven (Hattie, 2013).

Innhaldet i relasjonsomgrepet sine tre område: det faglege, det emosjonelle og klasseleiing, kan synleggjerast gjennom å kople dei til resiproke relasjonar, kvalitet på tilbakemeldingar, forventningar som blir stilte, samt ulike måtar lærarane motiverer elevane (Pianta & Hamre, 2009). Denne inndelinga er operasjonaliseringa av omgrepet som blir brukt i analysane av empirien i artikkelen (sjå *Utvikling av kategoriar og operasjonalisering*). Ein *resiprok* relasjon handlar om gjensidig god framferd med ein positiv tone både verbalt og non-verbalt, samt at det er varme og spontanitet i relasjonen (Pianta, 1999). Roorda, Koomen, Spilt & Oort (2011) gjorde ein metaanalyse av påverknaden den affektive lærar-elevrelasjonen har på engasjement og prestasjonar. Dei fann at lærarar som utviklar praksisen sin ut frå positive relasjonelle aspekt i større grad evnar å skape motiverte og engasjerte elevar.

Læraren si oppfatning av eleven kjem ofte til syne gjennom små subtile aspekt i augneblinken, såkalla mikro-reguleringar, som påverkar *tilbakemeldingane*. *Korleis* tilbakemelding skjer har større tyding enn *kva* tilbakemeldinga er. Tilbakemeldingar skal gi elevane høve til å utvikle læringsstrategiar og slik få ei betre forståing av læringa (Pianta & Hamre, 2009), i tråd med ei relasjonell læringsstøtte (Skemp, 1987). Individuelle kodar (t.d. å le saman) er med på å regulere relasjonen. *Korleis* elev og lærar oppfattar kvarandre er med på å bygge opp *forventingane* i læringsprosessen. Høge, men realistiske, faglege forventingar har ei sentral tyding for elevens utbyte av opplæringa (Hamre mfl., 2012; Hattie, 2013; Knudsmoen mfl., 2012; Overland &

Nordahl, 2013), og kan kopleast til elevens «self-efficacy beliefs» (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Å møte tilpassa forventningar er også relatert til eleven sin motivasjon for læringsarbeidet.

Motivasjon er forstått som «(...) the process whereby goal-directed activities are instigated and sustained.» (Schunk, Pintrich & Meece, 2014, s. 5), og er sentralt for læringsutbyttet (Roorda mfl., 2011). Ein skil mellom to typar motivasjon: prestasjonsmotivasjon og meistringsmotivasjon. Den førstnemnde handlar om at drivkrafta i læringa bygger på resultatet av aktiviteten, og den andre handlar om eit indre ønske om å meistre aktiviteten, meir enn det endelege resultatet. Det er nær samanheng mellom motivasjon, engasjement og åtferd i læringsaktivitetane.

Engasjement som føresetnad for læring

Lærarar som er engasjerte i undervisnings- og læringsprosessen og er merksame på kva elevane tenker og kan, har størst effekt på eleven sin aktivitet. Dei gir konkrete og meningsfulle tilbakemeldingar, og dei er i stand til å vite korleis elevane møter kriteria i dei ulike læringsmåla (Hattie, 2013). Lærarane har i større grad høve til å skape engasjement i læringsaktivitetar i spesialundervisninga enn i den ordinære undervisninga med omsyn til at handlingsrommet er større der (Haug, 2015a).

Det er ulike meiningar om kor mange dimensjonar engasjementsomgrepet består av (Appleton mfl., 2008; Moreira mfl., 2015). Ifølgje Appleton mfl. (2008) er det mest vanlege to til fire dimensjonar som gjerne overlappar kvarandre. I modellar med to dimensjonar blir *åtferdsmessige* og *affeksjonsmessige* aspekt ved omgrepet trekt fram. Interessene og dei teoretiske posisjonane til forskarane påverkar kva som blir vekta i høve det åtferdsmessige aspektet. Til dømes vil nokre vere oppteken av eleven si framferd, medan andre løftar fram prososial åtferd. Andre igjen ser kanskje på element som er knytte til manglande aktivitet og misnøye. Det affektive aspektet skildrar eleven si sosiale, emosjonelle og psykologiske tilknytning til skulen.

I modellar der tre dimensjonar er nytta er også eit *kognitivt* aspekt med (Lawson & Lawson, 2013). Dette aspektet syner til investeringa eleven legg i skuleoppgåvene, som t.d. kor mykje innsats eleven legg i heimearbeid og kor uthaldande han er når oppgåvene er krevjande (Lawson og Lawson, 2013, s. 436). Moreira mfl. (2015) har også ein fjerde dimensjon, der *kontekstuelle* aspekt ved omgrepet er skildra. Dette handlar m.a. om skulen sin karakteristikk (t.d. fysiske tilhøve og eit skulemiljø som skaper ein positiv sosial og fagleg organisasjon). Fleire forskarar postulerer at engasjement er ein mediator mellom dei kontekstuelle tilhøva og ønska læringsutbyte (Appleton mfl., 2008).

Engasjement inneber at elevane må vere i stand til å vurdere eiga læring og eigen innsats (Bandura, 1993; Pajares, 2008; Zimmerman, 2000), og dei treng positiv sjølvoppfatning, høg motivasjon, klar konsentrasjon og dei må vere uthaldande i møte med utfordringar (Hattie & Yates, 2014). Hattie (2013) seier at det er sentralt at eleven oppfattar undervisning som nøkkelen til eiga kontinuerlege læring, og at eleven får høve til å vere sjølvregulerande i læringsprosessen. Såkalla «self-efficacy beliefs» bidreg til at elevane kan auke eiga læring gjennom sjølvregulerande prosessar som å sette eigne mål, sjølvovervaking, eigenvurdering og bruk av læringsstrategiar (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Hjernen må vere aktiv for å lære. Det tyder at dersom ein gjer noko aktivt med informasjonen, har ein større sjanse for å huske det seinare. Dette kan relaterast til handlingsaspektet Lawson & Lawson (2013) meiner er sentralt i

engasjementsomgrepet. For dei yngste elevane som framleis er kroppslege i si læring og har ei konkret tilnærming til utfordringar dei står overfor, vil den aktive og handlingsretta tilnærminga vere spesielt sentral.

Metode

Grunnlaget for studien som ligg til grunn for artikkelen, er eit feltarbeid der eg følgde fire elevar på fire skular i fire kommunar i to fylke, og den er forma ut som ein casestudie. Casestudie er godt eigna for å kome nært spesialundervisninga og elevane på. Empirien i artikkelen studerer observasjonar frå feltarbeidet, og er ein del av eit større materiale som omfattar både intervjudata og data frå dokumentanalyser. I og med at fokuset i denne artikkelen bygger på interaksjonane mellom lærar og elev og elevengasjementet i undervisninga, var det naturleg å nytte observasjonsmaterialet som datagrunnlag.

Utval

Utvalet besto av fire elevar på 1.- 4. steg, ein elev frå kvart klassesteg. Utvalet var eit strategisk tilgjengeutval. I og med at forskning på denne gruppa er strengt regulert av NSD, Personvernombudet for forskning, føregjekk første steg i rekrutteringa via rektor. Eg ringde til skulen og fekk løyve til å sende eit informasjonsskriv om studien, før eg møtte eg fram ved skulen og orienterte om studien munnleg. Rektor formidla vidare i neste runde informasjon og førespurnad om deltaking til aktuelle lærarar. Når lærarane hadde samtykka til deltaking, sende dei skriftleg informasjon og førespurnad om deltaking vidare til føresette og elev. Først etter at skriftleg informert samtykke frå føresette låg føre, samt ei stadfesting frå eleven på at han/ho syns det var greitt at eg kom, tok eg direkte kontakt med deltakarane. Det vart også sendt ut informasjon til alle føresette som hadde elevar i klassane eg var inne i, med høve til å reservere seg mot at barnet deira skulle bli filma.

Elevane hadde mellom 4 og 6 timar spesialundervisning i veka, og assistentstøtte frå 2 til 10 timar pr. veke. Grunnlaget for vedtaka om spesialundervisning bygde på vanskar av både fagleg og sosial art. I og med at det er ein casestudie som ligg til grunn, vil eg i teksten referere til elevane og opplæringa deira som «case». Case A er knytt til eleven som går på 2. steg, case B er eleven på 3. steg, case C er data kring eleven på 1. steg og til sist, case D er eleven på 4. steg.

Datainnsamling

På tre av skulane nytta eg videokamera som hjelpemiddel, medan det på ein av skulane ikkje låg føre løyve til filming. Der vart lydopptakar (mp3-spelar) nytta i staden. Eg hadde to kamera i observasjonane: eitt stod framme i klasserommet og fanga opp den generelle aktiviteten, medan det andre kameraet var handheldt og følgde eleven tett på. Der eg nytta lydopptakar, festa eg opptakarar på eleven og lærarane/assistenten som var inne i undervisninga.

Det er både fordelar og ulemper ved bruk av slike hjelpemiddel. Ei positiv side er at ein har detaljert tilgang til den reelle situasjonen, også etter at den er avslutta. Det gir rom for ei grundigare analyse av det som skjer. Ein kan kontrollere og oppleve om igjen situasjonane og oppdage nye fenomen i etterkant (Hammersley & Atkinson, 1996). Utfordringa er at alle kontekstuelle trekk i situasjonen ikkje alltid blir fanga opp. For å kompensere for denne veikskapen vart det teke feltnotat samstundes.

På 1.–4. steg er lesing og rekning spesielt nemnd som særskilte viktige ferdigheiter elevane skal tileigne seg, og det er i desse faga elevane i mitt materiale har hovudvekta av spesialundervisninga si, og eg har difor valt å konsentrere meg om desse. Grunnlaget denne artikkelen bygger på er til saman om lag ti timar observasjon:

Tabell 1: Observasjonane av spesialundervisninga

Organisering av spesialundervisninga:	Samla tid
Åleine med lærar	236 min.
Ute i lita gruppe	160 min.
Støtte i klasse	185 min.*

*Støtta i klasse er i stor grad assistentstøtte der assistenten sit ved sidan av elevane. Elevane er dermed ikkje deltakande i aktiviteten, i den forstand at dei ikkje har noko kontakt med lærar eller dei andre elevane i klassa. Det er med andre ord ei form for eineundervisning, så tida kan vere litt misvisande i lys av at eg hevdar at hjelpa primært føregår segregert.

Validitet og reliabilitet i studien

Studiar som denne er vanskeleg å etterprøve, med tanke på at det er fleire faktorar som gradvis endrar seg etter undersøkingstidspunktet (Thomas, 2016). Det gjer at studien sin validitet og reliabilitet kviler på forskaren sitt handverk i alle fasar. Validiteten handlar mellom anna om at studien er representativ for den verkelegheita den er meint å seie noko om (Thomas, 2016). Det handlar også om at kategoriane og nytta er validerte i større nasjonale prosjekt (sjå under). Det er viktig å merke seg at ein gjennom observasjon ser på det som skjer gjennom eit «utanfråblikk», og gir difor ikkje innsikt i saka sett frå eleven sine auge.

Reliabiliteten må varetakast gjennom at skeivheiter og feil i materialet blir minimert (Yin, 2014). Dette ber til dømes i seg at eg har gjort meg grundig kjend med kunnskapen på feltet, kva og korleis utvalet er rekruttert. Kvaliteten på gjennomføringa av datainnsamlinga og handtering av empirien er avgjerande (Yin, 2014). Observasjonane er forankra i eit omfattande materiale, og framstår såleis ikkje utan støtte i ein større kontekst. Analysar og funn sitt truverd må sikrast gjennom transparente prosessar, slik at argumentasjonane i diskusjonen kan forsvareast.

Casestudiar med denne type design gir ikkje høve til statistisk generalisering, men gir ein analytisk tilgang som peikar på tendensar som kan vere overførbare til andre relevante situasjonar (Yin, 2014). Artikkelen er meint å vere med på å skape resonans hjå andre som arbeider innan det same feltet, og vere eit bidrag til å skape refleksjon over praksisen på området.

Analyse

Utvikling av kategoriar og operasjonalisering

Overordna kategoriar for heile prosjektet var utvikla i forekant av feltarbeidet, og dei var med på å strukturerte datainnsamlinga. Dei bygde, som nemnt tidlegare, på kategoriar som var nytta i andre prosjekt, og var godt validerte (Haug, 2012; Holmström, 2011; Jenssen, 2011; Nordahl & Hausstätter, 2009; Topphol, Haug & Nordahl, 2017). Engasjement og lærar-elevrelasjonar er to av desse kategoriane. For å kunne svare på problemstillinga i artikkelen måtte dei to kategoriane operasjonaliserast til meir konkrete storleikar, slik at det var mogeleg å identifisere dei i observasjonane.

Operasjonaliseringa av lærar-elevrelasjonen tok utgangspunkt i forskinga som er omtala tidlegare i artikkelen; Cornelius-White (2007), Hamre & Pianta (2001), Hattie (2013), Haug (2017b), Martin (2014) og Pianta (1999). Pianta & Hamre (2009) sine område knytt til klasseleing og fagleg og emosjonell støtte, var spesielt sentrale i denne prosessen. Eg valde å bryte desse områda ned til mindre og meir konkrete einingar: resiprok samhandling, tilbakemeldingar, forventningar og motivasjon. Desse er kjenneteikn knytt til lærar-elevrelasjonen i ei mengd litteratur (t.d. Cornelius-White, 2007; Hamre & Pianta, 2001; Kjellin & Wennerström, 2006; Martin, 2014; Overland & Nordahl, 2013; Pianta, 1999; Pianta & Hamre, 2009; Roorda mfl., 2011).

Som tidlegare nemnd blir engasjement i faglitteraturen definert ut frå kva dimensjonar ulike forskarar vektar, og dei varierer i ulike teoretiske tilnærmingar. Utfordringa i empirisk forskning som bygger på observasjonar er å kjenne igjen og seie kva handlingar som uttrykker nettopp engasjementet. Det var difor naudsynt å konkretisere omgrepet meir. Eg enda til slutt opp med å operasjonalisere omgrepet engasjement med utgangspunkt i kategoriane kontekstuelle, åtferdsmessige, affektive og kognitive aspekt som eg har henta frå dei tidlegare omtala studiane til Lawson & Lawson (2013) og Moreira mfl. (2015), med støtte i forskinga til Appleton mfl. (2008), McCoy & Banks (2012), Moreira mfl. (2015), Overland & Nordahl (2013) og Skinner & Pitzer (2012).

Etter datainnsamlinga vart alt materialet lagd inn i analyseprogrammet NVivo, der alle analysane vart gjennomførte, og lyd- og bildefiler vart transkriberte. Analyseprosessen var som følger:

1. Først gjekk eg gjennom alt materialet og samanfatta ein samanhengande tekst med den informasjonen eg fann relevant for kvar av dei operasjonaliserte kategoriane i omgrepa *lærar-elevrelasjon* og *engasjement*.
2. Neste steg var å gjennomføre ei meiningsfortetting av den samanhengande teksten, og systematisere funna i ei skjematisk framstilling, der faga norsk og matematikk vart skilt ut og systematisert, kvar elev for seg (sjå eksempel for case A i tabell 2)
3. Etterpå identifiserte eg fellestrekk og skilnadar mellom casane i dei ulike kategoriane i eit likt skjematisk oppsett, og fekk slik ei systematisk oversikt over informasjonen dei ulike observasjonane bidrog med.
4. Til slutt valde eg ut dei mest relevante funna i lys av problemstillinga, og desse er sjølve presentasjonen av empirien i artikkelen.

Tabell 2: Observerte kategorier i spesialundervisningen for elevane i matematikk og norsk

LÆRAR-ELEVRELASJONEN		
Case	Spesialundervisning i matematikk	Spesialundervisning i norsk
A	Lærer: Resiprok samhandling: Tilbakemeldingar: Forventningar: Motivasjon:	Lærer: Resiprok samhandling: Tilbakemeldingar: Forventningar: Motivasjon:
ENGASJEMENT		
Case	Spesialundervisning i matematikk	Spesialundervisning i norsk
A	Kontekstuelle aspekt (felles med lærar-elevrelasjonen): Affektive aspekt: Kognitive aspekt: Åtferdsmessige aspekt:	Kontekstuelle aspekt: (felles med lærar-elevrelasjonen): Affektive aspekt: Kognitive aspekt: Åtferdsmessige aspekt:

Presentasjon av funn

Presentasjonen er delt i tre. I første del vil eg seie noko om *kontekstuelle tilhøve*. Det er ein eigen dimensjon i engasjementsomgrepet, men konteksten rammar samstundes inn det som skjer i lærar-elevrelasjonen. Eg har difor valt å skilje det som eit bakteppe til dei to andre delane: funna knytt til *lærer-elevrelasjonen* og *engasjement*.

Den kontekstuelle ramma for lærar-elevrelasjonen og engasjementet

Spesialundervisninga var organisert på ulike måtar: i mindre grupper, åleine med lærar eller som støtte inne i klassa. Lengda på spesialundervisningsøktene kunne variere, alt frå 15 til 90 minutt. Seks av åtte observasjonar går føre seg på grupperom. Den kanskje mest spesielle organiseringa observerte eg i case A, der spesialundervisninga i norsk hadde fem elevar med svært ulike behov i ei gruppe, med to lærarar inne. Lærer 1 var spesiallærer og ansvarleg for opplegget, medan lærar 2 hadde ein støttefunksjon. Sistnemnde sat ved sidan av eleven eg observerte og gjentok og synte det spesiallæraren sa og gjorde. Det såg ut til at eleven fekk spesialundervisning i spesialundervisninga. I dei andre casane var det ein lærar inne i spesialundervisninga, som då følgde opp alle elevane i gruppa.

Spesialundervisninga varierte både i leiing og struktur. I gruppa på fem (case A) som hadde svært samansette utfordringar bar aktiviteten preg av mykje ad hoc-løysingar. Planar vart endra undervegs, ein hoppa litt fram og tilbake mellom dei ulike oppgåvene som var skissert, endra rekkefølge, osv. Mellom anna var dette grunna at læraren hadde for mange planar, noko som ho også uttrykte til elevane i undervisninga at ho var klar over:

«Eg har MASSE planar sånn at eg er heilt sikker på at vi har nok. Nokre gongar er vi ferdige veldig tidleg og andre gongar får vi ikkje gjort alt vi skal». (Spesiallærer, spesialundervisning i gruppe på fem utanfor klassa. Case A.)

Andre case hadde ei tydelegare oppbygging der dei til dømes skulle lese ein tekst og så svare på spørsmål, eller at ein heldt fram med rekneoppgåver i bøkene etter instruksjon var gitt. I timar der det var ein-til-ein-undervisning, var det i større grad dialog og justeringar undervegs.

Lærar-elevrelasjonen

Resiprok samhandling:

Relasjonane er jamt over prega av låg samtale, latter, blikkontakt og smil, også når eleven vart korrigert i arbeidet sitt. Dette såg ut til å vere gjensidig, og dei responderte positivt på initiativa frå kvarandre:

Eitt av orda eleven skriv på ein orddiktat blir feil, og eleven og assistenten tøysar med at han har laga eit nytt ord. Dei held fram. Assistenten viskar bort eitt ord – «åååå ... kvifor må du gjere det» bryt eleven ut. Så ler dei. Han skriv på nytt. Så neste ord. (Assistentstøtte i norsk inne i klassa. Case D.)

I case C såg eg eit anna mønster. Der såg det ikkje ut til å vere nokon personleg/emosjonell relasjon mellom lærar og elev. Det vart heller ikkje gjort noko forsøk på å etablere ein slik relasjon. I case A ser det også ut til å vere ein svak relasjon mellom lærar 2 og eleven, men der gjer læraren forsøk på å opprette slik kontakt, utan at eleven responderer på dette.

Tilbakemeldingar:

Gjennom tilbakemeldingane vart elevane sitt arbeid styrt inn mot det som var «rett», og gav lite rom for ei meir utprovande tilnærming:

Assistenten spør: «er det blåbeeeer eller er det blåbæææær?». «Det er æ», svarar eleven. «Mmm», seier assistenten. (Assistentstøtte i norsk inne i klassa. Case D.)

Tilbakemeldingane handla primært om faget og gjekk ut på anten å stadfeste det eleven hadde gjort, korrigere det som var feil eller å gi instruksjon for vidare arbeid:

Eleven hevdar han er ferdig. «Ja», seier læraren, «men kanskje du kan ... du må vere litt meir nøyaktig». Lærar viskar ut det eleven har teikna og seier: «viss du ser på den her», ho tek blyanten frå eleven og teiknar medan ho seier «viss du ser den her, den går litt sånn nedover, så viss du tenkjer at (...)». Ho teiknar på arket til eleven. (Spesialundervisning i matematikk ute i gruppe med tre elevar med spesialpedagog. Case C.)

I case D var kontaktlæraren spørjande og reflekterande når ho gav tilbakemelding på arbeidet eleven hadde gjort, meir enn å seie at ting var «feil»:

«Er det noko som er ein meter her inne?» spør lærar. Eleven peikar på noko, men den er ikkje ein meter, og lærar ber han om å måle det han har peika på. Han finn noko anna og går bort og måler. Lærar spør kor lang den er. «Ein...», svarar eleven litt spørjande i stemma. «Ja, ein-kva?» spør lærar. «Meter?» seier eleven. «Ja», seier lærar. «Ein meter». (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 utanfor klassa med kontaktlærar. Case D.)

Forventningar:

Forventningar til elevane sitt sjølvstende var jamt over låge: dei blir fortalt ganske detaljert kva dei skal gjere (handleia), uavhengig av fag. Eit døme som syner slike forventningar, er mellom anna i ei spesialundervisningsøkt i matematikk der læraren absolutt vil at eleven skal nytte kuleramme i løysing av oppgåvene, trass at eleven seier at han kan det utan:

«Det er lett. Eg kan det». (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 utanfor klassa med kontaktlærer. Case A.)

Det gir eit signal om at læraren ikkje trur det går så bra utan den. Dette endrar seg i økta då eleven meistrar fleire oppgåver utan, og læraren gir eleven større utfordringar. I dei andre casane er lærarane så tett på eleven at der er lite rom for eleven å prøve og feile sjølv. Læraren styrer og korrigerer for å «sikre» at eleven gjer oppgåvene rett:

«Fire kvartingar og om ein tek bort her då blir det faktisk halvparten, seier læraren. Seks? spør eleven. Nei, det er halv, seier lærar, den er delt i to». (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 utanfor klassa med støttelærer. Case D.)

Det var ikkje uvanleg at læraren viska bort eleven sitt svar–utan å gå i dialog om kvifor. Det var også døme på høgare forventningar: læraren i case D utfordra eleven sin tankegang heile tida, der ho venta at eleven skulle kunne resomere kring eiga tenking:

Eleven sit og arbeider med klossar, og no skal han finne ut kva halvparten av 18 blir. Han skal finne ut kor mange klossar dei skal ha kvar slik at det blir likt. Eleven arbeider med klossane og seier: «det blir ni». «Ja!» seier læraren. Og så spør ho: «Korleis fann du ut det?». (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 ute av klassa med kontaktlærer. Case D.)

Motivasjon:

Lærarane sine strategiar for å motivere elevane er ulike. Nokre elevar ser ut til å vere motiverte for oppgåvene i både norsk og matematikk, men det er til dels store skilnadar i materialet. Ikkje berre gjeld dette mellom dei ulike casane, men også innan same case (jf. affektive dimensjonen i engasjement). I ein av casane blir det nytta «BRA-kort» som er eit kort eleven får når han jobbar godt. Andre gjekk inn avtalar med eleven. Kompromiss, visst–så, og sanksjonar var også strategiar:

«Men veit de kva? No er det sju minuttar igjen, og det er ingen som får lov til å begynne å ete før det der er skrive». (Spesialundervisning i norsk, gruppe på 5 utanfor klassa med spesiallærer. Case A.)

Nokre nytta verbale stadfestingar og smil:

«No har du lese ei heil bok!» eller «Så flott du las alt!» (Spesialundervisning i norsk, 1-1 utanfor klassa med spesiallærer. Case B.)

Forsøk på å motivere for vidare innsats kunne også mangle heilt frå læraren si side: læraren korrigerer oppgåvene eleven arbeidde med direkte gjennom å viske bort og be eleven gjere det

«slik», la frå seg blyanten og utan vidare kommentarar frå læraren heldt eleven fram med oppgåveløysinga.

Engasjement

Den affektive dimensjonen:

Timane er prega av lågmælt tale, elev og lærar vekslar blick og smil i tre av casane. I den fjerde casen er engasjementet reint fagleg, spesielt tydeleg er dette i matematikken. Der er det ingen form for blickkontakt, og eg observerer heller ingen forsøk på slik kontakt frå læraren. Samtalen handlar kun om oppgåveløysingar. I case A observerer eg ei endring i eleven sitt engasjement frå norsk til matematikk. I spesialundervisninga i norsk er eleven lite delaktig, svært stille, gjer lite fagleg og syner verken fagleg eller personleg engasjement:

Lærar finn fram arket til eleven og legg det framføre han. Han ser på arket, lærar forklarar kva han skal gjere: "ser du desse bildene?" Eleven svarar ikkje. "Kva kan du skrive om desse bildene?" Eleven ser på bileta på arket, men seier ingenting. Lærar ryddar bort det han ikkje skal bruke, og legg det i sekken hans. Ho peikar på arket. Seier noko, så spør: "ser du kva det er?" Han legg seg ned på pulten. Lærar seier noko (som eg ikkje høyrer kva er). Eleven ligg på pulten og seier ingenting. Gjer ikkje noko med arket. Lærar går raskt vidare til nokon andre. (Spesialundervisning i norsk, gruppe på 5 utanfor klassa med spesiallærar. Case A.)

I matematikken er eleven annleis: han er aktiv med oppgåvene, reknar og kommenterer eige arbeid til læraren, det er meir dialog mellom lærar og elev:

Lærar spør kva han skal gjere der. Ho peikar i boka. Han forklarar med ein gong. Han peikar ut einar plass og tiar plassen. «Ser du kva svaret skal bli her då?» spør læraren. «Det er enkelt» seier eleven og skriv i boka. Han viskar og skriv på nytt–korrigerer seg sjølv: talet blir feil veg, men han snur det. Ho spør kvifor talet blir som det blir, og han fortel at det er ein ekstra tiar på talet. «Det er heilt rett» seier læraren. Han vil halde fram, men lærar stoppar han–det skal vere lekse. Han smiler. (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 utanfor klassa med kontaktlærar. Case A.)

Den kognitive dimensjonen:

Øktene ber preg av å vere bygd opp av spørsmål og svar: eleven svarar på spørsmåla han får. Når det skulle vere oppgåveløysing gav læraren eller assistenten detaljerte instruksjonar, og eleven utførte oppgåvene:

«Ein, to tre denne vegen og ein, to denne vegen, det blir seks. Ein, to, tre og ein, to, tre–det blir seks, og då skriv du det her.» (Assistentstøtte i matematikk inne i klassa. Case B.)

Oppgåvene var individuelle, der dei arbeidde i bok eller på utdelte ark. Ingen av observasjonane syner samarbeid i gruppe eller par-arbeid. Metodane er jamt over like, men i case D er der noko variasjon. Der får eleven i matematikken bruke tavle til å teikne/konkretisere og løyse oppgåvene, samt bruke ulike typar materiell som støtte. I norsk er det arbeidsplan der eleven kan velje ulike oppgåver. Der er også lagd inn pauseoppgåver der eleven til dømes kan velje fysiske utfordringar som å springe ein runde ute. Ingen nytta spesialiserte metodar, med unntak av norskprogrammet Tempolex, som var observert brukt i to av casane.

Den åtferdsmessige dimensjonen:

Elevane i materialet gjer stort sett det dei får beskjed om. Dei sit på plassane sine og gjer lite ut av seg. To av observasjonane syner elevar som er noko kroppsleg urolege, men dei held seg like vel ved pulten sin. Hovudinstrykket er at læraren styrer elevane, og eg observerer få sjølvstendige bidrag inn mot læringsaktivitetane. Det blir i hovudsak gitt instruksjonar som elevane skal følge:

Elevane får beskjed om å hente meldemappene sine. Lærar 2 seier til eleven at han skal hente si. Han gjer det og set seg på plassen sin att. Spesiallæraren som har hovudansvaret gir ein beskjed om meldemappene: «den vekeplanen må de ha i meldemappa, og ... Har du gjort det allereie, (namn)?» Lærar 2 svarar for han: «ja, han var SÅ flink». Eleven sjølv seier ingenting. (Spesialundervisning i norsk, gruppe på 5 utanfor klassa med spesiallærar og lærar 2. Case A.)

Diskusjon

Felles monster i den store variasjonen

Trass i variasjonane i korleis spesialundervisninga føregår, dannar det seg likevel nokre samlande mønster som eg går inn på i denne drøftinga. For det første er organiseringa ein viktig kontekstuell dimensjon, og den var i materialet segregert. Det andre er at spesialundervisninga har eit gjennomgåande godt elevengasjement og lærar-elevrelasjonane ser ut til å vere gode. Det tredje er at spesialundervisninga framstår instrumentell. Både undervisninga, støtta elevane får og tilbakemeldingane er prega av å ha ei «oppskrift»: ein styrer eleven mot det som er «rett», meir enn å opne for ei meir utprøvande tilnærming. Det fjerde er at læringsaktivitetane primært er lærarstyrte og lærarinisierte—elevane er i liten grad sjølvregulerte og sjølvstendige.

Organisering av spesialundervisninga

Spesialundervisninga gjekk primært føre seg utanfor fellesskapet i tråd med den nasjonale statistikken⁴, anten som 1-1-undervisning eller i mindre grupper på 2-5 deltakarar. Der elevane hadde assistentstøtte inne i klassa samspele dei ikkje med dei andre elevane, men mest med assistenten. Dette funna strir med det politiske idealet om at opplæringa skal gå føre seg i eit fellesskap, der elevane er deltakande og medverkande (Haug, 2014). Nordahl (2012) stiller spørsmål ved praksisen med å sende elevar ut nokre timar: det bidreg i liten grad til betring i læringa.

Hattie & Yates (2014) hevdar derimot at det beste er små drypp over tid: ein fordelt-, ikkje ein komprimert praksis. Innsatsen som er sett inn må eleven møte jamleg og over tid. I dei første åra er prinsippet om tidleg innsats (§ 1-3) ein del av dette biletet. Det er viktig å kome i gang med tiltak snarast råd når elevar strevar i læringa. Då er det kva tilpassingar som gir dei beste vilkåra for eleven si læring som må vere rettleiande, ikkje den prinsipielle diskusjonen om den ideelle organiseringa eine og åleine.

Tydinga av ein nær relasjon mellom lærar og elev

Å skape ei tilpassa undervisning føreset at læraren kjenner eleven godt. Mikro-reguleringar og individuelle kodar (Pianta, 1999), som også kan relaterast til den affektive dimensjonen i engasjementsomgrepet (Appleton mfl., 2008), var tydelege i dei fleste situasjonane, i begge faga.

Det var lågmælt samtale, gjensidig latter og blikkontakt. I matematikk skilde Case C seg ut. Relasjonen framsto mekanisk, og handla utelukkande om det eleven gjorde fagleg. Det vart ikkje utveksla blick eller gitt andre sosiale signal mellom lærar og elev. Handlingane gav ikkje nokon indikasjon om ein sterk personleg relasjon, den var ikkje resiprok, slik Pianta (1999) hevdar er sentralt for læring. I yste konsekvens kan det ha negativ innverknad på eleven sin aktivitet og læring. Elevar som opplever ein positiv personleg relasjon, lærer meir (Martin, 2014; Pianta, 1999). Dei langsiktige konsekvensane kan ikkje dette materialet seie noko om, men i dei observerte øktene såg ikkje den svake personlege relasjonen ut til å påverke denne eleven sin innsats. Han gjorde det han skulle, og med eit godt engasjement.

Læring krev at læraren er i stand til å motivere eleven i prosessen (Haug, 2015b), og at den blir heldt oppe (Schunk mfl., 2014). Styrken i motiveringa er avhengig av kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev (Roorda mfl., 2011). I materialet var motiveringa ei blanding av positive verbale og nonverbale uttrykk. Bruk av ytre motivasjon såg eg mindre av, med unntak av i case A som nytta BRA-kort. Motivering gjennom stadfesting av meistringar og å møte eleven i dialog var det mest representative, noko som kan ha positiv innverknad på eigne meistringsforventingar.

BRA-korta stimulerer prestasjonsmotivasjonen og er eit «produkt» som følge av aktiviteten. Den vart opplevd både positivt og negativt. Når ting vart jobba godt med, fekk elevane kortet som respons og motivasjon til å halde fram. Når det var uro fekk korta ein annan funksjon—dei vart «riset bak spegelen»: «Om de ikkje jobbar, så får de ikkje kort.» Læraren sa at ho fekk gi kortet til nokon som faktisk jobba—at dei ho retta seg mot ikkje fortente det. Korta fekk ein dobbelt funksjon. Den ytre prestasjonsorienterte motivasjonen kan få negative konsekvensar for elevane seinare når det er slike strategiar dei møter dei første åra på skulen. Det er dei meistringsorienterte elevane som lukkast i størst grad i skulen.

Instrumentell tilnærming i læringsprosessen

Funna syntte varierende forventingar til eleven, og den faglege støtta elevane fekk var primært instrumentell: læraren gav instruksar for kva eleven skulle gjere (Skemp, 1987), og gav ein klar instruksjon om «rett» framgangsmåte og «rett» svar. Elevane fekk instruksjonar i førekont av eigen innsats, og det var stor grad av styring av den vaksne. Oppfølginga var direkte korrigeringar i oppgåveløysingane.

Det same styrande mønsteret fann eg i tilbakemeldingane: t.d. viska læraren bort det eleven hadde skrive og sa kva eleven skulle gjere i staden. Den emosjonelle relasjonen læraren har til eleven vil styre kva og korleis oppfølginga vil bli (Hamre mfl., 2012; Roorda mfl., 2011). Tilliten i ein resiprok relasjon vil kunne føre til at eleven i liten grad stiller seg kritisk til instruksjonane han får, og berre gjer som han blir fortalt. At elevane ikkje lærer seg å vere kritiske dei første åra vil kunne føre til at denne ferdigheita manglar når nettopp det å vere kritisk blir forventa av dei lenger opp i klassestega. På den andre sida kan ei instrumentell tilnærming gi mindre gode læringsvilkår for eleven. Utfordringa er at det kan underbygge ei prestasjonsorientert læring som på sikt også kan påverke elevengasjementet i læringsaktivitetane negativt.

For nokre elevar er det å få positiv stadfesting i prosessen viktig for engasjementet. Faren er at eleven i for stor grad blir avhengig av den vaksne som drivkraft, meir enn engasjementet i seg sjølv. Måten læraren forstår oppdraget sitt i møte med eleven si læring kan påverke eleven sitt sjølvstendige initiativ. Når eleven «eig» timane han har fått gjennom einskildvedtak, blir det eit

sterkt individuelt fokus på å oppfylle eleven sin rett som følger med, og som lærarane føler ansvar for å oppfylle. Mjøs (2007) peikar i si avhandling på lærarane sitt behov for å ha «ryggen fri» (s. 446) i samband med vurdering av behovet for spesialundervisning, og kanskje er dette noko som også slår ut på sjølve praktiseringa av retten: For å føle at ein gjer jobben sin, blir eleven umyndiggjort i eiga læring–trass læraren sin gode intensjon.

Eleven si sjølvregulering i læringa

Høve til sjølvregulering er ein faktor som påverkar relasjonane og engasjementet i læringsarbeidet. Elevane hadde ei adekvat åtferd i spesialundervisninga. Dei sat på plassane sine og gjorde stort sett det dei fekk beskjed om. Trass at alle elevane hadde definerte vanskar som omhandla både sosiale og faglege aspekt, kom lite av eleven sine sosiale utfordringar, som t.d. kroppsleg uro og manglande merksemd, til syne. Ein grunn til dette kan vere at lærar og elev er så tett på kvarandre, at rommet for å «skli ut» er svært lite. Relasjonane var gode, men det påverka ikkje i særleg grad forventingane som møtte elevane. Dei vaksne gav lite rom for eleven si sjølvregulering.

Den åtferdsmessige dimensjonen speglar også element som handlar om eleven sitt engasjement i det å vere sjølvstendige i skularbeidet. I denne samanhengen kan ein problematisere den tette kontakten med lærar/assistent. Dersom ein er så tett på eleven at handlingsrommet for å prøve og feile blir minimalt for dei yngste elevane, kan det få negativ innverknad på læringa. Den vaksne står i vegen for eleven si sjølvstendige utprøving, noko som er eit sentralt aspekt i prosessen der eleven skal få innsikt i eiga kontinuerlege læring (Hattie og Yates, 2014)– ed det resultatet at det blir lært hjelpeøyse.

Læring føreset at elevane er sjølvdrivne og i stand til å strukturere seg sjølve i læringsarbeidet (Bandura, 1997; Bråten, 2002; Zimmerman, 2000), og dette er eit krav som blir sterkare i takt med auka klassesteg. Elevane i studien var lite sjølvdrivne, og lite skjedde dersom ikkje dei fekk direkte oppfølging. Men det fekk dei–også utan at dei hadde etterspurd hjelp. Ei utfordring i denne samanhengen kan vere at elevane rett og sett ikkje får høve til å utvikle sjølvregulering, nettopp fordi dei vaksne er *for* tett på i spesialundervisninga. Når elevane returnerer til den ordinære undervisninga, er dei framleis ute av stand til å møte krava om sjølvstende som blir stilte til dei. Den gode balansen mellom støtte og utfordring er viktig (Hamre mfl., 2012; Hattie, 2013; Knudsmoen mfl., 2012). Dersom læraren kjenner til kvar denne balansen ligg for kvar elev, kan læraren i større grad møte eleven sine behov og gjennom dette auke eleven sitt engasjement og motivasjon i læringsprosessen. Ei godt tilpassa opplæring vil betre føresetnadane for eit positivt læringsutbytte for elevar som strevar.

Engasjement som drivkraft i læringsprosessen

Studien synta at elevane hadde jamt over eit godt engasjement, både i matematikkundervisninga og i norskundervisninga, trass noko variasjon. Forsking peikar på tydinga av ein deltakande og aktiv elev i læringsarbeidet, og vidare at læring føreset at eleven er engasjert og uthaldande (Hattie, 2013; Haug, 2015a; Lawson & Lawson, 2013). Eg vel å illustrere dette ved hjelp av case A som synleggjer korleis engasjementet kan påverke læringsprosessen, der eg såg eit tydelig skilje i eleven sitt engasjementet i spesialundervisninga i norsk og spesialundervisninga i matematikk. Eleven var passiv og uengasjert i aktivitetane i norsk, medan han var svært aktiv og uthaldande i matematikk. Det kan vere fleire forklaringar på dette.

Ei forklaring kan vere at han i matematikkundervisninga var åleine med lærar, medan han i norskundervisninga var i ei gruppe med fem elevar med svært ulike behov. I norskgruppa var der alt frå åtferdsrelaterte utfordringar til elevar med særskild norskopplæring, og dermed eit stort sprik i elevane sine behov og føresetnadar. Samstundes var der to lærarar inne, noko som kan ha bidrege til at det var noko uklar rollefordeling mellom lærarane. Dermed kunne det vere uklart kven eleven primært skulle forhalde seg til. Dette er ei kjend utfordring med eit to-lærarsystem (Wendelborg, Caspersen & Kongsvik, 2015). Engasjementet uteblei, og ein viktig mediator for å oppnå ønska utbyte borte (Appleton mfl., 2008). Føresetnadane for å få stadfesta meistring undervegs og få ei godt tilpassa støtte er større når læraren har fullt fokus på ein elev. Samhandlinga mellom lærar og elev er ei drivkraft i læringsarbeidet (Moreira mfl., 2015; Skinner & Pitzer, 2012), og konkrete tilbakemeldingar undervegs har positiv innverknad på utbytet av undervisninga (Hattie, 2013). I 1-1-undervisning aukar sjansen for at lærestoffet blir tilpassa eleven sine faktiske føresetnadar, og dermed mogleg for eleven å nå måla som er sette.

Ei forklaring kan vere eleven si interesse for faget. Fag ein har positive erfaringar med, er lettare å engasjere seg i, og dermed vil det også kunne auke læringsutbytet. Engasjement og læringsutbyte er nært knytte til kvarandre (Lawson & Lawson, 2013). Det kan også handle om oppleving av meistring—at eleven opplever at han faktisk får det til: i matematikkundervisninga uttrykte eleven at han syns det var lett og at han fekk det til, og var dermed i stor grad sjølvregulert i arbeidsøkta, trass at eleven ikkje alltid meistra oppgåvene like godt som han sjølv uttrykte. Ei slik sjølvregulering (self-efficacy) er ein sentral komponent i læringsprosessen (Bandura, 1997; Bråten, 2002; Zimmerman, 2000). Slike ytringar eller tendensar til å vere sjølvgåande synte han ikkje i norskundervisninga.

Læraren som har spesialundervisninga og relasjonen eleven har til henne, kan også spele inn på korleis læringsprosessane utviklar seg (Marzano mfl., 2003; Overland & Nordahl, 2013). I matematikkundervisninga hadde kontaktlæraren økta, og i norsk var den ansvarlege læraren berre inne i spesialundervisninga. Når læraren er saman med eleven mange timar i løpet av ei veka, kontra å ha eleven ute på eit grupperom saman med fire andre nokre få timar i veka, vil det vere naturleg å tenke at eleven og kontaktlæraren kjenner kvarandre betre. Dette kan skape eit auka engasjement. Engasjement er ofte eit resultat av ein positiv relasjon (Hamre mfl., 2012). Denne casen illustrerer også læringspotensialet som ligg i spesialundervisninga, men som i liten grad blir utnytta (Haug, 2015).

Sluttreleksjon

Studien syner at trass variasjon i korleis spesialundervisninga på 1.–4. steg føregår, er det nokre trekk som peikar seg ut. Sjølv om engasjement er godt og relasjonane positive, veit vi at dette kan variere. Eleven blir i stor grad styrt og kontrollert av læraren, og i spesialundervisninga er det lite rom for eleven si eiga utforsking og utprøving. Dette vil kunne avgrense elevengasjementet i læringsaktivitetane. Dersom ein ikkje er i stand til å skape og halde oppe engasjementet i læringsarbeidet, vil elevane risikere å mangle ei viktig drivkraft når dei står overfor ein aukande kompleksitet i undervisninga lengre opp i klassestega. Ein tankekross i denne samanhengen er at ein i større grad vektar eleven sin trivsel og at det faglege utbytet lir under det. Lærarane er meir oppteken av at elevane skal ha gode dagar enn å utfordre eleven fagleg. Å syte for at eleven klarer oppgåvene han blir sett til gjennom ei instrumentell tilnærming og lågare forventingar får ein høg kostnad på sikt: eleven blir meir og meir hengande etter medelevarane sine fagleg, ergo vil

behovet for spesialundervisning auke etter som eleven blir eldre, i tråd med det den nasjonale statistikken syner.

Ein tett relasjon til læraren gjer at eleven truleg i mindre grad utfordrar eller stiller spørsmål ved det læraren seier han skal gjere, og faren er då at eleven ikkje får trene opp sitt kritiske blikk, slik det er venta at dei skal ha. Undervisninga og oppfølginga eleven får er instrumentell, noko som er lite føremålstenleg med omsyn til eleven si sjølvregulerte læring. Den sjølvregulerte læringa er sentral i all aktivitet i den ordinære opplæringa. Gjennom strengt regulert aktivitet i spesialundervisninga, får ikkje eleven tileigna seg desse ferdigheitene—og manglar dermed dei grunnleggande reiskapane for å kunne møte krava som blir stilte til dei i den ordinære opplæringa. Trass at rammene i spesialundervisninga gir større rom for å betre vilkåra for læring, ser vi at ein ikkje maktar å utnytte dette potensialet godt nok.

Referansar

Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), s. 369–386.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), s. 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bele, I. (2012). Hva er spesielt med spesialundervisning – slik lærere ser det? I: P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. (s. 223–241). Oslo: Det Norske Samlaget.

Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Ed.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 164–193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. (Author abstract). *Review of Educational Research*, 77(1), s. 113.

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), s. 21–36.

Giota, J., Lundborg, O. & Emanuelsson, I. (2009). Special education in comprehensive schools; extent, forms and effects. *Scandinavian journal of educational research*, 53(6), s. 557–578.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), s. 625–638.

- Hamre, B. K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J.T., ... Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), s. 88–123.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Synlig læring: hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I: P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. (s. 9–32). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, 8 (Nov), s. 31– 42.
- Haug, P. (2015a). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, s. 1–14.
- Haug, P. (2015b). Vilkår for læring. I: P. Haug (Red.), *Elev- og lærarrolla. Vilkår for læring* (s. 9– 26). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I: P. Haug *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 386–411). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. . *FoU i Praksis*, 11(1), s. 7– 28.
- Haug, P. & Nordahl, T. (2016). Hvad virker i spesialundervisningen? I: J. Christiansen, B.D. Mårtensson & T. Pedersen (Red.), *Specialpædagogik i læreruddannelsen* (s. 185–201). København: Hans Reitzel.
- Holmström, B. (2011). *Den sociala situationen i skolan för elever som får spesialundervisning på mellomtrinnet – en kvantitativ studie*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap & teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Jenssen, E.S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Universitetet i Bergen.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). History, Rhetoric, and Reality: Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), s. 279–296.
- Kjellin, M.S. & Wennerström, K. (2006). Classroom activities and engagement for children with reading and writing difficulties. *European journal of special needs education*, 21(2), s. 187–200.
- Knudsmoen, H., Myhr, L.A., Vigmostad, I., Aasen, A.M., Nordahl, T. & Håland, K.S. (2012). Det må være rom for begge deler: forskningsarbeid – med rom for alle og blick for den enkelte. Rapport, nr. 3. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- Knudsmoen, H., Overland, T., Nordahl, T. & Løken, G. (2011). "Tilfeldighetenes spill": en kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke. Rapport nr. 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Lawson, M.A. & Lawson, H.A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), s. 432–479.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), s. 1–24.
- Martin, A. (2014). Interpersonal Relationships and Students' Academic and Non-Academic Development. I: D. Zandvliet, P. d. Brok, T. Mainhard & J. v. Tartwijk (Red.), *Interpersonal Relationships in Education: From Theory to Practice* (s. 9–24). Rotterdam: SensePublishers.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), s. 81–97.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). London: Routledge.
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole: en studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. Doktorgradsavhandling. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Unipub.
- Moreira, P.A., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M.d.F., Cepa, M.d.J., Mestre, M.d.D., ... Serra, N. (2015). Engagement with School in Students with Special Educational Needs. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 15(3), s. 361–375.
- 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 akademisk.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*.

Bergen: Fagbokforlaget.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. I: B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 111–139). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R.C. & Hamre, B.K. (2009). Classroom processes and positive youth development: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 121, s. 33–46.

Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), s. 345–387.

Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), s. 493–529.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2014). *Motivation in education: theory, research and applications* (4. utg.). Harlow: Pearson.

Skemp, R.R. (1987). *The psychology of learning mathematics* (Expanded American edition. utg.). Hillesdale, N. J: Lawrence Erlbaum.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. I: S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 21–45). New York: Springer Science.

Thomas, G. (2016). *How to do your case study* (2. utg.). Los Angeles: Sage Publications Ltd.

Topphol, A. K., Haug, P. & Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I: P. Haug (red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s. 31–51). Oslo: Samlaget.

Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning*. Rapport Mangfold og inkludering. NTNU samfunnsforskning.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. (5. utg.). California: SAGE Publications, Inc.

Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), s. 82–91.

Noter

¹ <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>

² <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

³ <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>

⁴ <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>



Coherence in conditions for learning in special education

Anne Randi Fagerlid Festøy and Peder Haug

Faculty of Humanities and Education, Volda University College, Volda, Norway

ABSTRACT

This article concerns special education for pupils in forms 1–4, and to what extent pupils, parents and teachers have a coherent understanding of the conditions for learning. To study coherence we focused on three key areas for learning: *expectations*, *relationships* and *cooperation*. The findings reveal a considerable disparity in how the various actors interpret the pupils' situation. Divergent perceptions weaken the preconditions necessary to create a coherent teaching situation, which represent a challenge to the pupils' learning. It seemed that creating coherence at the system level or at the individual level was not valued. The various actors spoke of the same challenges, but only to a small degree were they aware of each other's understanding, expectations and experiences of the same areas.

ARTICLE HISTORY

Received 02 July 2018
Accepted 13 October 2018

KEYWORDS

Coherence; special education; conditions for learning

Introduction

In Norway, pupils who do not benefit, or cannot be expected to benefit, from the regular teaching have the right to special education (Ministry of Education and Research 1998). Most pupils receive part time special education. Therefore, special education together with ordinary teaching intends to ensure a proper education for these pupils.

Adults play a critical role in promoting and supporting pupils' learning attempts. This includes regulating the complexity in their learning activities (Bransford 2000). It is important for pupils' learning that significant actors' (teachers, parents and pupils) descriptions of decisive aspects of teaching are coherent, that is cohesive and integrated (Heggen and Raaen 2014). How these various actors' understandings mutually affect each other will influence the pupils' conditions for learning (Fullan and Quinn 2016).

The conditions discussed here are three central elements in teaching for learning: expectations, relationships and cooperation (Jeynes 2011; Hamre et al. 2012; Kiuru et al. 2015; Marzano, Marzano, and Pickering 2003; Kus 2015; Davies et al. 2005; LaRocque, Kleiman, and Darling 2011). This article addresses this issue and asks: To what extent is there coherence between pupils', parents' and teachers' perceptions of expectations, relationships and cooperation in special education for pupils in forms 1–4?

Knowledge base

Coherence

Coherence in teaching is often described as the stance when there is a mutual and common understanding between different actors about what would be of best benefit for the learner (Fullan and Quinn 2016). In our view, this is positive coherence, the preferable state. Coherence can also be negative, that is a common understanding that conditions in teaching for learning are not good. The third position is disjoint coherence. Then the actors disagree about what is the situation.

Coherence can be associated both with a system and with an individual level. The system level concerns both conceptual and structural coherence at this level. Positive conceptual coherence then refers to the extent to which there is a convergent understanding of *what constitutes good learning*, and structural coherence concerns whether the teaching is *organised in such a way that the various elements are linked* (Grossman et al. 2008; Hammerness 2012; Heggen and Raaen 2014). A similar view is found in Fullan and Quinn (2016, 11–14), who present four prerequisites for positive coherent teaching: (1) Focusing direction in the learning process towards common goals and engagement. (2) Developing robust collective cultures strengthening the individual and the sense of fellowship. (3) Establishing a deeper understanding of learning and develop solid pedagogical practices. (4) Establishing internal and external accountability: everyone must be acquainted with and support the goals.

The individual level is related to how the teaching is perceived and experienced by those involved, and the elements at the system level must be linked to this: the actors must experience coherence. Antonovsky (1987, 19) claims that every human being has a fundamental need to experience a [positive] 'sense of coherence' (SoC). The pupil's SoC is crucial for the task to be experienced as intelligible and worth the effort and whether he feels capable of mastering the challenge. This involves three key prerequisites: The teaching must be *comprehensible*: it must be structured and predictable, *manageable*: that one can tackle the demands, and *meaningful*: that the challenges are worth getting involved in (Antonovsky 1987). These three prerequisites are each closely related to expectations, relationships and cooperation.

Expectations

We can divide *expectations* into learning expectations and mastering expectations (Jeynes 2011; Schunk and Pajares 2002). Learning expectations are linked to information about the pupils' chance of succeeding in a learning project. Mastering expectations deal with the pupils' self-perception and how they tackle adversity.

The learning expectations that the teacher forms of the pupil are the first step towards tailoring the teaching (Nurmi 2012). Through interactions with the surroundings, the pupil meets learning expectations that can either build up or destroy the pupil's perception of himself as a learner. It is essential that the pupil meets significant persons such as teachers and parents that communicate positive learning expectations. Pupils make greater efforts if they meet positive and realistic expectations (Hamre et al. 2012). This influences their motivation and self-perception; this also applies to parents' expectations of their child's achievements (Jeynes 2011).

Positive mastering expectations are a key to success. They help to create the necessary motivation to tackle academic requirements. Pupils with high motivation will also initiate more interactions with the teacher and their fellow pupils, a value of its own (cf. below). Pupils who are met with high expectations of mastering meet the tasks as challenges, while those with low expectations try to avoid them (Schunk and Pajares 2002). Mastering expectations are crucial in the pupils' choice of activities and for the efforts and endurance when the tasks become difficult. Pupils who doubt their own capacity will reduce their efforts, whereas pupils met with positive mastering expectations choose better learning strategies and are more self-regulating (Schunk and Pajares 2002).

Relationships

Pupils' experiences and expectations develop through ongoing interactions or relationships with other individuals. These are social processes involving human, substantial and physical resources (Seidman 2011). *Relationship* here concerns both pupil–pupil relations and pupil–teacher relations. Peer relations have consequences for the pupil's learning conditions: directly in the way they influence the quality of the learning environment and the ongoing activities, and indirectly as fellow pupils' perceptions of the pupil affect the teacher's impression of this same pupil (Kiuru et al. 2015). Pupils who feel accepted by their peers succeed better in school, and this paves the way for participation in group activities and shared learning experiences (Kiuru et al. 2015). This is also a gateway to the social community. One has recently become more preoccupied with the way relationships between peers affect the learning outcome (Ladd 2013; Tangen 2008).

A positive teacher–pupil relationship is a fundamental prerequisite for learning (Marzano, Marzano, and Pickering 2003; Pianta 1999; Pianta and Hamre 2009; Hattie and Yates 2014). Teachers developing positive relational aspects in their practice succeed to a greater degree in creating motivated and committed pupils (Roorda et al. 2011).

The quality of the relationship in the early years at school has consequences for later years, when faced with academic and social pressures (O'Connor, Dearing, and Collins 2011), and the pupils' relationships with the teachers during the first years in school have a strong influence on academic skills in the later years (Kiuru et al. 2015). Pupils with special needs are more sensitive to how the teacher meets them (O'Connor, Dearing, and Collins 2011). What kind of support the pupils receive is therefore of vital significance. Pupils characterised as high achievers receive greater emotional support and experience more positive influence from their teachers than low achievers, who get a more instrumental form of support (Nurmi 2012).

Cooperation

Cooperation deals with external cooperation, here between parents and teachers, pupil and teachers and internal cooperation among colleagues in school. There is a strong connection between the two areas cooperation and relationships. Here the cooperation addresses the joint effort to reach common goals in the special education.

A good cooperation between home and school can support all aspects of the child's schooling (LaRocque, Kleiman, and Darling 2011; Nowell and Salem 2007; Jeynes 2011). It is imperative that there is a mutual understanding that various actors have different

roles in relation to the child (LaRocque, Kleiman, and Darling 2011). The parents' role in this cooperation is not always clear. The teachers must be willing to enter into a genuine cooperation with parents, which is not always the case (Jeynes 2011).

An education that does not respect the pupils' voices and their co-determination can result in poorer conditions for learning (Kus 2015). The pupils' co-determination is limited, despite the teachers' ambitions to involve the pupils (Jeynes 2011). Being heard and taken notice of will increase the pupils' experience of control over their own learning situation, which will affect their learning outcomes positively. Self-regulation is a key in this context (Davies et al. 2005).

Teachers with a shared vision to reach challenging goals enhance the pupils' self-efficacy, and who at the same time invest in new ways of teaching, positively influence the pupils' learning (Voelkel and Chrispeels 2017). To establish a joint responsibility for the pupils' learning is a prerequisite and anchors the vitality of strong collaborative cultures (Fullan and Quinn 2016).

Method

This article is a part of a single embedded case study of the qualities of the special education. A case study is a suitable method by which to approach a phenomenon (here special education) from different perspectives (Yin 2014; Thomas 2016).

The basis for this article is in total 16 interviews with the pupils, parents, form teachers, special pedagogues, special needs teachers and one assistant. They took place at the pupils' schools, and the length varied between 30 min and 1 h and 10 min.

Sample and recruitment

The fieldwork followed four pupils, all boys, in grades 1–4, one pupil from each level, representing four average-sized schools in four different municipalities in two counties in Norway. To reduce some of the complexity associated with pupils in special education, we excluded pupils with severe and complexed impairments. The pupils had moderate skills in reading, writing and mathematics, in addition to minor behavioural and social difficulties. The Norwegian Data Protection Officer for Research strictly regulates research where personal information is involved. This placed constraints on the recruitment process. Schools and teachers had to consent in writing in order to participate, before they sent a written request for participation to parents and pupils. Not until we had a written informed approval from the parents and pupils was any contact with the informants established.

Analysis

Development of categories and operationalisation

The categories presented in the knowledge base have structured the data collection, in line with a deductive approach. The informants were asked questions about expectations, relationships and cooperation related to special education. To assure the quality of the content of the categories, an operationalisation of them was necessary.

Expectations

Learning expectations deals with the pupils' chances of success in their learning. The questions to the adults concern how one assesses the pupil's aptitude for learning and the pupil's work effort and motivation, and whether the pupil is self-regulated and independent in his approach to learning. The pupils were asked how they have succeeded in solving tasks, and what they experience to be easy or difficult. The questions regarding *mastering expectations* have concentrated on how the adults assess the pupils' self-perception and how they tackle adversity. We also asked them whether the pupil is capable of studying when things do not work out the way he expected: whether he is patient or gives up easily. The pupils received questions about the same topics, but using words and expressions suited to their age.

Relationships

The category *relationships* consists of questions about friendship, well-being and social circumstances. The adults faced questions concerning the pupil's relationship with other pupils and adults, who it is he is attracted to of both adults and fellow pupils, and how they would characterise the quality of the social interaction with other people. The pupils were asked more open questions about the same matters, such as what they do in the breaks, who they are with when in class, whether they tend to ask the teacher about things they are interested in, their relationship with teachers etc.

Cooperation

Cooperation consists of different types of questions for the adults and for the pupils. The adults received questions about how they experienced the quality of the school-home cooperation, the relationship with each other and how the cooperation was organised. Questions also dealt with who initiated the cooperation and what this cooperation primarily involved. The pupils were asked about co-determination: whether they could influence what happened at school, both the organisation and the content of the special education. Adults at school were questioned about the cooperation between relevant actors within school concerning the chosen pupils.

The analysing process

The transcribed interview material was entered into the programme NVivo, where all the analyses were carried out. The first step was to code the interview data according to the three selected categories 'expectations', 'relationships' and 'cooperation'. The second step was to write a summary of relevant information from the interviews and exemplifying chosen areas, selecting representative statements from the informants. In the third step, a condensed summary containing selected quotes was written. In the fourth step, we coded the material with either a positive or a negative value of coherence and disjoints reflecting the degree of mutuality in the informants' assessments of the different categories. Finally we systemised the results in a table (Table 1). The assistant is a part of the term *teachers* in the table. In this article we present the final two steps.

Table 1. Coded values for expectation, relationship and cooperation.

		Case Andreas	Case Ben	Case Chris	Case Daniel
Learning expectations	Pupil–teacher	D–	C–	C+	C+
	Pupil–parents	D–	D–	C+	C+
	Parents–teacher	C–	D–	C+	C+
Mastering expectations	Pupil–teacher	D–	D–	C+	C+
	Pupil–parents	D–	D–	C–	C+
	Parents–teacher	C–	C–	D+	D+
Pupil–pupil relationships	Pupil–teacher	D–	D–	C+	D–
	Pupil–parents	D–	D–	C+	D–
	Parents–teacher	C–	C–	C+	C–
Teacher–pupil relationships	Pupil–teacher	C+	C+	C–	C+
	Pupil–parents	C+	C+	C–	C+
	Parents–teacher	C+	C+	C–	C+
Cooperation: Individual level	Pupil (co-determination)	C–	C–	C–	C–
	Pupil–parents	C–	C–	C–	C–
	Parents–teacher	D–	C–	C–	D–
Cooperation: Within school	Ordinary teaching- special education	C–	C–	C–	C+

Validity and reliability in the study

Studies like this are difficult to corroborate, as a number of factors gradually change in the time after the investigation (Thomas 2016). This means that the study's validity and reliability rest on the quality of the research and transparent processes. The contribution this study brings to the field is to provide an analytical approach that points towards tendencies that can resonate with others and create reflection over current practice.

Validity depends on several factors. The researcher's overview of the field is vital. After clarifying the research question, it was important to study the knowledge base regarding learning conditions, especially about the three areas *expectations*, *relationships* and *cooperation*, as a means of strengthening the conceptual validity. The quality of the categories was tested in advance. They are validated in major national projects, which helps to strengthen the study's validity, with a view to ensuring that the meaning corresponds with the intentions (Haug 2012; Holmström 2011; Jenssen 2011; Nordahl and Hausstätter 2009; Topphol, Haug, and Nordahl 2017). The three concepts are closely connected. For instance, relationship and cooperation overlap. The informants were asked about circumstances concerning special education; their answers could have been influenced by difficulty in differentiating between which factors concern special education and which involve regular teaching.

The validity of the interpretation is also crucial. As researchers we have emphasised taking the informants' understanding and context as our point of departure, to ensure that the interpretation of *the meaning* of the statements corresponds with the informants' intentions (Maxwell 1992). Therefore, the material was subject to several independent reviews, which also assured the quality of the categorisation. This also improved the reliability of the interpretations by minimising distortions and errors in the material (Yin 2014). Reliability and validity are strengthened by insuring that the informants being recruited to provide a basis for collecting relevant empirics. It is also important to follow ethically defensible standards in recruitment, data collection and not least analysis in accordance with a relevant knowledge base (Yin 2014).

The informants were not asked directly about *coherence*. By posing the same questions in each of the three areas to all the groups of informants (with slight adjustments of the wording in the case of the pupils, who in view of their age and development have a more concrete understanding), it was possible to compare and correlate the information. We must be aware that if the informants had been asked explicitly about coherence, the answers could have been different, and in our view perhaps more socially acceptable.

Ethical reflections

To conduct research on vulnerable groups, like children, requires that one is careful in handling the anonymity of the informants and the information. It is important to safeguard the participants' integrity throughout the entire process. The pupils' diagnoses have been of secondary importance; discussing their difficulties has not therefore jeopardised the reliability and validity of the work. The pupils' names are fictive, and we refer to the other informants by the positions they have. We closely examined and discussed the material with a view to guaranteeing, as far as possible, that its content is in line with the intentions of the informants.

Findings

The data presentation contains two parts. First, we sum up how we have interpreted the material in a table, in order to provide a collated overview of the circumstances associated with coherence. Second, we present examples illustrating the answers we built the coding on, in Table 1. This second part of the presentation, the actual findings, is divided into three main themes ***expectations, relationships*** and ***cooperation***.

An overview

Table 1 shows positive and negative coherence (C) and disjoint (D). Positive values (+) indicate that the conditions for learning are good. Negative values (–) mean that the conditions are not good. When there is disjoint coherence and adults are clearly more positive than pupils, they are marked with (+), otherwise we have marked disjoint with (–).

A central tendency in the table is a varying degree of coherence between pupils and between the categories expectation and relationships. Andreas and Ben are scored for positive coherence only in teacher–pupil relationships. All the other variables are either negative coherence or negative disjoint. With one exception, Chris has positive scores on learning and mastering expectations and pupil–pupil relationships. Daniel has positive scores for learning and mastering expectations and teacher–pupil relationships.

Relationships is the most positive area: All the pupils have positive coherence for relationships with someone, three pupils with teachers and one with fellow pupils. For pupil–pupil relations the table indicates that for Andreas, Ben and Daniel there is disjoint coherence between pupils and adults and negative coherence between adults. In the case of pupil–pupil relations, adults disagree with the pupils' positive views and agree with each other that the pupils' relations with fellow pupils are not good.

The negative scores linked to cooperation are tangible with the exception of cooperation on teaching level for Daniel. There is a clear lack of coherence in cooperation both on individual and teaching levels. In the following, we present selected findings and quotes to illustrate the substance of the table.

Expectations

Learning expectations

In the table, learning expectations are marked as negative disjoint for Andreas and Ben. There is a discrepancy between what the adults and the pupils say. Andreas, for instance, thinks that the tasks he is given in problem-solving are easy:

A lot of it is easy...

His mother, on the other hand, reports that Andreas is struggling with his schoolwork, and he wonders why he cannot master the same tasks as the other pupils in class. The form teacher says that she does not know what to do to activate him:

(...) I just don't know which button to push to get him started. And I feel that is a bit difficult.

Ben feels tasks can be a little difficult. Ben's mother says that his learning is making progress in tiny steps while Ben's form teacher thinks that he is struggling with learning activities, and that he

must be told what to write and so forth.

The adults are positive about expectations for Chris and Daniel. Chris' mother believes it is important for Chris to keep up with the teaching in ordinary class and adds

(...) everything here is well adapted, actually. They try to do what they can (...)

Daniel's form teacher reports that she can see that he is making progress. He has a good aptitude for learning and an inner motivation that makes it easy to motivate him:

(...) enough just to go past and give him a little pat on the shoulder, a bit of encouragement, and then he will carry on working.

Mastering expectations

The adults state that the pupils have a variety of notions regarding their own mastering. Andreas and Ben lack positive coherence with the adults on this variable. Most of the pupils say that they think tasks are easy to master, while the adults report a much more sceptical view on their mastering expectations, coded as a negative disjoint in the table.

Andreas' mother says that he wonders

why he doesn't succeed and yes...that happens fairly often.

Andreas' form teacher says that he has developed more self-insight and

feels that there are lots of things he can't manage. He has almost started to refuse to do things, to read for example.

Ben's form teacher says that he has inferior notions about his own ability, and Ben's mother says that he sometimes feels that he is

(...) the dumbest kid in the class and that sort of thing.

Ben's form teacher describes him as the type who gives up easily – his behaviour does not show him making any effort.

Chris and Daniel have higher positive scores on mastering expectations than the other two boys. Chris tries hard even though tasks are difficult, but he can also ask for help:

I sit and wait for an adult to come and help me. And if we're sitting two and two, we – then I ask the one next to me if they can help me.

Chris' parents say that his self-confidence is strong but they also see another side at home: he can be a bit up and down. Both Chris' form teacher and the special pedagogue feel that he has a positive self-image:

he believes in himself and what he is doing.

Daniel's mother reports that her son is on the right path:

(...) there was a period earlier on when he didn't really feel that he was making any progress, but that seems to have changed (...).

His form teacher, on the other hand, believes that his self-image is not quite realistic:

Basically I think he feels he is able to master more than he actually can (...).

Relationships

Pupil–pupil relationships

All the pupils report that they are happy and enjoy being at school, and that they have friends in class:

(...) play with everyone in class (Daniel).

This does not coincide with the impression the adults have, which we coded as a negative disjoint in the table for Andreas, Ben and Daniel. Their parents are not sure about their child's relationships. Andreas' mother has noticed that he is very quiet at school and he is not like that at home, while Ben's mother thinks the relationships seem OK now, but that has not always been the case. The peer interactions have been complicated:

(...) they pushed the right buttons (...).

The interviews with these three pupils' teachers reveal that they have struggled socially, and they are at the mercy of their classmates: the pupils are only to a small degree part of the social life of the class, but they are not aware of it themselves.

Chris distinguishes himself positively from the other three, telling how he has a number of friends in class, which the adults confirm. His parents say that they believe he enjoys school:

It's a happy boy who goes off to school in the morning and a happy boy who comes home (...).

Teacher–pupil relationships

The pupils do not say anything directly about how they experience relationships with the teachers, but they say that they enjoy special education and leaving the class with their teachers. The parents of Andreas, Ben and Daniel experience the relationships between pupil and teacher as positive. Andreas' mother says:

He is always talking about [form teacher] and I think he likes her very much.

The teachers indicate that these three pupils seem to enjoy being in their company. Ben's teacher says:

He is happy to make contact. Happy when someone sees him, when someone speaks to him.

In Chris' case, the teacher–pupil relationship is more periphery, and in the table, we have coded this negative. The pupil does not talk much at home about the teachers, and the same applies in the interview. He refers to the teachers as 'an adult' and he mentions them only once in the interview. Chris is characterised by the teachers as being easy to get on with, but that he is reserved. The special pedagogue says:

he is very elusive then (...) can't really get close to him'

Cooperation

This area has the most overall negative outcome in the study, according to Table 1.

Cooperation – individual level

The pupils report that they all have little influence on their own daily routines. What they can decide is free activities. Nor do they comment that this is not acceptable for them.

I think she decides what I am going to do. When it is break time, then she doesn't, but I mean during the lessons. (Ben)

Both teachers and parents report that they experience their relationship as good. In spite of this, they still question each other's involvement. The co-determination regarding special education has been that parents should have a say. Ben's mother mentions that the flow of information has not been good enough. It has taken time to make the school understand and consider the challenges they have had:

sort of gradually they have shown some understanding.

Andreas' and Ben's teachers deplore the lack of a better follow up on the part of the parents in relation to what they have decided. The parents agree to things at the meeting, but the form teacher is not sure these decisions are followed up afterwards:

(...) it's OK to say yes to us across the table, and then they go home and have to do it themselves, and then there's nobody who takes responsibility. (Andreas' form teacher)

When it comes to the special education and this process, Ben's form teacher puts it like this:

They [parents] say: you just write things down, and then we'll sign it. It's a bit like that.

Chris' parents felt the school listens to them and takes them seriously even though they lack influence in the process of writing the Individualized Educational Programme (IEP); they told how they discussed goals during a lengthy parent–teacher conversation, but had not taken part in drawing up the actual plan. This confirms what his form teacher says:

We didn't ask them for advice, to put it that way.

Cooperation – within school

The internal cooperation within school regarding special education is not good enough, according to the teachers. Those who are responsible for special education take little part in other planning work. There is no clear link between the substance in special education and in the regular teaching, a situation that is particularly noticeable in the case of Andreas and Ben. Andreas' special needs teacher says that during one period, there was no cooperation at all – they paid no regard to the fact that she was not present at school:

Previously they had these team meetings on Thursdays, which was my day off.

Chris' teachers had very little systematic cooperation. Who took him out of class for individual or group work was more ad hoc. The teachers thought that this was not a problem because they more often than not did the same things in both special education and regular teaching. The special pedagogue did not participate in meetings to discuss Chris' special teaching programme either. There had been several meetings between parents and external bodies, but she reported:

but I didn't take part in them though

In the case of Daniel, there was greater coherence between special education and ordinary education. The form teacher was her own special needs teacher in almost all the special education lessons, and that provided better conditions for creating coherence for the pupil. The assistant, on the other hand, played a more limited role. When she was in the classroom, instructions were given on an ad hoc basis, and therefore the assistant had a more instrumental role in relation to the pupil's activity.

Discussion

There are varying but mostly relatively low degrees of coherence in the responses about expectations, relationships and cooperation from pupils, parents and teaching staff when it comes to special education. This creates a general impression that such coherence is not important in teaching, with a view to strengthening the pupils' learning conditions. This is the case both for conceptual and structural coherence. Based on earlier research and the theories in this article, a lack of coherence in these areas in teaching could contribute to weakening conditions for pupils' learning (Fullan and Quinn 2016; Grossman et al. 2008).

A lack of coherence exists both at the system and individual levels. At the system level, the empirics suggest that creating a shared conceptual understanding of important elements in teaching among the key actors has not been given priority. This has had clear structural consequences. Few efforts are made to establish an alignment of vision in teaching about the learning processes, to create strong collective cultures, to identify good practices or to establish a feeling of joint accountability and shared insight. This is also apparent in the responses to the questions concerning cooperation in connection with the teaching (Andreas' special needs teacher, 19). There is agreement that such cooperation is not well established.

What may be surprising is the lack of coherence and the negative coherence in conditions for teaching experienced at an individual level. This applies in particular to the areas expectations and cooperation and can lead us to conclude that overall, it is difficult for the pupil to experience a [positive] SoC (Antonovsky 1987). Weak coherence in teaching would challenge the pupils' understanding of the learning tasks, whether they are manageable and to what extent they are meaningful. In teaching, the pupils face various learning expectations, and the pupils' own expectations do not necessarily match those of their surroundings. Where there is disjoint because the teachers feel that the pupils have a greater potential than they themselves express, as is the case here (notions about Chris, 15), this can have a positive influence on the learning. Positive teachers affect the pupils' academic skills (Kiuru et al. 2015). If it is possible to establish a mutual understanding, the positive expectations will have a greater chance of taking root.

Negative expectations in teaching conditions about both learning and mastering will potentially reduce the study effort and weaken the academic and emotional support. The pupils are in danger of giving up much more easily (Zimmerman 2000). This in turn creates poorer conditions for learning (Nurmi 2012). Pupils with high mastering expectations are more self-regulating in the various learning situations (Schunk and Zimmerman 2008), but the pupils in this material are not given the tools they require to become self-regulating (Ben's form teacher, 14).

There is a coherent experience that the cooperation is not good enough. The relationships between the parties involved are not necessarily poor. On the contrary, the parents report that relationships are good. Three of the pupils do likewise. The challenge lies in the fact that the teachers would like to see a greater interest shown on the part of the parents and pupils (Andreas' form teacher, 18), while the parents want the teachers to show a greater interest in their opinions (Ben's mother, 18).

Engaging and involving the parents will have a positive influence on the pupil's learning conditions (Fishman and Nickerson 2015; LaRocque, Kleiman, and Darling 2011; Nowell and Salem 2007; Jeynes 2011; Hattie 2009). Parents of pupils who struggle academically have a higher barrier in relation to involvement than other parents (Fishman and Nickerson 2015), and the parents in this survey appear to have little say in what the school is doing. The informants agree that the pupils' opportunities to influence their own learning activities are limited, a situation that will potentially contribute to poorer conditions for learning (Davies et al. 2005; Kus 2015). Internally at the schools, there is a lack of cooperation among those who are responsible for the special education and the regular teaching (Chris' special pedagogue, 19). This cooperation is of vital importance for the pupils' learning conditions.

The area that shows the most positive results is relationships, and especially the relationships with the teacher. In the case of three of the four pupils, there is agreement between all the actors involved that the relationship is good. Nor is the relationship poor where the fourth pupil is concerned; it is more a case of it being presented as inadequate (Chris' special pedagogue, 17). Through an adjustment based on the positive relational aspects it would be possible to create more motivated and engaged pupils, which would in turn have consequences for the way in which the teachers meet the pupils in the learning situation (Roorda et al. 2011; Nurmi 2012). Pupils who struggle academically are sensitive to this interaction to a greater degree than other pupils (O'Connor, Dearing, and Collins 2011).

The relationships between the pupils are more complicated for three of the four pupils. While the adults agree that the peer relationships are weak (Ben's mother, 16), the pupils describe positive relationships (Daniel, 16): in other words, opinions vary as to their quality. The significance of the peer relationships is linked to the learning processes, both the social and the academic, and only by way of participation together with peers can the pupil gain access to the necessary knowledge about the various codes and norms that regulate these relationships (Ytterhus and Tøssebro 2006). It is therefore critical whether the adults' perception of it in fact reflects the actual situation.

Conclusion

The article poses the question as to what degree there is coherence between pupils, parents and teachers' perceptions of expectations, relationships and cooperation in special education. These are important elements in teaching to enable pupils to learn. To create a coherent understanding of this education requires that one is capable of viewing the learning conditions as a whole. Although the actors talked about the same challenges, they showed little awareness of the others' perceptions and experience of the same areas.

In the area cooperation, there is a lack of coherence both between the staff at school and the actors from outside school and between the actors within the school. The synergy that cooperation and interaction can provide is barely exploited. The challenge is to establish more and improved communication, and not least that all the involved parties are seen to have an important contribution to make. The variation in the material concerns expectations and relationships. Here the challenges are two-fold. On the one hand, this means establishing what a realistic level in the various areas actually involves. In addition, it is necessary to ensure that the actors have a shared understanding of what is realistic and express this clearly. Based on the professional literature on the subject, the danger is that the demands and the expectations, both at the academic and relational levels, are too modest.

On the basis of these findings, the conclusion is that the learning conditions vary for the pupils. At the same time, it is perfectly clear that it is possible to enhance these conditions for all the pupils in areas that vary from pupil to pupil. Among other things, creating opportunities for co-determination will improve the preconditions that enable the pupil to perceive the teaching as understandable and meaningful. Steps must be taken to establish positive relationships that will help to promote positive expectations,

both on the part of the pupil regarding his own abilities, and also among those who at any one time are with him.

Acknowledgments

The authors would like to acknowledge the valuable contributions and support provided by Assistant Professor Ann-Cathrin Faldet, Inland Norway University of Applied Sciences, in the writing process.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bransford, J. D. 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Davies, L., C. Williams, H. Yamashita, and A. K. Man-Hing. 2005. *Inspiring Schools: Impact and Outcomes: Taking up the Challenge of Pupil Participation*. London: Carnegie Young People Initiative/Esmee Fairbairn Foundation.
- Fishman, C., and A. Nickerson. 2015. "Motivations for Involvement: A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities." *Journal of Child and Family Studies* 24 (2): 523–535. doi:10.1007/s10826-013-9865-4.
- Fullan, M., and J. Quinn. 2016. *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. California: Corwin, A SAGE Company.
- Grossman, P., K. M. Hammerness, M. McDonald, and M. Ronfeldt. 2008. "Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs." *Journal of Teacher Education* 59 (4): 273–287. doi:10.1177/0022487108322127.
- Hammerness, K. 2012. "A Comparative Study of Three Key Features in the Design and Practice of Teacher Education in the United States and Norway." *Acta Didactica Norway* 6 (1): 14. doi:10.5617/adno.1088.
- Hamre, B. K., R. C. Pianta, M. Burchinal, S. Field, J. T. Jennifer LoCasale-Crouch, C. H. Downer, K. LaParo, and C. Scott-Little. 2012. "A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice." *American Educational Research Journal* 49 (1): 88–123. February. doi:10.3102/0002831211434596.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., and G. Yates. 2014. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Haug, P. 2012. "Kvalitet i opplæringa." [Quality in Education]. In *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*, edited by P. Haug, 9–32. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Heggen, K., and F. D. Raaen. 2014. "Koherens i Lærarutdanninga" [Coherence in Teacher Education]. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2014 (01): 3–13. https://www.idunn.no/npt/2014/01/koherens_i_laerarutdanninga
- Holmström, B. 2011. "Den sociala situationen i skolan för elever som får specialundervisning på mellomtrinet – En kvantitativ studie" [The Social Situation in School for Students Receiving Special Education in Primary School – A Quantitative Study]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.

- Jenssen, E. S. 2011. "Tilpasset Opplæring I Norsk Skole: Politikeres, Skolelederes Og Læreres Handlingsvalg" [Adapted Teaching in Norwegian School: The Choice of Politicians, School Leaders and Teachers]. Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- Jeynes, W. H. 2011. *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Kiuru, N., K. Aunola, M.-K. Lerkkanen, E. Pakarinen, E. Poskiparta, T. Ahonen, A.-M. Poikkeus, and J.-E. Nurmi. 2015. "Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development." *Developmental Psychology* 51 (4): 434–446. doi:10.1037/a0038911.
- Kus, Z. 2015. "Participation Status of Primary School Students." *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 177: 190–196. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.381.
- Ladd, G. W. 2013. "Peer Influences in Elementary School." In *International Guide to Student Achievement*, edited by J. Hattie and E. M. Anderman, 205–208. New York: Routledge.
- LaRocque, M., I. Kleiman, and S. M. Darling. 2011. "Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement." *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 55 (3): 115–122. doi:10.1080/10459880903472876.
- Marzano, R. J., J. S. Marzano, and D. J. Pickering. 2003. *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Maxwell, J. 1992. "Understanding and Validity in Qualitative Research." *Harvard Educational Review* 62 (3): 279. doi:10.17763/haer.62.3.8323320856251826.
- Ministry of Education and Research. 1998. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). *The Education Act*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3b9e92cce6742c39581b661a019e504/education-act-norway-with-amendments-entered-2014-2.pdf>
- Nordahl, T., and R. S. Hausstätter. 2009. *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. [The prerequisites, efforts and results of special education]. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nowell, B. L., and D. A. Salem. 2007. "The Impact of Special Education Mediation on Parent-School Relationships Parents' Perspective." *Remedial and Special Education* 28 (5): 304–315. doi:10.1177/07419325070280050501.
- Nurmi, J.-E. 2012. "Students' Characteristics and Teacher-Child Relationships in Instruction: A Meta-Analysis." *Educational Research Review* 7 (3): 177–197. doi:10.1016/j.edurev.2012.03.001.
- O'Connor, E. E., E. Dearing, and B. A. Collins. 2011. "Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School." *American Educational Research Journal* 48 (1): 120–162. doi:10.3102/0002831210365008.
- Pianta, R. C. 1999. *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., and B. K. Hamre. 2009. "Classroom Processes and Positive Youth Development: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Interactions between Teachers and Students." *New Directions for Youth Development* 2009 (121): 33–46. doi:10.1002/yd.295.
- Roorda, D. L., H. M. Y. Koomen, J. L. Spilt, and F. J. Oort. 2011. "The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach." *Review of Educational Research* 81 (4): 493–529. doi:10.3102/0034654311421793.
- Schunk, D. H., and F. Pajares. 2002. "The Development of Academic Self- Efficacy." In *Development of Achievement Motivation*, edited by A. Wigfield and J. S. Eccles, 15–31, San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., and B. J. Zimmerman. 2008. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Seidman, E. 2011. "An Emerging Action Science of Social Settings." *American Journal of Community Psychology* 50: 1–16. doi:10.1007/s10464-011-9469-3.
- Tangen, Reidun. 2008. "Listening to Children's Voices in Educational Research: Some Theoretical and Methodological Problems." *European Journal of Special Needs Education* 23 (2): 157–166. doi: 10.1080/08856250801945956.
- Thomas, G. 2016. *How to Do Your Case Study*. 2nd ed. Los Angeles: Sage Publications.
- Toppol, A. K., P. Haug, and T. Nordahl. 2017. "SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar." [The SPEED-Project, Methods, Data and Procedures.]. In *Spesialpedagogikk. Innhold og funksjon*, edited by P. Haug, 31–51. Oslo: Samlaget.

- Voelkel, R. H., and J. H. Chrispeels. 2017. "Understanding the Link between Professional Learning Communities and Teacher Collective Efficacy." *School Effectiveness and School Improvement* 28 (4): 505–526. doi:10.1080/09243453.2017.1299015.
- Yin, R. K. 2014. *Case Study Research. Design and Methods*. 5th ed. California: SAGE Publications.
- Ytterhus, B., and J. Tøssebro. 2006. *Funksjonshemmete barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. [Disabled Children in School and Family: Inclusion Ideal and Everyday Practice]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Zimmerman, B. J. 2000. "Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn." *Contemporary Educational Psychology* 25 (1): 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016.