

I grenseland

Den lokale institusjonaliseringen av tilpasset
opplæring og spesialundervisning i grunnskolen

Maria Eide Kristiansen



Masteroppgave

Våren 2010

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning oversettes og institusjonaliseres i lokale praksiser, og mer spesifikt, hvordan lærere og spesialundervisningsansvarlige definerer og håndterer svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning i sine hverdagspraksiser.

Bakgrunnen for problemstillingen er det utdanningspolitiske målet om å redusere omfanget av spesialundervisning til fordel for et styrket fokus på tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Mens tilpasset opplæring og spesialundervisning defineres relasjonelt i de statlige dokumentene, har forskningen på feltet har imidlertid vært preget av at tilpasset opplæring og spesialundervisning i liten grad forstås som deler av den samme virkeligheten. Samtidig vet vi lite om hvordan tilpasset opplæring defineres og ”gjøres” av lærere i skolehverdagen, forskningen på tilpasset opplæring er preget av målinger ut fra forskerformulerte definisjoner. Vi vet altså lite om hvordan forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning defineres lokalt, i læreres hverdagslige praksiser (Bachmann & Haug 2007). Det er denne tematikken som belyses her.

Utgangspunktet for problemstillingen er et utdannings sosiologisk, kvalitativt perspektiv med fokus på aktørers meningskonstruksjon og institusjonaliseringsprosesser. Teori om institusjonalisering, med vekt på Berger og Luckmanns (1966) klassiske perspektiv, samt Boltanski og Thévenots (2006) nyere bidrag om kritiske situasjoner og verdiordener, fungerer som teoretisk rammeverk. Det betyr at vi har sett på hvilke kognitive og normative aspekter som inngår i den lokale oversettelsen og institusjonaliseringen av de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og i den hverdagslige defineringen og håndteringen av svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning, på to skoler. Analysen er gjort på grunnlag av kvalitative, halvstrukturerte intervju med lærere og spesialundervisningsansvarlige på de to skolene.

Analysen viser at det institusjonelle arbeidet på de to skolene foregår på tre nivå. På det øverste nivået ser vi at lærerne på de to skolene oversetter og etablerer bestemte aspekter i den offentlige diskursen rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning som felles, kognitiv og normativ kunnskap. På det andre nivået rettes blikket mot ordninger for tilpasset opplæring og

spesialundervisning som er etablert på skolenivå som oversettelser av de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det var etablert ulike ordninger på hver av de to skolene. På det tredje nivået ser vi på situasjoner hvor lærerne individuelt i hver enkelt situasjon må vurdere hvordan de skal definere og håndtere tilpasset opplæring og spesialundervisning. På hvert nivå undersøkes hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning beskrives av lærerne, samt hvordan bestemte forståelser og ordninger forklares og rettferdiggjøres.

Ut fra dette perspektivet har det kommet fram at lærerne rettferdiggjør ulike forståelser og håndteringsmåter for tilpasset opplæring og spesialundervisning i henhold til de samme verdiordenene på alle tre nivå i det institusjonelle arbeidet, og samtidig, at ulike måter å definere og håndtere tilpasset opplæring og spesialundervisning på vurderes og rettferdiggjøres ut fra de samme normative kriteriene. Ulike organiseringsmåter vurderes, begrunnes og legitimeres ved å vise til faglige, sosiale og regulative aspekter ved tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Antall ord: 34.904

Forord

Det er mange som har bidratt til at denne oppgaven nå er kommet i havn og som fortjener en stor takk. Først og fremst må jeg takke min eminente veileder, Ole Johnny Olsen. Takk for entusiasme, tålmodighet, korrektur, drahjelp, og for at du oppmuntret til å tenke kreativt og selvstendig. Det har vært utrolig lærerikt. Informantene mine fortjener også en stor takk. Takk for at dere tok dere tid til intervjuene og for at dere ville dele erfaringer fra skolehverdagen deres med meg. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave!

Å jobbe med masteroppgaven har til tider vært en følelsesmessig berg- og dalbane. Da har det vært godt å ha fine folk rundt seg. Takk til alle mastersosiologene i fjerde etasje på Sofie Lindstrøms, dere vet hvem dere er, uten pausene med dere hadde jeg ikke orket å stå opp om morgenen. Jeg må også takke den fantastiske familien min. Takk for oppmuntring, optimisme, korrekturlesing og all mulig slags hjelp, takk for at dere alltid er der. Og Tonje, verdens beste storesøster, takk for kaffe- og trillepauser og for den helt uvurderlige veiledningen og oppmuntringen de siste ukene. Du er så bra!

Sist, men absolutt ikke minst, takk til min kjære Rolf. Takk for at du har gjort oppgaven til kun ett element, av flere, i livet mitt.

Grimstad, 17. juni 2010

Maria Eide Kristiansen

Innhold

INNLEDNING	6
1.1 TEMA OG BAKGRUNN.....	6
1.2 PROBLEMSTILLING	7
1.3 METODISK TILNÆRMING	9
1.4 GANGEN I OPPGAVEN.....	10
TEMATISK SPESIFISERING	11
2.1 HOVEDTREKK I NORSK UTDANNINGSHISTORIE	11
2.2 LOVER OG RETTIGHETER	13
2.3 FORSTÅELSER AV TILPASSET OPPLÆRING I FORSKNING OG PEDAGOGIKK	14
2.4 SPESIALUNDERVISNING: STATLIG DEFINISJON, PROSEDYRER OG OMFANG	16
2.5 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FORHOLDET MELLOM SPESIALUNDERVISNING OG TILPASSET OPPLÆRING.....	18
2.6 OPPSUMMERING OG FORSKNINGSMESSIG Plassering	21
TEORI OM INSTITUSJONALISERING	24
3.1 VALG AV TEORETISK RAMMEVERK.....	24
3.2 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ INSTITUSJONER OG INSTITUSJONALISERING	25
3.3 BERGER OG LUCKMANN: INSTITUSJONER OG INSTITUSJONALISERINGSPROSESSER.....	28
3.4 BOLTANSKI OG THÉVENOT: KRITISKE SITUASJONER OG VERDIORDENER	30
3.5 FORHOLDET MELLOM BERGER OG LUCKMANN OG BOLTANSKI OG THÉVENOT.....	33
3.6 INSTITUSJONALISERINGER I DEN OFFENTLIGE DISKURSEN OM TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	34
METODISK TILNÆRMING	37
4.1 KVALITATIV METODE OG DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	37
4.2 UTVALG OG TILGANG	38
4.3 INTERVJUSITUASJONEN.....	40
4.4 BEARBEIDING, ANALYSE OG TOLKNING AV DATA	42
4.5 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING I KVALITATIVE TILNÆRMINGER	44
4.6 ETISKE BETRAKTNINGER	48
DEN LOKALE INSTITUSJONALISERINGEN AV TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	49
5.1 INNLEDNING	49
5.2 OVERSETTELSE AV DEN OFFENTLIGE DISKURSEN.....	50
5.2.1 Felles oversettelser av tilpasset opplæring.....	50
5.2.2 Felles oversettelser av spesialundervisning.....	53
5.3 OVERSETTELSE AV TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING PÅ SKOLENIVÅ.....	56
5.3.1 Skole A: Ukeplaner, spes. ped.- team og "svake elever"	57
5.3.2 Skole B: Ukeplaner, fleksibel tolærer-/gruppeundervisningsordning og "svake elever"	62
5.4 INDIVIDUELLE OVERSETTELSE AV TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	69
5.4.1 Skole A	70
5.4.2 Skole B.....	76
5.5 OPPSUMMERING	86
KONKLUSJON	89
6.1 HOVEDPUNKTER I ANALYSEN	89
6.2 GENERALISERING	91
6.3 Plassering AV FUNN I FORHOLD TIL TIDLIGERE FORSKNING.....	92
LITTERATUR	94
VEDLEGG	97
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	97
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE FOR INTERVJU MED SKOLELEDELSEN	98
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE FOR INTERVJU MED LÆRERE	99

Kapittel 1

INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn

Temaet for denne oppgaven er den lokale institusjonaliseringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning i grunnskolen. Prinsippene om tilpasset opplæring og spesialundervisning er nedfelt i det norske lovverket. I Opplæringslovens § 1-2 femte ledd står det at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”. Videre skal spesialundervisning være for ”elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet” (Opplæringslova § 5-1). Samtidig er et av målene i Kunnskapsløftet, utdanningsreformen fra 2006, å redusere omfanget av spesialundervisning til fordel for et styrket fokus på tilpasset opplæring i ordinær undervisning (St. meld nr 30 (2003-2004)). Tanken er at færre ville trenge spesialundervisning dersom den ordinære undervisningen blir bedre tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov. Det vil si at flere av de svakeste elevene skal inkluderes i den ordinære undervisningen, spesielt dem som er i grenseland til å ha rett på spesialundervisning.

Tilpasset opplæring er ment som et generelt prinsipp. Presist hva det innebærer og hvordan det skal håndteres i skolens hverdagspraksiser er det ikke gitt retningslinjer på. Mens dette har ført til et mangfold av forskerformulerte definisjoner på tilpasset opplæring i pedagogikken og utdanningsforskningen, vet vi lite om hvordan tilpasset opplæring defineres og håndteres i lærernes hverdagspraksiser (Bachmann & Haug 2007). Det er dette – lærernes egne defineringer og håndteringsmåter – vi skal se nærmere på i denne oppgaven. Vi skal undersøke hvordan de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning oversettes i lokale praksiser, eller nærmere bestemt, hvordan lærere og skoleledelse definerer og håndterer svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning i sine hverdagspraksiser. Etableringen av mer eller mindre ”normaliserte” svar på dette i lokalmiljøenes daglige praksiser vil forstås som institusjonaliseringsprosesser. Det vil si at den hverdagslige måten å definere og håndtere svake elever, tilpasset opplæring og spesialundervisning på blant aktørene i skolen forstås som del av en institusjonaliseringsprosess, der bestemte forståelser og praksiser formes, etableres og reproduseres kontinuerlig av de involverte aktørene.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen er: Hvordan oversettes og institusjonaliseres de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning i lokale praksiser, og hvordan definerer og håndterer sentrale aktører i skolen svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning i sin skolehverdag?

På et nivå er dette et empirisk spørsmål om hvordan sentrale aktører i skolen forstår og ”gjør” tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvordan de bestemmer svake elevers tilhørighet i forhold til de to kategoriene. Med svake elever menes både elever som har enkeltvedtak om rett til spesialundervisning og elever som ligger på et lavt faglig nivå, men som ikke har vedtak om spesialundervisning. Dette handler om hvordan de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning oversettes til hverdagssituasjoner, og ut fra dette, hva slags undervisning svake elever gis i praksis.

Samtidig er problemstillingen knyttet opp mot et teoretisk nivå, ved at de skolehverdagslige definerings- og håndteringsmåtene betraktes som gjenstand for institusjonaliseringsprosesser. Utgangspunktet for dette perspektivet ligger i utdannings sosiologiens vekt på å forstå elevers utdanningsløp i relasjon til sosiale prosesser, og ikke ensidig ut fra elevenes individuelle prestasjoner og forutsetninger (Marsh & Keating 1996). Hvilke elever som får henholdsvis ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning forstås i dette utdannings sosiologiske og institusjonelle perspektivet som sosialt definert. Institusjonaliseringsbegrepet defineres imidlertid på ulike måter innenfor ulike disipliner og ulike teoretiske perspektiver. Forståelsen som ligger til grunn her er inspirert av Peter Berger og Thomas Luckmanns (1966) klassiske, sosialkonstruktivistiske teori, samt Luc Boltanski og Laurent Thévenots (2006) nye franske pragmatisme. Med institusjonalisering menes da et kontinuerlig institusjonelt arbeid der aktørene former, etablerer, gjenskaper og endrer bestemte handlings-, organiserings- og tenkemåter, og der legitimering og søken etter legitime handlingsvalg er en del av institusjonaliseringsprosessen. Det innebærer at vi skal se på både hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning institusjonaliseres, i hvilken grad tilpasset opplæring og spesialundervisning framstår som institusjonalisert, og hvordan aktørene søker etter legitime handlingsvalg i situasjoner hvor de er overlatt til seg selv i defineringen og håndteringen av svake elever. Samtidig handler det om hvordan de involverte aktørene i skolen oversetter de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning til sine hverdagssituasjoner.

Som en analytisk ramme skal vi skille mellom tre ulike nivå skoleaktørene forholder seg til i sitt institusjonelle arbeid.

Oversettelser av den offentlige diskursen
Oversettelser på skolenivå
Oversettelser i individuelle situasjoner

På det øverste nivået ser vi på hvordan bestemte oversettelser av den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning etableres blant lærerne. Med den offentlige diskursen menes både de statlig definerte rammene, pedagogiske modeller og forskning på feltet. Oversettelsene av den offentlige diskursen er forstått både som en del av institusjonaliseringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning lokalt, og som å fungere som referanseramme for oversettelsene på de to andre nivåene. På skolenivå undersøker vi hvordan bestemte måter å forstå og gjøre tilpasset opplæring og spesialundervisning lokalt etableres på den enkelte skole. På det tredje nivået ser vi på situasjonene hvor lærerne må vurdere seg fram til definerings- og håndteringsmåter individuelt og for hver enkelt situasjon.

På hvert nivå i institusjonaliseringsprosessen skal vi studere hvilke normative, rettferdiggjørende aspekt som trekkes inn i beskrivelser og forklaringer av ulike tanke- og gjøremåter. Hvordan beskrives noen handlingsvalg som mer riktige enn andre? Hvilke aspekter trekkes inn i forklaringene? Med Berger og Luckmann (1966) og Boltanski og Thévenot (2006) skal vi forstå legitimeringer som del av institusjonaliseringsprosessen. Samtidig vil vi knytte legitimeringsbegrepet til Boltanski og Thévenots (2006) begrep om verdiordener. En verdiorden er en tenkemåte med bestemte kognitive og normative elementer som bestemmer hva som er relevant, riktig og viktig i ulike situasjoner. Tanken er at man trekker på kjente verdiordener i konkrete situasjoner for å avgjøre hva situasjonen dreier seg om og hvordan den bør håndteres. Vi skal se på hvordan de ulike definerings- og håndteringsmåtene forklares og rettferdiggjøres ved å se på hvilke verdiordener som dominerer i dem. Her vil vi få se at lærere og skoleledelse trakk fram argumenter om de faglige, sosiale og regulative aspektene ved tilpasset opplæring og spesialundervisning når de begrunnet, vurderte og rettferdiggjorde ulike definerings- og håndteringsmåter.

Det teoretiske perspektivet, samt den utdanningspolitiske og forskningsmessige bakgrunnen for problemstillingen vil bli nærmere beskrevet i de to neste kapitlene.

1.3 Metodisk tilnærming

Problemstillingen og det teoretiske perspektivet legger enkelte føringer på den metodiske framgangsmåten, spesielt gjennom fokuset på institusjonaliseringsprosesser og aktørers hverdagslige definering og håndtering. Studiet av hverdagspraksiser og tenkemåter inviterer til casestudier og en kvalitativ metodisk tilnærming. For å få informasjon om læreres hverdagspraksiser og tankemåter kan man delta i skolehverdagen og observere hverdagspraksiser, og/eller gjøre kvalitative forskningsintervju hvor man får innsikt i aktørenes egne beskrivelser og kategoriseringer rundt et samtaletema. På grunnlag av en forståelse av at språket og de beskrivelsene og legitimeringene man framsetter med språket er en fruktbar inngangsport til kunnskap om institusjoner og institusjonaliseringsprosesser, har jeg valgt å gjøre kvalitative intervju med sentrale aktører i de lokale institusjonaliseringsprosessene. De mest sentrale aktørene i institusjonaliseringsprosessene internt på skolene er lærere og spesialundervisningsansvarlige. De definerer og håndterer daglig svake elever, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Kvalitative intervju hvor deres tankemåter og beskrivelser av håndteringsmåter kommer fram er derfor en fruktbar framgangsmåte i målet om å tegne et bilde av institusjonaliseringsprosessene som skjer lokalt i skolen.

Analysen er basert på en forstudie med intervjuer med lærere og spesialundervisningsansvarlige på seks skoler, men har sitt fokus på to av skolene. Å studere mer enn én skole har åpnet for at jeg har kunnet oppdage likheter og kontraster i institusjonaliseringsprosessene lokalt på skolene. I så måte er oppgaven en komparativ casestudie, der de to skolene forstås som to case, og hensikten er å studere likheter og ulikheter mellom institusjonaliseringsprosessene på de to skolene.

Forskningsdesignet angir retningslinjer for hva slags data man får og hvilke posisjoner de er knyttet til. Dette designet gir først og fremst innsikt i lærere og spesialundervisningsansvarliges defineringer, beskrivelser av håndteringsmåter, begrunnelser og legitimeringer på to skoler. Hensikten er å få innsikt i bestemte aktørers virkelighetsforståelse og de institusjonaliseringsprosessene de deltar i, og ikke å beskrive

kausale forhold, for eksempel læringseffekten av ulike håndteringsmåter.

1.4 Gangen i oppgaven

Kapittel 2 tar for seg den offentlige diskursen rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning. Vi skal her se nærmere på sentrale trekk i norsk utdanningshistorie, lovverk, gjeldende utdanningspolitikk, pedagogiske modeller og forskning på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Disse forholdene vil forstås som en offentlig diskurs lærere og skoleledelse kan ha som referanseramme for sin lokale definering og håndtering av tilpasset opplæring og spesialundervisning, og samtidig som en redegjørelse for referanserammen jeg har fortolket informantenes uttalelser i forhold til. I kapittel 3 presenteres teori om institusjonalisering som det teoretiske rammeverket for analysen. Det blir her gitt en nærmere presentasjon av Berger og Luckmanns (1966) teori om institusjoner og institusjonalisering, og Boltanski og Thévenots (2006) teori om kritiske situasjoner og verdiordener. I det fjerde kapittelet får vi en beskrivelse av forskningsdesignet og de metodiske valgene som er gjort. I kapittel 5 presenteres analysen av den lokale institusjonaliseringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning på to skoler. Analysen er delt i tre, med utgangspunkt i de tre nivåene i institusjonaliseringsprosessen. I kapittel 6, konklusjonen, settes det fram en oppsummering av analysens hovedpunkter og noen refleksjoner i forhold til generalisering og tidligere studier.

Kapittel 2

TEMATISK SPESIFISERING

Begrepene om tilpasset opplæring og spesialundervisning er relatert til prosesser i norsk utdanningshistorie og utdanningspolitikk, er innlemmet i lover og rettigheter, og gjenstad for forskning og vitenskapelig debatt. Dette kan forstås som å utgjøre en offentlig diskurs som aktørene i skolen kan ha et mer eller mindre bevisst forhold til i sitt lokale institusjonelle arbeid. Vi skal her se litt nærmere på denne kontekstuelle rammen rundt begrepene om tilpasset opplæring og spesialundervisning for de lokale institusjonaliseringsprosessene. Redegjørelsen for den offentlige diskursen tjener samtidig til å spesifisere tematikken for problemstillingen, og som en beskrivelse av min referanseramme for fortolkning av informantenes uttalelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

2.1 Hovedtrekk i norsk utdanningshistorie

Ideene om tilpasset opplæring og spesialundervisning er forankret i norsk utdanningshistorie på den måten at ideene har blitt utviklet, begrepsfestet og formalisert over tid og i henhold til større sosiale prosesser i det norske samfunnet. Av spesiell betydning her er at prinsippet om tilpasset opplæring har sin bakgrunn i en demokratisk og egalitær ideologi som har hatt sterk dominans i utviklingen av det norske utdanningssystemet. Fokus har typisk vært på ideer som fellesskap, likeverd, likhet, integrering og inkludering. Blant annet ble utdanning tillagt en sentral rolle i nasjonsbyggingen etter frigjøringen fra unionen med Danmark i 1814, og i industrialiserings- og moderniseringsprosessene utover 1800-tallet. Man skulle oppdra gode samfunnsborgere og styrke nasjonstilhørigheten gjennom utdanning. Det ble slik et mål å utvide utdanningsmulighetene og gjøre utdanning allment tilgjengelig (Tønnesen 2004).

I praksis var det imidlertid lenge store forskjeller i utdanningsmulighetene mellom by og land og ulike lag av befolkningen. I 1936 kom derfor en lov som konstaterte at alle barn uavhengig av bosted og stand skulle ha lik rett til utdanning. Samtidig ble det etablert et skolesystem med obligatorisk 7-årig skole for alle barn, kalt "folkeskole", en "middelskole" for ungdom, og "gymnas" med ulike linjer for spesialisering innenfor ulike fagretninger. Med Normalplanen av 1939 fikk man en læreplan med bestemt lærestoff elevene skulle gjennom.

Slik ønsket man å realisere ideen om at alle skulle ha like muligheter for utdanning og å utjevne forskjeller i den opplæringen som ble gitt. Dette la grunnlaget for det skolesystemet vi har i dag med obligatorisk tiårig grunnskole (Tønnesen 2004).

Når det gjelder dem som ikke har passet inn i det normale utdanningsløpet, ble det allerede i 1881 utformet en egen lov, abnormskoleloven, som skulle sikre at staten ga funksjonshemmede elever et tilpasset skoletilbud. Fram til 1960-tallet ble barn og unge som ikke passet inn i det ordinære utdanningstilbudet plassert i såkalte abnormskoler. Abnormskolene var spesialskoler for barn med lærevansker, utviklingshemninger og spesielle behov. Man søkte altså relativt tidlig i norsk utdanningshistorie å gi et elevtilpasset utdanningstilbud, også til dem som falt utenfor den ”normale” elevgruppen. Abnormskolene ble senere omdøpt til spesialskoler (Tønnesen 2004).

I etterkrigstiden ble likhetsideologien styrket i det norske samfunnet generelt, og med det fikk spesialskolene et negativt stempel som ekskluderende forvaringsanstalter. Det etablerte seg en oppfattelse av at man så langt det var mulig og faglig forsvarlig heller burde integrere elever med spesielle behov i den ordinære grunnskolen. Som ledd i dette integreringsarbeidet ble ideen om å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, også i ordinær undervisning, styrket. Mot slutten av 1970-tallet ble tankegangen begrepsfestet som et prinsipp om ”tilpasset opplæring”. I samme periode ble spesialskoleloven innlemmet i grunnskoleloven. Med dette sank omfanget av spesialskoler, mens andelen elever som fikk økonomisk støtte til spesialpedagogiske tiltak i den ordinære grunnskolen økte (Tønnesen 2004). I dag gis spesialpedagogiske tiltak for elever med spesielle behov i form av spesialundervisning noen få timer i uka, mens elevene ellers i stor grad følger ordinær undervisning. Spesialpedagogiske tiltak forstås da som en form for tilpasset opplæring, samtidig som også den ordinære undervisningen er underlagt prinsippet om tilpasset opplæring for den enkelte elev (NOU 2009:18).

De siste tretti årene har det norske utdanningssystemet gjennomgått flere omfattende reformer som har hatt innvirkning på håndteringen av elever med spesielle behov. Av spesiell betydning her er L97, læreplanen som ble satt i verk for grunnskolen i 1997. Den er blitt forstått som å innebære en politisk, retorisk dreining fra integrering til inkludering (Bachmann & Haug 2007). Denne linjen er videreutviklet i reformen fra 2006, Kunnskapsløftet. For eksempel påpekes det i NOU-en *Rett til læring* fra 2009 at ”det er av avgjørende betydning at det skilles

tydelig mellom begrepene integrering og inkludering" (NOU 2009:18:16). Dette begrunnes med at integreringslogikken har hatt uintenderte, negative konsekvenser for elevene med spesielle behov. Integrering har vært forstått som at alle skal delta i den samme opplæringen, med konsekvens i at særtiltakene for elever med spesielle behov har blitt tatt bort, slik at denne gruppen i varierende grad har fått nødvendige, kompensatoriske tiltak, og dermed begrenset utbytte av undervisningen. Mens likhet og likeverd med integreringsbegrepet defineres ut fra et tenkt homogent normalfellesskap, defineres det med inkluderingsbegrepet ut fra et tenkt heterogent normalfellesskap. I Kunnskapsløftet defineres dermed tilpasset opplæring ut fra en inkluderingslogikk, der tanken er at ulike elever trenger ulike undervisningstiltak innenfor rammen av fellesskapet (NOU 2009:18).

En annen side av dette er det blant annet Bachmann og Haug (2007) hevder er en dreining bort fra en fellesskapsideologi man fant spesielt sterkt i R94 og L97, og mot en individualiseringsideologi i Kunnskapsløftet. Mens likhet og likeverd ble forstått som rett til deltakelse i fellesskapet i R94 og L97, defineres det i Kunnskapsløftet som rett til opplæring tilpasset individuelle behov og forutsetninger. Sammen med vektleggingen av tilpasset opplæring mener Bachmann og Haug å se et tydeligere fokus på det individuelle i terminologien som brukes i reformdokumentene i Kunnskapsløftet, med vekt på uttrykk som deltakerstyring, eleven i sentrum, ansvar for egen læring og individuelt tilpasset undervisning. De setter dette i sammenheng med en generell, global tendens til individualisering av samfunnet, og at Kunnskapsløftet er utformet av en borgerlig regjering med statsråd fra Høyre, med et klart ønske om å endre kursen i liberal retning, mens R94 var resultat av en Arbeiderparti-regjering (Bachmann & Haug 2007).

Tilpasset opplæring og spesialundervisning er altså resultat av en historisk prosess der hensikten har vært å forme et utdanningssystem som skal gi en likeverdig utdanning til alle. Slik har den egalitære og demokratiske ideologien som lå til grunn for de første etableringene av et offentlig skolesystem blitt holdt fast ved, om enn med diskusjon og endring i hvordan sentrale elementer innenfor systemet skal forstås og håndteres. Dette danner et historisk og politisk bakteppe for den formen tilpasset opplæring og spesialundervisning har i dag.

2.2 Lover og rettigheter

Retten til tilpasset opplæring og spesialundervisning er nedfelt i Opplæringsloven. Om

tilpasset opplæring heter det i opplæringslovens § 1-3 at "opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten." Om spesialundervisning står det i § 5-1:

..elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. 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 § 5-1).

I St. meld. nr. 30, Kultur for læring, der grunnlaget for Kunnskapsløftet ble lagt, forklares tilpasset opplæring og forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning slik:

Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er det som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger. Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning. Spesialundervisning er en rettighet for elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (St. meld nr 30 (2003-2004):85)

Tilpasset opplæring er altså å ta hensyn til at elever har ulike behov og ulike forutsetninger i undervisningen i skolen, der målet er å gi et opplæringstilbud som fungerer for den enkelte elev. Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder slik alle elever. Spesialundervisning er på sin side et tiltak for dem som ikke har "tilfredsstillende utbytte" av den ordinære, tilpassede opplæringen.

2.3 Forståelser av tilpasset opplæring i forskning og pedagogikk

Opplæringsloven og reformdokumentene definerer altså tilpasset opplæring som et generelt prinsipp som handler om å ta hensyn til at elever har ulike forutsetninger og behov i undervisningen. Det gis ingen pekepinn på hva tilpasset opplæring skal innebære mer konkret i skolens hverdagspraksiser eller hvordan tilpasset opplæring kan operasjonaliseres i forskningen. Det har resultert i at det er et mangfold av operasjonaliseringer og definisjoner på tilpasset opplæring i forskningen, samt diverse pedagogiske modeller for hvordan man skal håndtere prinsippet i den pedagogiske praksisen i skolen. Bachmann og Haug skiller mellom to hovedgrupper i forskningen og teoretiseringen om tilpasset opplæring: Forskning som har utgangspunkt i formale kriterier for hva som er forstått som tilpasset opplæring, og forskning med en mer åpen, prinsipiell tilnærming (Bachmann & Haug 2007).

I gruppen som definerer tilpasset opplæring i henhold til formale kategorier, er Dale og Wærness' studie fra 2003 et eksempel. De tar utgangspunkt i begrepet om differensiering i sin diskusjon av tilpasset opplæring, og mener dette innebærer at alle skal møte det samme innholdet og de samme temaene, men at innhold og tema må belyses og aktualiseres ulikt ut i fra gruppens eller de enkelte elevenes erfaringshorisont (Dale & Wærness 2003). Bjørnsrud (2004) mener noe liknende i sin påstand om at tilpasset opplæring kan innebære å tilpasse nasjonalt lærestoff til den enkelte elevs erfaringer. Elevenes erfaringer forstås da som et bindeledd i spenningsfeltet mellom de konkrete, detaljerte kravene til fagkunnskap i læreplanen og det samtidige kravet om tilpasset opplæring. Andre har operasjonalisert tilpasset opplæring i henhold til bestemte organiseringsformer, arbeidsformer eller metoder, og da spesielt elevaktive og frie arbeidsformer. Ut fra det har man gått inn i undervisningen og studert hvor utbredt de bestemte arbeidsformene er for å si noe om hvor utbredt tilpasset opplæring er (ifølge Bachmann & Haug 2007). For eksempel har Imsen (2003) forstått tilpasset opplæring som et aspekt ved progressiv pedagogikk, der tilpasset opplæring er operasjonalisert som nærvær av bestemte elevsentrerte aktiviteter og undervisningsmetoder og fravær av lærerstyring og lærerdominans. Også Anvik (2004) operasjonaliserer begrepet slik, men trekker også fram temaorganisert strukturering og lærerens rolle som veileder. Skoler der det ble drevet mye tradisjonelle undervisningsformer med for eksempel tavleundervisning ble hos henne forstått som å ha liten grad av tilpasset opplæring, mens skoler med mye elevaktive arbeidsformer der elevene har ansvar for egen læring ble betraktet som å ha stor grad av tilpasset opplæring.

På den annen side har Klette (2003) og Haug (2004) vist at også for eksempel tavleundervisning kan ha kvaliteter som fungerer som tilpasset opplæring, og mener at hva som er tilpasset opplæring først og fremst avhenger av hver enkelt situasjon og kontekst. I noen situasjoner engasjerer tavleundervisning alle elevene, mens individuelt arbeid ikke gjør det, andre ganger er det omvendt, og noen ganger har en gruppe elever nytte av individuelt arbeid eller å arbeide to og to, mens andre har nytte av tavleundervisning. Klette og Haug tilhører dermed gruppen som er skeptiske til å sette faste kriterier for hva som er tilpasset opplæring. Også Bachmann og Haug (2007) plasserer seg selv i denne leiren, når de mener at en praksisorientert, situasjonsbestemt og kontekstuell tilnærming til tilpasset opplæring er å foretrekke. De mener tilpasset opplæring bør innebære at læreren i enhver situasjon må være fleksibel og ha evnen til å se hva slags læringsopplegg som vil gi størst læringsutbytte for den enkelte elev. Slik mener de man kan klare å kombinere skolens mål om overføring av

fellesverdier og felles læreplaner med målet om individuell, tilpasset opplæring, fordi man tar utgangspunkt i den felles læreplanen, men tilpasser den pedagogiske framgangsmåten til lokale forhold og elevenes erfaringshorisont. Bachmann og Haug poengterer også at den kontekstavhengige karakteren ved tilpasset opplæring innebærer at omfanget av tilpasset opplæring i skolens praksis ikke bør måles gjennom formale kategorier, men studeres gjennom skolens praksis og måte å forstå og gjøre tilpasset opplæring på (Bachmann & Haug 2007). Det er nettopp dette vi skal se nærmere på her; hvordan aktører i skolen selv definerer og håndterer prinsippet om tilpasset opplæring i sine hverdagspraksiser.

2.4 Spesialundervisning: Statlig definisjon, prosedyrer og omfang

Spesialundervisning er definert i lovverket som en rettighet for elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning. I Kunnskapsløftet er spesialundervisning definert opp mot begrepet om tilpasset opplæring, der spørsmålet ikke bare dreier seg om elevens forutsetninger og behov, men også om i hvor stor grad man tilpasser den ordinære undervisningen etter hver enkelt elevs forutsetninger og behov. Tanken er at flere svake elever i grenselandet til å ha rett på spesialundervisning kan få et tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær undervisning dersom den ordinære undervisningen tilpasses den enkelte elev bedre. Omfanget av spesialundervisning sees dermed i sammenheng med i hvor stor grad man makter å tilpasse ordinær undervisning.

Det kan nevnes at det forut for Kunnskapsløftet ble foreslått å avskaffe ordningen med spesialundervisning til fordel for styrket fokus på tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Tre grunner til å avvike spesialundervisningen har blitt trukket fram: spesialundervisning er lite effektiv, den er ressurskrevende og ressursbruken er lite fleksibel, og den strider mot verdier som skolen skal fremme, for eksempel inkludering (Bachmann & Haug 2007). Forslaget ble avvist, men det styrkede fokuset på tilpasset opplæring ble beholdt. Samtidig er det et mål at tilpasset opplæring til en viss grad skal erstatte behovet for spesialundervisning for elever med særskilte behov (St. meld nr 30 (2003-2004)).

I forlengelsen av defineringen av spesialundervisning i lovverket er spesialundervisning også underlagt spesielle prosedyrer, rettigheter og plikter. Skolen er pliktig til å foreta jevnlig vurderinger av elevenes læringsutbytte. Ved mistanke om at en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen som gis, har eleven eller foreldrene rett til å be om en sakkyndig

vurdering for enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette kan foregå både ved at foresatte selv kontakter PPT, psykologisk-pedagogisk tjeneste, og ber om en sakkyndig vurdering, eller at lærer melder saken til spesialundervisningsansvarlig på skolen, som videre vurderer om det bør bes om en sakkyndig vurdering fra PPT. Dersom det er skolen som formidler kontakten med PPT må foresatte gi samtykke til det. PPT utreder elevens behov og forutsetninger i samråd med foresatte og skole, og gir en sakkyndig vurdering. Vurderingen skal gjøre rede for elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevansker, realistiske opplæringsmål for eleven, om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og hva slags tiltak som kan gi et forsvarlig opplæringstilbud. Tiltak kan være for eksempel ene- eller gruppetimer med spesialpedagog, lærer eller assistent, fritak fra karaktergivning, spesielt materiell eleven har nytte av, eller spesialpedagogisk veiledning av personalet som omgås eleven. Rektor på skolen har overordnet ansvar for å behandle saken, basert på PPTs sakkyndige vurdering og anbefaling. Dersom rektor finner grunn til å iverksette spesialundervisningstiltak for eleven, får eleven et såkalt enkeltvedtak om rett til spesialundervisning. Eleven og foresatte har rett til å uttale seg før det blir truffet enkeltvedtak, og må samtykke før enkeltvedtaket fattes. Dersom det innvilges enkeltvedtak skal det utarbeides en såkalt individuell opplæringsplan (IOP). IOP'en skal baseres på vurderingene og anbefalingene fra PPT om elevens forutsetninger og behov, og angi læringsmål tilpasset eleven. Den skal også foreslå organiserings- og læremåter som fungerer bra for eleven, og kan innebære at nye, tilpassede mål erstatter målene i ordinær læreplan. Utarbeiding av IOP'er er skolens ansvar (Utdanningsdirektoratet 2009).

Formelt sett forutsettes altså sakkyndig vurdering fra PPT, enkeltvedtak og utarbeiding av individuell opplæringsplan for at spesialundervisningstiltak eller spesialpedagogisk støtte kan gis. Det er imidlertid store variasjoner i hvordan kontakten mellom skolen og PPT er lagt opp og fungerer. Noen steder samarbeider skole og PPT tett, for eksempel ved at PPT også har en veilederrolle i forhold til ordinær undervisning. Andre steder er PPT først og fremst en sakkyndig instans som legger grunnlaget for enkeltvedtak uten å drive oppfølging i etterkant (Bachmann & Haug 2007).

Når det gjelder omfanget av spesialundervisning vet vi at 7,2 % av elevene i grunnskolen fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak skoleåret 2008-2009, og at andelen elever som får spesialundervisning etter vedtak er større på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Omfanget av spesialundervisning etter vedtak har økt de siste tre årene, og økningen er like stor på

ungdomstrinnet og på barnetrinnet. 69 % av elevene som får spesialundervisning er gutter, mens 29 % er jenter. I disse tallene er det imidlertid store variasjoner kommunene imellom, der noe av variasjonen skyldes at det brukes varierte måter å organisere og registrere spesialundervisning på. For eksempel vet vi at det i tillegg til de elevene som får spesialundervisning etter enkeltvedtak finnes en betydelig mengde elever som får spesialundervisningsliknende undervisning uten at det er fattet enkeltvedtak, og som ikke fanges inn av denne statistikken. Det reelle tallet for omfanget av spesialundervisning, spesialpedagogiske tiltak og liknende er derfor uvisst (NOU 2009:18).

2.5 Tidligere forskning på forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring

Spesialundervisning og tilpasset opplæring har i liten grad blitt studert og forstått som deler av den samme virkeligheten i forskningen. Spesielt vet vi lite om hvordan svake elever i grenselandet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning defineres og håndteres i lokale praksiser (Bachmann & Haug 2007). Ingrid Fylling (2007) har stått for et av de få forskningsarbeidene om forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring som er gjort. Hun studerte lærernes erfaringer i et prosjekt der målet var å redusere omfanget av spesialundervisning ved å gjøre ordinær undervisning bedre tilpasset flere. Fylling tok utgangspunkt i et utdannings sosiologisk perspektiv, med fokus på hvordan spesialundervisning og tilpasset opplæring defineres og gjøres i skolen.

Ifølge Fylling finnes det ulike måter å redusere omfanget av spesialundervisning på. En måte det kan skje på er ved at begrepet om spesialundervisning omdefineres slik at færre typer arbeidsformer inngår i det, uten at tiltakene i seg selv eller organiseringen av den ordinære undervisningen endres. En annen måte å gjøre det på er ved at man inkluderer flere i ordinær undervisning ved å gjøre den ordinære undervisningen mer fleksibel. En tredje variant er å inkludere elever som trenger ekstra støtte helt eller delvis i ordinær undervisning (Fylling 2007).

I sin studie oppdaget Fylling noen mekanismer som hun mener problematiserer ideen om at omfanget av spesialundervisning kan reduseres ved hjelp av bedre tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Et aspekt er knyttet til synlighet og oppmerksomhet. Ved individuell tilpasning får hver enkelt elev mer oppmerksomhet fra lærerne. Dette betraktes gjerne som et gode som hjelper til å redusere omfanget av spesialundervisning, fordi hver enkelt får mer

hjelp i ordinær undervisning. Flere av lærerne Fylling intervjuet mente imidlertid at den økte oppmerksomheten førte til at de la merke til flere som strevde og som hadde behov for spesialundervisning, slik at behovet for spesialundervisning samlet sett ble større (Fylling 2007). Dette støtter funn fra tidligere forskning, for eksempel Feilberg og Mjåvatn (2000) og Fylling (2000), som har vist at elever som tiltrekker seg mye oppmerksomhet i undervisningen, ofte gutter, har større sannsynlighet for å få spesialundervisning med eller uten tiltak enn stille og rolige elever, uavhengig av elevenes faglige ferdigheter og behov. Bedre tilpasning trenger altså ikke å føre til at færre elever trenger spesialundervisning, men at lærerne oppdager flere elever som trenger ekstra støtte, og opplever problemer med å hjelpe alle som trenger ekstra støtte innenfor de ordinære rammene.

Et annet aspekt Fylling trekker frem er at spesialundervisning også er et rettighets- og ressurssystem. Et enkeltvedtak om spesialundervisning utløser ressurser som skal styrke tilbudet til eleven tiltaket gjelder. En overføring av elever med særskilte behov fra spesialundervisning til tilpasset opplæring i ordinær undervisning kan dermed forstås som en svekkelse av rettigheter og ressurser, og det kan komme motstand fra foreldre, lærere og andre interesseparter når elever vurderes overflyttet fra spesialundervisningstiltak til ordinært tilpasset undervisning. Et siste aspekt som trekkes fram er at strukturelle ulikhetsfaktorer i spesialundervisningen, som kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet er fraværende i diskusjonen om spesialundervisning og tilpasset opplæring, selv om forskning har vist at disse ulikhetsfaktorene er signifikante i forhold til ”fordelingen” og omfanget av spesialundervisning (Fylling 2007).

En annen studie som kan trekkes fram, også den gjort av Ingrid Fylling (2008), tar utgangspunkt i at spesialundervisning konstrueres i lokale institusjonelle praksiser. I denne studien ser hun på forholdet mellom det kommunale fordelingsregimet og skolepraksiser i forhold til spesialundervisning i to kommuner. Hun fant at kommunene hadde ulike praksiser for fordeling av ressurser til skolene, men at deres ulike politikk på kommunalt nivå ikke ga utslag i større forskjeller i skolenes praksiser. Dette forklares med at skolene søker å løse de oppgavene de har med de ressursene som til enhver tid er tilgjengelige. Videre fant hun en sammenheng mellom omfanget av generelle styrkingsressurser og spesialundervisningsressurser: Går omfanget av generelle styrkingsressurser ned, går omfanget av spesialundervisningsressurser opp. Ressurspraksisen bidrar til å konstruere kategoriseringer av hva som skal defineres som spesialpedagogiske og allmennpedagogiske

tiltak (Fylling 2008).

Hos Fylling forstås spesialundervisning i sammenheng med den ordinære undervisningen, og der materielle faktorer som klassestørrelse og skolens fysiske utforming, samt lærernes vurderinger av normalitet og avvik, bidrar til å forme lærernes håndtering av svake elever. Hun mener mange av disse faktorene ofte vil opptre relativt likt på tvers av skoler og kommuner, blant annet fordi de påvirkes av mer sentrale strukturelle trekk som statlig politikk, profesjonenes interesser og standardiserte utdanningstilbud. Fylling forstår altså struktureringen av skolesystemet som å være preget av en bestemt form for institusjonalisert disiplinering som er felles for kommuner og skoler (Fylling 2008).

Et liknende perspektiv finner vi hos Skaalvik (1999). Han fant i sin studie at klassenes relative nivå bestemmer omfanget av følt behov for spesialundervisning, og forstår dette som at skolen framprovoserer et behov for spesialundervisning uavhengig av elevenes objektive evne- og prestasjonsnivå. Også andre har kommet til denne konklusjonen (Nordahl & Overland 1998; Persson 2001). Skaalvik mener også å se at elevtallet har en viss betydning for det følte behovet for spesialundervisning, men der betydningen av elevtallet er større i undervisningssituasjoner med stor grad av elevaktivitet og differensiert undervisning enn når man driver fellesundervisning. Det følte behovet for spesialundervisning øker altså når klassene er store og det drives differensiert undervisning. Dette tolkes som at det ikke kan være snakk om et økt objektivt behov for spesialundervisning knyttet til enkeltelevers evne- og prestasjonsnivå, men at blant annet klassestørrelse, elevsammensetning og undervisningstype spiller inn på lærernes definering av svake elever (Skaalvik 1999).

Det har også blitt påpekt at spesialundervisning ofte brukes som ledd i å løse andre utfordringer enn de som kan knyttes til faglige svakheter hos enkeltelever. For eksempel er det hevdet at spesialundervisning kan få en avlastningsfunksjon for læreren som har ordinær undervisning. Når en annen lærer får ansvaret for de svakeste elevene får klasserlæreren en mer homogen gruppe å forholde seg til. Persson (2001) karakteriserer dette som et ledd i "spesialundervisningens doble funksjon": På den ene siden gir spesialundervisning hjelp til enkeltelever som har behov for ekstra støtte, på den andre skaper det en homogen gruppe i den ordinære undervisningen og avlastning for lærerne. Videre er det blitt påpekt at PP-tjenesten, skolene og skoleadministrasjonen ofte har ulike interesser. For eksempel kan skolen og lærere ønske avlastning i ordinær undervisning, mens PPT ønsker spesielle,

ressurskrevende tiltak for enkeltelever, og skoleadministrasjonen på sin side må begrense pengebruken (Lie et al. 2003). Slik sett er det flere ulike aktører og interesser som er med å konstruere formen på og omfanget av spesialundervisning.

En del forskning har også fokusert på at tilpasset opplæring ikke er det eneste kravet til virksomheten i skolen, men at handlingsrommet til lærerne dannes også ut fra ressurstilgang og en rekke andre krav, for eksempel krav til opplæring i bestemt fagkunnskap, fellesskap, likhet, demokrati og medbestemmelse. Flere har vist at de ulike kravene kan framstå som motsetninger. For eksempel har studier av læreplanene vist at det er en motsetning mellom hensynet til tilpasset opplæring på den ene siden og retningslinjene og kravene til fagkunnskap på den andre. En annen spenning gjelder forholdet mellom individet og fellesskapet (Bachmann & Haug 2007). Noe tilsvarende finner vi i Lise Granlunds hovedfagsoppgave i sosiologi fra 2003, der hun studerte læreres definisjoner og legitimeringer av problematferd i en Steinerskole og en offentlig skole. Hun fant blant annet at lærerne opplevde en motsetning mellom de faglige målene og felleskaps- eller likhetsidealet i sin håndtering av faglig svake elever. Hun forstod dette som en konflikt mellom den sivile og den industrielle verdiordenen (Granlund 2003). Ut fra tidligere forskning kan vi altså anta at det ikke bare er ulike aktører og interesser som er med å konstruere forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, men også at det er preget av konflikt mellom ulike verdiprinsipper.

2.6 Oppsummering og forskningsmessig plassering

I dette kapitlet har vi sett nærmere på det som kan forstås som den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Blant annet har vi sett på det utdanningshistoriske, utdanningshistoriske og lovverksmessige grunnlaget for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette kan forstås som en referanseramme aktørene lokalt kan trekke på i sine praksiser. For eksempel kan det tenkes at de benytter et begrepsapparat som er tett knyttet opp mot formuleringer i statlige dokumenter og den offentlige diskursen rundt spesialundervisning og tilpasset opplæring, eller forklarer handlingsvalg ved å referere til elementer i den offentlige diskursen, for eksempel inkluderingsbegrepet eller bestemte pedagogers defineringer av tilpasset opplæring. Det utgjør også min referanseramme for fortolkning av informantenes uttalelser.

Vi har også sett at tilpasset opplæring fra statlig side er et prinsipp av en generell karakter, der det ikke gis retningslinjer på hvordan man skal forstå og gjøre tilpasninger i undervisningen i praksis. Samtidig finner man en lang liste ulike konstruksjoner og operasjonaliseringer i ”rådgivende” pedagogikk og i forskningen på tilpasset opplæring. Vi vet imidlertid lite om hvordan tilpasset opplæring generelt, og forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning spesielt, forstås og håndteres av lærere i deres hverdagspraksiser. Det er dette vi skal undersøke i denne oppgaven.

Utgangspunktet for denne studien er det samme som blant andre Fylling (2007), Skaalvik (1999) og Granlund (2003) har hatt for sine, å se på forholdene i skolen i et sosiologisk perspektiv med fokus på sosiale prosesser heller enn elevers egenskaper. Men, mens Fylling i sin studie av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning analyserte ulike mekanismer som ble aktualisert når man søkte å bedre tilpasset opplæring, skal jeg her se nærmere på den lokale institusjonaliseringen av kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og da både de kognitive og normative elementene i institusjonaliseringsprosessene. Som hos Granlund skal vi også her se på hvilke verdiordener som dominerer i læreres defineringer, men mens hun først og fremst studerte defineringer av problematferd, og faglig svakhet ble forstått innenfor rammen av problematferd, skal vi her se på defineringen av svake elever opp mot den lokale institusjonaliseringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Problemstillingen plasserer seg altså i en sosiologisk tradisjon innen utdanningsforskningen, men der det teoretiske perspektivet ikke tidligere er benyttet i studier av tilpasset opplæring og spesialundervisning.

En annen side av dette er at tidligere forskning bidro til å forme min forståelse av hva feltet dreide seg om. Blant annet antok jeg forut for feltarbeidet at en del av aspektene ved spesialundervisning og tilpasset opplæring som Fylling (2007), Skaalvik (1999), Persson (2001) og Granlund (2003) trekker fram i sine studier også kunne komme til å bli tema i mine intervjuer. For eksempel ved at lærerne kunne begrunne at de ønsker spesialundervisningstiltak for en krevende elev fordi de trenger avlastning for å få undervist de andre elevene, og/eller fordi de mener det vil gi eleven bedre faglig utbytte. Og, ettersom tidligere forskning har vist at det er store variasjoner kommuner og skoler imellom når det gjelder organiseringen av spesialundervisning, syntes det interessant å se på hvordan skolene jeg studerer organiserer tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hva det innebærer for defineringen av elever i grenselandet mellom ordinært tilpasset opplæring og

spesialundervisning. Tidligere forskning på tilpasset opplæring og spesialundervisning har slik til en viss grad vært med på å utforme problemstillingen og fokus for intervjuene, selv om relevansen av de ulike punktene har vært under kontinuerlig vurdering gjennom forarbeide, feltarbeid og analyse. Vi vil komme tilbake til hvordan denne analysen stiller seg i forhold til funn fra tidligere forskning i konklusjonen.

Kapittel 3

TEORI OM INSTITUSJONALISERING

Problemstillingen handler om hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning institusjonaliseres i måten lærere og spesialundervisningsansvarlige beskriver og legitimerer sine synspunkter og praksiser i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette innebærer å se på hvordan handlingsvalg og praksiser inngår i en institusjonaliseringsprosess, der bestemte tanke- og gjøremåter formes, etableres, reproduseres og endres.

Institusjonalisering og legitimering er teoretisk forankrede begreper og kan forstås på ulike måter i tilknytning til ulike teoretiske perspektiver. Jeg skal derfor her gjøre rede for den forståelsen av begrepene analysen vil bygge på, med utgangspunkt i Peter Berger og Thomas Luckmanns (1966) klassiske perspektiv på institusjonalisering, samt Luc Boltanski og Laurent Thévenots (2006) nyere bidrag til teorier om institusjonalisering, med utvidet fokus på det de forstår som kritiske situasjoner.

3.1 Valg av teoretisk rammeverk

I tråd med den kvalitative forskningstradisjonen har valg av teoretisk perspektiv vært under kontinuerlig vurdering gjennom utarbeiding av problemstilling, datainnsamling og analyse. Under forberedelsene til feltarbeidet, ut fra en gjennomgang av tidligere forskning på tilpasset opplæring og spesialundervisning, hadde jeg inntrykk av at feltet var preget av en del spenninger, for eksempel mellom en individualiseringsideologi og en inkluderingsideologi. Derfor antok jeg Boltanski og Thévenots teori om ambivalenser og kritiske situasjoner kunne komme til å gi en fruktbar analytisk beskrivelse av datamaterialet jeg selv ville få når jeg skulle studere beskrivelser av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Underveis i feltarbeidet mente jeg imidlertid å se et felt preget både av reproduksjon av etablerte praksiser og av ambivalente, kritiske situasjoner. Et naturlig valg ble da å utvide det teoretiske rammeverket med Berger og Luckmanns klassiske teori om institusjonalisering. Denne kombinasjonen beskrev de institusjonaliseringsprosessene jeg mente å se i datamaterialet på en mer utdypende måte. Mens Berger og Luckmann beskriver institusjonaliseringsprosesser i sin helhet, bidrar Boltanski og Thévenots til et utvidet fokus på det usikre og på situasjonen som sosiologisk tema, gjennom sine begreper om kritiske situasjoner, enighetsskapende

arbeid, og legitimering i henhold til verdiordener.

Det kan nevnes at et diskursanalytisk perspektiv kunne vært et nærliggende, alternativt valg av teori for å belyse de ulike strukturene som dominerer i informantenes eller aktørers virkelighetsforståelse. Diskursanalyse kan litt forenklet beskrives som en form for teori og analysemåte som forstår den sosiale verden gjennom begrepet om diskurser, der en diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden eller utsnitt av verden på. I likhet med Berger og Luckmanns perspektiv er diskursanalysen basert på en sosialkonstruktivistisk samfunnsforståelse, det vil si at de deler en grunntanke om at beskrivelser og forståelser av verden ikke bare avspeiler omverdenen, men også spiller en aktiv rolle i å skape og forandre den. Også her forstås tilgangen til denne virkeligheten gjennom språket. I en diskursanalyse analyserer man hvilke diskurser og motdiskurser aktører snakker og handler gjennom (Jørgensen & Phillips 1999). De ulike diskursene aktørene ”er” i og snakker gjennom ville i dette tilfellet sannsynligvis bli analysert i liknende termer som det Boltanski og Thévenot betegner som verdiordener. Jeg har imidlertid likevel valgt å bruke Boltanski og Thévenots begrepsapparat fordi begrepet om kritiske situasjoner og ambivalenser gir en treffende beskrivelse av sentrale elementer i datamaterialet.

3.2 Teoretiske perspektiver på institusjoner og institusjonalisering

Studiet av institusjoner og institusjonaliseringsprosesser har vært en av kjernetematikkene i sosiologien, og har også stått sentralt innenfor andre disipliner, spesielt statsvitenskap, administrasjons- og organisasjonsvitenskap og økonomi. Begrepene om institusjoner og institusjonalisering er imidlertid ilagt ulike betydninger og forståelsesrammer både mellom og innenfor de ulike disiplinene. Før vi går videre med å beskrive teoriene til Berger og Luckmann og Boltanski og Thévenot i nærmere detalj, skal vi ta et skritt tilbake og plassere dem i forhold til de ulike posisjonene i teorier om institusjonalisering.

Fra 1980-tallet har man sett en økt interesse for teorier om institusjonalisering i organisasjonsteori og sosiologi, blant annet gjennom nyteoretisering om hva institusjoner er, hvilken rolle de spiller i forhold til aktører og individuelle handlinger, og hvordan de blir til og endres. Dette skjedde som en respons på de tidligere tiårenes dominans av aktørorienterte, anomiske modeller der den sosiale konteksten har en irrelevant rolle. Man søkte også en bedre måte å forstå sosiale strukturer enn de strukturfunksjonalistiske forklaringene kunne gi.

Samtidig ble elementer fra fenomenologiske teorier trukket fram og satt inn i en større institusjonell kontekst. Dette resulterte i det som av enkelte omtales som ny-institusjonalisme (DiMaggio & Powell 1991). Ifølge DiMaggio og Powell (1991), to ”forkjempere” for ny-institusjonalismen, innebærer ny-institusjonalismen i organisasjonsteori og sosiologi avvising av teorier om rasjonelle aktører, en interesse for institusjoner som påvirkende faktorer, en vending mot kognitive og kulturelle forklaringer, og en interesse for supraindividuelle enheter, det vil si strukturer som ikke kan reduseres til en konsekvens av individers aggregerte handlinger, slik de ofte forstås i teorier om rasjonelle aktører.

Flere av disse kjennetegnene ved den nye institusjonalismen kan imidlertid forstås som velkjente elementer i sosiologien, noe som også har ledet til diskusjon om hvorvidt man bør betrakte perspektivene som nye. Ifølge Selznick (1996), en av de ”gamle” institusjonalistene, er det imidlertid også noen nye elementer, for eksempel at man i ny grad trekker inn legitimeringer som del av det kulturelle repertoaret, og samtidig i større grad forstår institusjonene som del av et større samfunn som det hentes kognitiv og normativ kunnskap fra. Det betyr at institusjoner skapes, reproduseres og endres som resultat av impulser utenfra så vel som det som skjer mellom de involverte aktørene internt i institusjonen. Videre vier de nye institusjonalistene større oppmerksomhet enn tidligere mot det de kaller strukturert kognisjon. Det vil si at sosiale strukturer sammenfaller med aktørers kunnskap og tenkemåter, samtidig som strukturene er sosialt konstruerte. Dette betyr at aktører har rasjonalitet ”bundet” av strukturer, men at aktørene også bidrar til å skape, gjenskape og endre strukturene gjennom sine tanke- og handlingsmåter. Studier av institusjoner må derfor i dette perspektivet ta utgangspunkt i de involverte aktørenes tenkemåter, rutiner og kunnskap for å få informasjon om institusjonen og hvordan den påvirker og påvirkes av aktørenes handlinger og kunnskap. Begrepet om bundet rasjonalitet skal da fungere som en integrasjon av ideene om rasjonelle aktører og strukturers styrende kraft på individers handling.

DiMaggio og Powell (1991) skiller mellom tre hovedretninger innen ny-institusjonalismen: En økonomisk, en statsvitenskapelig, og en sosiologisk. Økonomiske institusjonalister har sitt utgangspunkt i tradisjonelle teorier om rasjonelle valg, med fokus på individet og dets strategiske kalkulasjoner, men har i den ny-institusjonalistiske versjonen inkludert en forståelse av at institusjoner påvirker aktørers preferanser og interesser. I den statsvitenskapelige tradisjonen er fokuset på politiske institusjoner, og hva som former stabilitet og endring i dem. Også denne tradisjonen har sitt utgangspunkt i en idé om

rasjonelle aktører som søker å maksimere egeninteresse, men statsinstitusjonenes varige, stabile karakter har skapt interesse for endring og reproduksjon innenfor dem. I den sosiologiske tradisjonen har man en videre forståelse av institusjons- og institusjonaliseringsbegrepet, der enhver relativt stabile anordning av regler, normer eller konvensjoner kan forstås som en institusjon som aktører både skaper, reproduserer og endrer gjennom sine kognitive og praktiske aktiviteter. Også innenfor disse tre hovedtradisjonene er det en rekke ulike teorier om sammenhengen mellom aktør og struktur (DiMaggio & Powell 1991).

I stedet for å trekke veksler på de nye retningene i institusjonell teori skal vi her legge til grunn den sosiologiske, klassiske teorien til Berger og Luckmann og det nyere franske bidraget fra Boltanski og Thévenot, fordi det synes å gi en fruktbar forklaring av de institusjonaliseringsprosessene jeg søker å beskrive. Den klassiske teorien til Berger og Luckmann (1966) var en av inspirasjonskildene i nyutviklingen blant institusjonaliseringsteoretikerne. Flere elementer av deres teoretiske perspektiv, blant annet fokuset på legitimering og etablering, forming, reproduksjon og endring av kognitive strukturer, fikk innpass i de nye teoriene. Det har derfor blitt hevdet at ny-institusjonalismen ligger nærmere Berger og Luckmann-tradisjonen enn forkjemperne selv ønsker å innrømme (Selznick 1996). På den bakgrunn kan Boltanski og Thévenots nye franske, pragmatiske sosiologi med et fokus på legitimering, kognitive strukturer, normer og aktørers handlinger i konkrete situasjoner forstås som en forlengelse av det teoretiske perspektivet til Berger og Luckmann. Det er en slik forståelse som ligger til grunn her.

Hvordan kan så disse teoriene bidra til en fruktbar analyse av lokale institusjonaliseringer av tilpasset opplæring og spesialundervisning? Jeg har altså valgt å ta utgangspunkt i Berger og Luckmanns perspektiv på institusjonalisering, samtidig som jeg utfyller deres perspektiv med Boltanski og Thévenots beskrivelse av kritiske situasjoner og verdiordener. Det innebærer i praksis at jeg vil se på hvordan og i hvilken grad kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning er definert og institusjonalisert lokalt gjennom begrepene om etablering og opprettholdelse, og vurdere de ulike legitimeringene og forklaringene som settes fram i forhold til hvilke verdiordener lærerne trekker på og legitimerer gjennom. Verdiordenene vil da forstås som en slags konkretiseringer av det Berger og Luckmann betrakter som dominerende kognitive og normative strukturer, og trekkes inn fordi de utgjør et fruktbart, konkretiserende supplement. Det kan her understrekes at begrepet om verdiordener brukes

empiristyrte, det vil si at målet ikke er å gjenkjenne verdiordener som er funnet tidligere, men å se på hvilke verdiordener som finnes i datamaterialet uavhengig av disse.

3.3 Berger og Luckmann: Institusjoner og institusjonaliseringsprosesser

Berger og Luckmanns teori om institusjonalisering har til hensikt å beskrive hvordan den sosiale virkeligheten er et menneskelig produkt, skapt og reproduisert gjennom sosiale praksiser, samtidig som mennesket selv oppfatter den som objektiv og gitt. Forming og etablering, opprettholdelse og endring av kognitive strukturer er sentrale stikkord i deres perspektiv på institusjonen (Berger & Luckmann 1966).

Berger og Luckmann tar utgangspunkt i et spesifikt menneskesyn som de mener legger grunnlaget for all institusjonalisering. De mener det ligger i menneskets natur å utvikle vaner for tanke- og håndteringsmåter når man gjentatte ganger havner i liknende situasjoner. Selv om det finnes mange måter å definere situasjoner eller gjøre handlinger på innskrenker man mulighetene til ett alternativ. Dette forenkler situasjonen og gjør at det kreves mindre kognitiv aktivitet å håndtere den. Videre kan vanene ilegges merkelapper og kategoriseringer og gjøres til et felles objekt mellom aktører (Berger & Luckmann 1966).

Enkelt fortalt betyr institusjonalisering at kategorier gjøres til et felles objekt mellom to eller flere aktører, og at aktørene forholder seg aktivt til kategorien slik at den opprettholdes over tid. Hos Berger og Luckmann benyttes begrepene om *eksternalisering*, *objektivering* og *internalisering* for å beskrive ulike aspekter ved institusjonaliseringsprosesser.

Eksternalisering innebærer at en kategorisering blir tilgjengelig utover hver enkelts bevissthet og blir et felles objekt mellom to eller flere aktører. Når kategoriseringen oppfattes som en objektiv, ekstern virkelighet skjer det en objektivering. Objektiveringen kan også innebære at aktørene får inntrykk av at kategorien eksisterer uavhengig av deres egen aktivitet, selv om de har vært med å forme den og reproducerer dem gjennom gjentakende tale- og handlemåter. Internalisering innebærer at nyinnvidde aktører inkluderer kategoriseringen som del av sin virkelighet. En institusjonalisering skjer når kategoriseringer eksternaliseres, objektiveres og internaliseres slik at aktørene blir i stand til å forutse hverandres handlinger. Samtidig er dette dialektiske prosesser som pågår kontinuerlig i skapelsen, opprettholdelsen og endringen av kategorier og institusjoner (Berger & Luckmann 1966). Aktørers aktive skapelse, opprettholdelse og endring av institusjoner og begreper kan forstås som et institusjonelt

arbeid.

Et sentralt moment i Berger og Luckmanns forståelse av institusjonalisering er at den sosiale virkeligheten generelt og institusjoner spesielt antar form av et slags kunnskapsrepertoar, der omfanget av kunnskap som den sosiale verden bygger på sammenfaller med det som er mulig å vite. Institusjonaliserte handlingsmåter oppfattes som den ene måten man *kan* gjøre det på. Slik kunnskap betegnes av Berger og Luckmann som en førteoretisk form for kunnskap. Dette er kunnskap som man sosialiseres inn i og som blir internalisert som den sosiale verdens objektiverte struktur i aktørens individuelle bevissthet. Strukturer innebærer i så måte en form for innebygd sosial kontroll som tvinger aktørene inn i bestemte kognitive og normative tankemønstre og forståelser av hva som er sant og virkelig. Samtidig innebærer det at avvikelser fra institusjonenes orden vil framstå som meningsløst, usant eller unaturlig, og at institusjonene og representasjonene for dem bare eksisterer så lenge de brukes i aktørens praksiser og kognitive eller normative resonnementer. I situasjoner hvor institusjonaliseringsprosessen ikke er fullendt eller har vært delvis mislykket, slik at kunnskap, sannheter, og mekanismer for sosial kontroll ikke er fast etablert, kan det utvikles en annen, sekundær form for sosial kontroll. Denne sosiale kontrollen er basert på ulike sanksjonsmekanismer som utvikles internt i institusjonen (Berger & Luckmann 1966).

Hos Berger og Luckmann forstås altså institusjoner som noe som kontrollerer menneskelig atferd ved å sette opp forhåndsdefinerte atferdsmønstre som kanaliserer atferden i en retning, selv om det er mulig å gå i mange andre. Institusjonene representeres ved spesielle kunnskapsrepertoar, roller og språklige objektivering med alt fra enkle verbale betegnelser til komplekse virkelighetssymboliseringer. Internt i institusjoner kan det imidlertid også skje en arbeidsdeling av handlinger og oppgaver, som samtidig er en sosial fordeling av kunnskap, der de involverte aktørene har ulike roller med ulike kunnskapsrepertoar som på ulikt vis er knyttet til det som er felles for dem. Slik får man også spesialister på bestemte områder (Berger & Luckmann 1966).

Et annet sentralt element i Berger og Luckmanns teori om institusjonalisering, er legitimering. De mener at legitimeringer oppstår i det institusjonenes etablerte sannheter utfordres, og spesielt i overføringen av kategoriseringer til nye aktører. Legitimeringsbehovet oppstår når objektiveringene og den institusjonelle ordenen overføres til aktører som ikke selv har vært med å utvikle den. Nye aktører må få institusjonen beskrevet og forklart. Gjennom disse

forklaringene får kategoriseringene et klarere og mer presist uttrykk, fordi det å beskrive kategoriseringene for de nyinnvidde innebærer å utforme og overføre et klart og konsist bilde av hva de kjennetegner, for å unngå misforståelser. Institusjonens legitimitet hviler på at forklaringene som presenteres er konsekvente og overbevisende. Disse forklaringene, eller legitimeringene, har både et kognitivt og et normativt element. Det vil si at de innebærer både kunnskap om hvordan en handling skal gjøres og en verdiorientering som forteller hvorfor det bør være sånn. Legitimeringen innebærer også at man utvikler nye betydninger som knytter sammen de betydningene som allerede eksisterer og som er tilknyttet ulike institusjonelle prosesser. Legitimeringsprosesser kan dermed forstås som en slags andre ordens objektivisering. Videre er et poeng hos Berger og Luckmann at kunnskap formidles gjennom språket. Metodisk resulterer det i at analyser av institusjoner og den sosiale virkeligheten må innebære analyse av den kunnskapen de involverte aktørene presenterer om institusjonene og den meningen og orden de tillegger den, og at institusjonene gjennom denne objektiverte kunnskapen gjerne vil ha en form for logikk som har sitt utspring i språket og aktørenes eksisterende kunnskapslager (Berger & Luckmann 1966).

3.4 Boltanski og Thévenot: Kritiske situasjoner og verdiordener

Luc Boltanski og Laurent Thévenot har de siste tretti årene utviklet et teoretisk perspektiv som kan bidra til å nyansere Berger og Luckmanns perspektiv på legitimering. Boltanski og Thévenot er to av de sentrale skikkelsene i den nye franske pragmatiske sosiologien, hvor det tas utgangspunkt i at det finnes to typer sosiale situasjoner som bør være i samfunnsvitenskapens fokus. På den ene siden har man de sosiale situasjonene preget av orden, kjennetegnet av begreper som regler, normer og roller. Det er disse situasjonene som konvensjonelt er sosiologiens og samfunnsvitenskapens tema. På den andre siden har man en sfære preget av såkalt *kritiske* situasjoner, kjennetegnet av at aktørene er usikre om hvordan de skal forstå og håndtere situasjoner de kommer opp i. I konvensjonell samfunnsvitenskap utelukkes som regel slike situasjoner fordi de forstås som partikulære eller individuelle og ikke sosiale. I Boltanski og Thévenots teori er blikket rettet mot *situasjonen*, og hvordan aktører søker å forstå og håndtere de sosiale situasjonene de kommer i, og ikke hvilke bakenforliggende årsaksfaktorer som spiller inn og virker i situasjonen. De mener det å sette situasjonen i sentrum bidrar til at man overskrider den todelte metodologien i sosiologien, mellom metodologisk individualisme med fokus på målrettede aktører på den ene siden, og metodologisk kollektivism med begreper om roller, normer og sosial tvang på den andre

(Wagner 1994).

Begrepet om kritiske situasjoner, det vil si konflikter, disputer eller kontroverser står sentralt hos Boltanski og Thévenot. Ifølge Boltanski og Thévenots empiriske studier må de involverte aktørene i en disputt ta del i et enighetsskapende arbeid, det vil si på ulike måter forsøke å komme til enighet om en definisjon av situasjonen og hvordan den skal håndteres. Konflikten kan også innebære uenighet eller usikkerhet om hvordan et begrep skal forstås. Ifølge Boltanski og Thévenot består det enighetsskapende arbeidet i slike situasjoner av at aktører setter frem eksplisitte evalueringer, bedømmelser, kritikker og legitimeringer, og argumenterer for det de mener er de relevante elementene eller objektene i situasjonen. Samtidig må de, for å oppnå legitimitet for sine synspunkter, referere til et mer generelt nivå, noe som innebærer å knytte synspunktet sitt til ulike verdsettingsprinsipper, som samtidig fungerer som ordensprinsipper eller strukturer. Disse tilhører ingen fast kontekst og kan gjøres relevante av aktørene i ulike situasjoner. Det enighetsskapende arbeidet handler slik om at aktørene forhandler og søker enighet ved å diskutere hvilke kunnskapsmessige og normative strukturer som skal gjelde i den aktuelle situasjonen, ut fra en pluralitet av strukturer som innehar bestemt kunnskap, verdirepertoarer, relevante elementer, og definisjoner av hva som er viktig. Disse kalles ekvivalensprinsipper eller *verdiordener*. Hver enkelt av verdiordenene gjør det også mulig å fordømme representanter eller representasjoner fra de andre verdiordenene og hevde at de mangler moralsk dømmekraft. Man kan også ha disputer internt i verdiordenene om hva som skal gjelde i dem eller hvordan man skal håndtere det overordnede prinsippet i dagliglivets praktiske situasjoner, eller inngå kompromisser mellom ulike verdiordener for å løse en konflikt (Boltanski & Thévenot 2006).

Boltanski og Thévenot forstår institusjonaliseringsprosesser som å begynne med en kritisk situasjon der aktørene kommer til enighet. Institusjoner innebærer at løsninger reproduseres i liknende situasjoner, og slik stabiliserer og ”fester” seg som en stabil enighet (Skarpenes 2007). Tyngdepunktet i Boltanski og Thévenots bidrag til teorier om institusjonalisering ligger imidlertid først og fremst på det som skjer i kritiske situasjoner.

Teorien til Boltanski og Thévenot ble utviklet ut fra empiriske observasjoner av disputer, og ut fra litteraturanalyser av klassiske tekster hentet fra den politiske filosofien og personalledelsesguider for bedrifter. Studiet av disputer viste at aktører framsetter argumenter med både kognitive og normative aspekter når de diskuterer. I litteraturstudiene fant Boltanski

og Thévenot det de karakteriserer som seks verdiordener med bestemte kjennetegn som dominerer i konteksten for denne litteraturen, det vil si det moderne, kapitalistiske samfunnet. Verdiordenene de fant var en markedsverdiorden, en industriell verdiorden, en sivil verdiorden, en domestisk verdiorden, en inspirasjonell verdiorden og en opinionsverdiorden. Disse utgjør ifølge Boltanski og Thévenot ikke en uttømmende liste for hvilke verdiordener som finnes, men beskriver de verdiordenene som dominerer i den konteksten de søker å beskrive, det vil si det moderne, kapitalistiske samfunnet (Boltanski & Thévenot 2006).

I den *inspirasjonelle verdiordenen* er det overordnede verdiprinsippet å være lykkelig og å finne inspirasjon i noe. Lidenskap, spontanitet og entusiasme er spesielt verdifullt, mens emosjonell involvering og ekspressivitet fungerer som testkriterier som må tilfredsstilles for at noe eller noen skal framstå med verdi. I *markedsverdiordenen* er det overordnede verdiprinsippet konkurranse. Her vises verdighet ved konkurransedyktighet i forretningslivet, og menneskelige relasjoner er forretningsmessige. Verdier vurderes i pris, og beviset på verdighet er fortjeneste. Storhet vises i eiendom. Subjekter betraktes som kunder, konsumenter, konkurrenter eller kjøpmenn, mens penger, goder, varer og ting er de mest relevante objektene. *Den domestiske verdiordenens* overordnede verdiprinsipp er videreføring av tradisjoner og hierarkier. Storhet er å ha plass i et hierarki og ha aksept for hierarkiene, mens verdighet handler om plikt og å vise respekt og ansvarlighet. Relevante objekter er for eksempel titler, arv og gaver. I *den sivile verdiordenen* er verdiprinsippet kollektivets velferd. Storhet og verdighet er knyttet til borgernes frihet og rettigheter, og representativitet er viktig. Personer forstås gjennom begreper som likeverdige borgere og som del av et sosialt kollektiv. Regler, lover og rettigheter er eksempler på relevante objekter. *Den industrielle verdiordenen* er preget av det overordnede verdiprinsippet om teknisk effektivitet. Storhet bedømmes ut fra det som fungerer, og framskritt, kompetanse, planlegging, pålitelighet og målbarhet er viktig. I *opinionsordenen* er det overordnede verdiprinsippet berømmelse og anerkjennelse, andre menneskers oppfattelse av en selv står i fokus. Storhet handler om å bli berømt og gjenkjent, og den offentlige opinions mening og det å overbevise publikum er viktig. Subjekter er offentlig kjente personer, kjendiser, ledere og synsere, relevante objekter er medieoppslag, merker, lanseringer og framvisninger (Boltanski & Thévenot 2006).

Det kan nevnes at dette teoretiske perspektivet benyttes analytisk på ulike måter. Noen gjenfinner verdiordenene i de konkrete kritiske situasjonene de studerer, mens andre bruker grunnperspektivet til Boltanski og Thévenot for å studere hvordan aktører argumenterer,

vurderer og legitimerer i det som da forstås som kritiske situasjoner, ut fra en mer kontekst- eller empirinær tilnærming. Man studerer da hvilke verdiordener som dominerer i aktørens konstruksjon av virkeligheten med et friere utgangspunkt. Målet er ikke å gjenfinne verdiordener, men å se hvordan legitimeringer framsettes og hvordan aktørene trekker på spesielle aspekter tilknyttet ulike dominerende kognitive og normative tankesett. Denne analysen føyer seg inn i den siste tradisjonen.

3.5 Forholdet mellom Berger og Luckmann og Boltanski og Thévenot

Berger og Luckmann og Boltanski og Thévenot tilbyr begge perspektiver på institusjonalisering som tar for seg både de kognitive og de normative sidene av institusjonaliseringsprosesser. Videre er begge lokalisert innen den forstående, sosialkonstruktivistiske tradisjonen i sosiologien, med fokus på sammenhengen mellom aktørens opplevde virkelighet og skapelsen og opprettholdelsen av strukturer. Begge perspektiver baseres på en idé om at aktører skaper institusjoner gjennom sine handlinger og måter og løse hverdagen på, Boltanski og Thévenot gjennom begrepene om kritiske situasjoner og enighetsarbeid, og Berger og Luckmann gjennom begrepene om vaner og gjensidige forventninger til atferd. Samtidig har begge en forståelse av at aktører gjennom et kontinuerlig institusjonelt arbeid skaper, reproducerer, endrer og stabiliserer kategorier og institusjoner i samfunnet. Mens Berger og Luckmann beskriver dette med det generelle begrepet om institusjonalisering, benytter Boltanski og Thévenot begrepet om enighetsskapende arbeid. Begge perspektiver innebærer også en forståelse av usikkerhet og at virkelighetsoppfatninger kan komme i konflikt med hverandre, og at det i slike situasjoner oppstår et behov for legitimering i vurderingene av hvilken situasjonsdefinisjon som bør gjelde.

Videre er det metodiske fokuset hos begge perspektivene på aktørens egne kategoriseringer. Berger og Luckmann referer til språkets posisjon i objektivering av kunnskap, og mener det er gjennom språket man som forsker kan få innsikt i den virkeligheten aktører forholder seg til, slik at det nødvendigvis blir aktørens egne beskrivelser av virkeligheten som utgjør datamaterialet i analyser av denne virkeligheten. Hos Boltanski og Thévenot påpekes det at studiet av konflikter bør innebære å se på hvordan aktører selv kritiserer og legitimerer, fordi konflikter innebærer at aktører kritiserer og legitimerer gjennom å sette kulturelle verdsettinger og evalueringer i bevegelse, og det er disse kulturelle verdsettingene og

evalueringene vi bør være interessert i. Samtidig blir det et mål for forskeren å tilføre så få kategorier som mulig, utenom kategoriene aktørene selv bringer på bane. Selv om det betegnes med ulike begreper, henviser altså både Berger og Luckmann og Boltanski og Thévenot til et prinsipp om å fokusere på aktørers egne virkelighetsforståelse og å ta utgangspunkt i aktørenes egne beskrivelser, kategorier og legitimeringer i analyser av sosiale forhold, framfor å forklare atferd gjennom bakenforliggende strukturelle, tvingende krefter eller aktørenes rasjonalitet.

Den mest vesentlige forskjellen mellom de to perspektivene innenfor teori om institusjonalisering er deres ulike fokusområde. Mens Berger og Luckmann presenterer en helhetlig modell for hvordan institusjoner etableres, reproduseres og endres, gir Boltanski og Thévenot et spesifikt fokus til kritiske situasjoner der aktører aktivt søker å definere situasjonen og ta et legitimt handlingsvalg ved å trekke på ulike verdiordener og vurdere hvilke verdiordener som skal gjelde. Begrepene om kritiske situasjoner, verdiordener og forståelsen av situasjonen som sosiologisk grunnelement er elementer spesielt knyttet til deres teori, men kan forstås som en utvidet forståelse av et ledd i institusjonaliseringsprosessen Berger og Luckmann beskriver.

3.6 Institusjonaliseringer i den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning

Vi skal nå se kort på hvordan de ulike aspektene i den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning kan forstås i forhold til aspekter i teoriene om institusjonalisering. Dette trekkes fram her fordi aktørene i skolene lokalt kan ha dette som referanseramme for sine definerings- og håndteringsmåter, og det fungerer som et bakteppe for fortolkningene som gjøres i analysen.

Tilpasset opplæring som et generelt prinsipp er nedfelt i Opplæringsloven. Det samme er spesialundervisning. I så måte er dette ideer som gjennom norsk utdanningshistorie er blitt eksternalisert og objektivert i Opplæringsloven. Det er imidlertid noen forskjeller i graden av formalisering og retningslinjer rundt prinsippene. Spesialundervisning er preget av omfattende formaliseringer i skjemaer, rapporteringskrav, og standardiserte vurderingskrav ut fra tester med kritiske grenser for hvem som har krav på spesialundervisning. Disse formaliseringene av praksisene er formet og vedtatt av instanser utenfor den enkelte skole,

slik at de offentlige kravene i forhold til spesialundervisning kan antas å framstå som en referanseramme formet utenfra. Mens spesialundervisning slik er eksternalisert og objektivert på statlig nivå både når det gjelder defineringen som et generelt prinsipp og formaliserte føringer på konkrete, lokale praksiser, er tilpasset opplæring kun eksternalisert og objektivert som et generelt prinsipp på statlig nivå. Fokus i analysen vil være på hvorvidt eller hvordan disse statlig etablerte kravene internaliseres og oversettes i lærere og spesialundervisningsansvarliges lokale praksiser.

Andre elementer i den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning er diskusjonen innen pedagogikken om hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning skal forstås og gjøres, samt forskningen på feltet. Når det gjelder forskningen på feltet er tilpasset opplæring og spesialundervisning etablert som begreper, og man har også etablert noen hovedkategorier som for eksempel omfanget av tilpasset opplæring og spesialundervisning måles ut fra. Samtidig er det er en viss variasjon i hvilke konkrete operasjonaliseringer som benyttes i ulike variabelorienterte analyser. Også i pedagogikken er ”tilpasset opplæring” og ”spesialundervisning” etablert som begreper, men det diskuteres hvordan begrepene skal forstås i skolens hverdagspraksis. Diskusjonene på begge felt er materialisert i en rekke forskningsartikler og bøker. Dette er ikke en referanseramme lærerne er pliktige å ha, men som er tilgjengelig for dem i den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning gjennom media, fagtidsskrifter og annen litteratur. Hvorvidt og hvordan dette internaliseres og oversettes i lærernes lokale institusjonelle arbeid vil vi få se i analysen.

Når tilpasset opplæring og spesialundervisning er nedfelt i norsk lov er prinsippene fra statlig nivå også innfelt i det vi kan forstå som en regulativ verdiorden basert på ideer om plikt, krav, rettigheter og lovverk. Det er ikke bare ønskelig at prinsippene om tilpasset opplæring og spesialundervisning skal følges i skolen, de skal og må følges fordi loven sier det. Samtidig må skolene drives økonomisk forsvarlig. Hver enkelt skole er definert som en økonomisk enhet med budsjett, regnskap og en bestemt ressursfordeling. I så måte kan skolen også forstås i økonomiske termer tilknyttet en økonomisk verdiorden, der det å drive økonomisk forsvarlig er forstått som viktig og riktig.

Videre kan også innholdet i prinsippene om tilpasset opplæring og spesialundervisning forstås som å være knyttet til verdiordener. Det statlige målet om å redusere omfanget av spesialundervisning til fordel for bedre tilpasset opplæring er begrunnet og legitimert ut fra et

mål om inkludering og økt faglig læring for elever med særskilte behov. Man tar utgangspunkt i at den norske skolen er preget av mangfold og at skolens mål derfor ikke bør være ensretting, men å la hver enkelt få utvikle sine evner ut fra sine forutsetninger (NOU 2009:18). For å skape like muligheter til å lykkes må skolen ta hensyn til at elever lærer ulikt og har ulike forutsetninger og behov. Fokuset på tilpasset opplæring i norsk skole legitimeres slik med referanser til ulike sosiale aspekter som kan knyttes til det vi kan forstå som en sosial verdiorden. Relevante begreper i denne sosiale verdiordenen er ulike begreper om det sosiale, som inkludering, integrering, ekskludering og fellesskap. Begrepene om inkludering og fellesskap har positive konnotasjoner, mens ekskludering og utestengelse er forstått som noe negativt. Samtidig er skolen per se en institusjon for faglig læring, slik at det vi kan forstå som en faglig verdiorden også spiller inn i ulike vurderinger og legitimeringer. Her er det begreper om det faglige som effektivitet, utvikling, kompetanse og læringsmetoder som står i fokus og som representerer det viktige i en situasjon. Når man fra statlig nivå ønsker at den norske skolen skal være et sted for både inkludering og faglig læring kan det forstås som at den faglige og den sosiale verdiordenen framstår som sidestilte eller komplementære. Aspekter ved begge verdiordener ansees som relevante og viktige, og det ikke er vesentlige konflikter mellom dem på dette statlige, ideologiske nivået.

Disse fire aspektene ved skolen og ved tilpasset opplæring og spesialundervisning, det regulative, det økonomiske, det faglige og det sosiale, er del av den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og kan tenkes å fungere som en referanseramme i den lokale institusjonaliseringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Analysen vil vise hvorvidt og hvordan disse aspektene er internalisert og oversatt av lærerne, i deres oversettelse av de statlige kravene og i deres hverdagslige definering og håndtering av svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Kapittel 4

METODISK TILNÆRMING

Valg av metodisk tilnærming avhenger av hva slags informasjon problemstillingen etterspør. Her handler problemstillingen om hvordan kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning institusjonaliseres lokalt og hvordan sentrale aktører i skolen definerer og håndterer svake elever i forhold til ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning i sin skolehverdag. Fokuset er på de involverte aktørenes opplevde handlingsrom og referanserammer i situasjoner hvor de må definere og håndtere svake elever i forhold til ordinær tilpasning og spesialundervisning. For å få informasjon om dette har jeg gjort kvalitative forskningsintervju med lærere og skoleledelse på to skoler.

4.1 Kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervju

Kvalitative framgangsmåter skiller seg fra kvantitative ved å fokusere på meningskonstruksjon og handling på mikronivå, og ved at data beskrives ved tekst heller enn tall, som regel i form av lydopptak og notater fra intervju eller observasjon, eller som transkriberte intervju. Kvalitative metoder er kjennetegnet ved et ønske om å forstå eller få innsikt i meningene menneskene som studeres baserer sine tankemåter og handlinger på. Dette gjør fortolkning og fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme sentralt innenfor kvalitative tilnærminger. I kvalitativ forskning prioriteres menneskers erfarte verden framfor vitenskapelige forklaringer. Man søker å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data, såkalt ”tykke beskrivelser”, om personer og situasjoner. Mye brukte metodiske framgangsmåter er intervju og deltakende observasjon. Det kvalitative intervjuet har som mål å forstå virkeligheten fra subjektets ståsted og å få innsikt i folks fortolkninger og erfaringer. Deltakende observasjon er på sin side særlig godt egnet til å få informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre (Kvale 1996).

Ut fra problemstillingen søkes innsikt i hvordan de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning oversettes og institusjonaliseres i lokale praksiser, og hvordan lærere og spesialundervisningsansvarlige definerer og håndterer svake elever i forhold til ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det betyr at det søkes etter to typer data. På den

ene siden søker vi informasjon om hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning forstås og praktiseres av lærere i deres hverdagspraksiser. Dette er informasjon om hvilke praksiser, snakke- og handlingsmåter som finnes. Dersom en benytter intervju som kilde for denne type data kan informantens beskrivelser forstås som annenhåndsinformasjon, der man må stole på at det informantene beskriver ”stemmer”, at de faktisk gjør det de forteller at de gjør. En alternativ framgangsmåte kunne da vært å gjøre observasjoner i ulike situasjoner i skolehverdagen og beskrevet dem selv i feltnotater. Ut fra en moderat konstruktivistisk forståelse, der man forstår språket som middel for å få tilgang til andres opplevde virkelighet, er imidlertid en hake ved observasjon at det å beskrive handlings- og organiseringsmåter innebærer å tillegge dem mening, og at det å la informantene selv beskrive og forklare sine praksiser derfor vil gi et mer empirinært datamateriale enn jeg ville fått dersom jeg selv stod for beskrivelsene. Ut fra et slikt perspektiv blir dermed kvalitative intervju hvor informantene bes om å beskrive og forklare hverdagssituasjoner og organiseringsmåter likevel en egnet metodisk framgangsmåte. Den andre datatypen er forklaringer, legitimeringer og refleksjoner rundt håndterings- og organiseringsmåter. Her er det informantens eget fortolkningsarbeid som står i fokus. Kvalitative intervju er den mest fruktbare måten å få innsikt i fortolkninger på. Datamaterialet mitt består derfor av kvalitative intervju med lærere og skoleledelse, der informantene i så stor grad som mulig har fått beskrive og forklare sin skolehverdag i forhold til håndtering av svake elever, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

4.2 Utvalg og tilgang

Utvalget består av lærere og spesialundervisningsansvarlig på to skoler. Lærere er nøkkelpersoner i prosessen med å definere elever i grenselandet mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. De kartlegger og følger elevenes læringsutvikling og har ansvar for å tilpasse opplæringen i det daglige. Dermed er det gjerne lærerne som ser de første tegnene på faglige problemer og kontakter spesialundervisningsansvarlig eller PPT dersom de mener det er behov for det. Spesialundervisningsansvarlig organiserer spesialundervisningen, fordeler timer og fatter enkeltvedtak. Lærere og spesialundervisningsansvarlig er dermed de mest sentrale aktørene internt på skolene i definering og håndtering av svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning, og i institusjonaliseringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning internt på skolene.

Går man utover de profesjonelle aktørene i skolekonteksten kan det hevdes at det også er en

rekke andre aktører involvert i defineringsprosessen av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. For eksempel medvirker elevene selv, foresatte, PPT, politikere og rådgivere på statlig og kommunalt nivå som driver ressursfordeling og legger føringer på prioriteringer i skolen, interesseorganisasjoner som jobber mot påvirkning av disse, kursholdere, pedagoger og forskere til å forme situasjonen for svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Av omfangsmessige grunner har jeg her likevel valgt å avgrense fokuset til være på prosessene blant de profesjonelle aktørene i skolen, lærerne og spesialundervisningsansvarlige, og på de institusjonelle prosessene som foregår internt på skolene, fordi det er her definerings- og håndteringssituasjonene utspiller seg i det daglige. Samtidig er det viktig å være bevisst på at det bildet som tegnes av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er nært knyttet til en bestemt posisjon, nemlig skolen, skoleledelsens og lærernes, og inngår som ett ledd i en større virkelighetskonstruksjon.

Utvalgets utforming er resultat av de analytiske inntrykkene jeg fikk underveis i feltarbeidet. Etter mislykkede forsøk på å få gjøre intervjuer på flere skoler, ble det tydelig at det ville være en fordel med portvakt som kunne gå god for meg for å få tilgang. En bekjent som arbeider i skolen tok derfor innledende kontakt med lærere på skoler i nærområdet sitt, noe som førte til avtaler med lærere på seks forskjellige skoler. Når jeg først hadde en kontaktperson på hver av skolene var det enkelt å komme i kontakt med flere som ville la seg intervju. Allerede i de første intervjuene på disse seks skolene ble det tydelig at det var institusjonelle variasjoner mellom skolene som kunne være interessante å studere nærmere. Dermed ble det et spørsmål om hvordan jeg skulle gå fram videre i utvelgingen av informanter, og hvilke konsekvenser en sammenlikning ville ha for analysen. Hvordan skulle jeg forstå en eventuell sammenlikning av to skoler? Sammenlikning er et sentralt element i variabelorienterte, kvantitative studier, og en fare ved å gjøre sammenlikninger i kvalitative studier er at man kan gå inn i en variabelorientert tenkemåte. Løsningen her ble å ha fokus på aktører og prosesser heller enn variabler og egenskaper, der forskjellene mellom skolene handler om forskjeller i aktørers helhetlige meningskonstruksjon og i måten institusjonaliseringsprosessen foregår på. Fokuset er altså på hvordan tanke- og organiseringsmåter formes, reproduseres og endres i skolens interne institusjonaliseringsprosesser i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvilke variasjoner det er i disse prosessene mellom skolene. Dermed valgte jeg å fokusere nærmere på to av skolene jeg hadde besøkt, som så ut til å ha ulik organisering av spesialundervisning og tilpasset opplæring, og gjorde seks intervjuer på hver av skolene. Jeg

gjorde intervjuer med fem lærere og en representant fra skoleledelsen på hver av skolene. Dermed kan man forstå utvalget mitt som strategisk og teoretisk trukket ut fra teori om institusjonalisering, men samtidig som valgt ut fra en empirisk forstudie som antydte kontraster i institusjonaliseringsprosessene mellom ulike skoler.

4.3 Intervjusituasjonen

Den konstruktivistiske forståelsen av intervjuene som ligger til grunn her innebærer at informasjonen som kommer fram i intervjusituasjonen forstås som resultat av det sosiale samspillet i intervjusituasjonen, og ikke som objektive fakta om temaet. For eksempel kan rollene informant og intervjuer påtar seg variere med deres ulike egenskaper som alder, yrke eller samfunnsposisjon. Ulike rollesammensetninger mellom intervjuer og informant kan gi ulike data (Kvale 1996). Refleksjoner rundt betydningen av dette og andre aspekter ved intervjusituasjonen har derfor vært et ledd i fortolkningen av datamaterialet.

Åtte av intervjuene på de to skolene ble gjort individuelt, mens to ble gjort med to informanter samtidig. Det kan antas at gruppeintervjuer med et kollegie vil kunne bære preg av en fellesskapsjustis, der lærerne først og fremst vil gi konvensjonelle beskrivelser og i mindre grad reflekterer og kritiserer det etablerte, uavhengig av sine individuelle oppfatninger. I så måte kan det antas at individuelle, komplekse oppfatninger kommer bedre fram i individuelle intervjuer. Samtidig er denne fellesskapsjustisen interessant å studere som en beskrivelse av det etablerte. Det blir ekstra tydelig ved at man i et gruppeintervju får større rom for korrigerende, informantene har mulighet til å rette på hverandre og utfylle hverandres svar. Det var derfor interessant å gjøre begge former for intervju. Intervjuene med to informanter bar imidlertid preg av både støtte og korrigerende. På noen punkter utfylte informantene hverandres forklaringer, på andre viste de hvordan de var uenige. I så måte var det ikke vesentlige forskjeller mellom datamaterialet basert på egenskaper ved de to intervjuformene. Når alle intervjuene ble sett i sammenheng bar beskrivelsene fra begge intervjuformer preg av både enighet om hva som var etablert og av ambivalenser.

Et av aspektene ved intervjusituasjonen som måtte vurderes var hva slags rolle jeg og informantene fikk under intervjuene. Mens jeg ønsket å ha en tydelig og selvsikker forskerrolle var det vanskelig å unngå å bli forstått og å spille rollen som ung student som gjorde feltarbeid for første gang og hadde behov for å prøve meg litt fram for å finne min

”stemme” som intervjuer. Informantene mine kom inn i intervjusituasjonen som profesjonelle, eksperter og voksne, noe som ble tydeliggjort også av at intervjuene ble gjort på deres hjemmeområde, i klasserom eller møterom på skolene de arbeidet på, og ikke mitt. De hadde en naturlig autoritet i en situasjon hvor jeg som forsker skulle være med og styre hovedtemaet for samtalen. Samtidig merket jeg fort at dette var en fordel, fordi de i større grad ble frie til å styre hvilke tema de mente var aktuelle å ta opp. Løsningen ble en vennskapelig, tillitsfull, men profesjonell tone, der jeg styrte hovedtemaet og de korrigerte, forklarte, diskuterte og beskrev hva de mente. Samtidig ble intervjusituasjonen et rom for å diskutere en tematikk de kanskje sjelden diskuterte i et så stort omfang ellers, og hvor det var åpent for å beskrive ambivalenser og kritikk så vel som etablerte ordninger og meninger. Slik sett kan intervjusituasjonen forstås som en kritisk situasjon, i tråd med Boltanski og Thévenots (2006) begrep. Samtidig som informantene fikk anledning til å beskrive det etablerte, institusjonelle ”apparatet” internt på skolen og fra statlig nivå, ble de indirekte oppfordret til refleksjon rundt en tematikk de ofte forholdt seg til på en mer selvsagt måte ved at de ble spurt og måtte *uttale* noe. Dermed ble kunnskapen som kom fram både et resultat av selve intervjusituasjonen, og et utsnitt eller et oppteignet bilde av den skolehverdagen de forholder seg til.

Kvalitative intervju kan være mer eller mindre strukturerte. Den ene ytterligheten preges av svært lite struktur, og framstår som en åpen samtale mellom forsker og informant om noen hovedtemaer som er bestemt på forhånd. Fordelen med en slik tilnærming er at informantene står frie til å forme sin fortelling og å utdype tema de mener er sentrale. Intervjuet blir i mindre grad preget av forskerens forutanelser. Kvalitative intervju kan imidlertid også ha en strammere, mer fastlagt struktur, der utformingen og rekkefølgen på spørsmålene intervjuer stiller i stor grad er fastlagt på forhånd. Det kvalitative aspektet ved denne framgangsmåten er at informanten står fritt til å utforme svarene sine. Fordelen med en strukturert tilnærming er at informantenes svar er sammenlignbare. En alternativ og svært utbredt framgangsmåte er å benytte en halvstrukturert tilnærming, det vil si en mellomvariant av den åpne og den strukturerte formen. Det er denne tilnærmingen som omtales som det kvalitative forskningsintervju og som ble benyttet i intervjuene her. Temaene som skal samtales om under intervjuet er i stor grad fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på dem bestemmes underveis og styres av det som kommer opp underveis i intervjuet. Samtidig er målet er at informanten i så stor grad som mulig skal være fri til å følge sin egen fortelling, slik at intervjuer må utvise relativt stor grad av fleksibilitet for å balansere mellom informantens frie fortelling og innpassing av tema (Thagaard 2003).

I og med at jeg ønsket å gjøre halvstrukturerte intervju utformet jeg forut for intervjuene en intervjuguide med tema jeg ønsket å gå gjennom i intervjuet, samt forslag til det jeg antok ville være relevante spørsmål på grunnlag av gjennomgangen av tidligere forskning. Jeg satte opp et forslag til rekkefølge på tema og spørsmål, men disse var på ingen måte bindende. Målet var at informanten så fritt som mulig skal fortelle om temaet for intervjuet ut fra sine egne begreper og kategorier. Tema og spørsmål var først og fremst satt opp som en måte å sette rammer for samtalen, enten ved at temaene ble presentert eller spørsmålene ble stilt, eller ved at jeg kunne bruke det som en huskelapp for å minne meg selv på tema jeg ønsket å ta opp i intervjuet. For å utvikle samtalen forsøkte jeg å stille ulike typer spørsmål, alt fra introduserende, oppfølgende eller nyanserende spørsmål, til indirekte spørsmål for å finne ut hvilke tema som dukket opp når informantene var uavhengig av kategoriseringene i mine spørsmål. Spesielt viktig følte jeg det var å stille fortolkende spørsmål, fordi jeg her fikk spurt om jeg forstod dem riktig. I flere tilfeller fikk jeg også verdifulle tilbakemeldinger som virket til å rettlede min fortolkning av informantenes beskrivelser, samt til å nyansere samtalen og datamaterialet.

Med unntak av ett intervju ble alle intervjuene tatt opp på lydbånd. Bruken av lydbånd gjorde at jeg ikke måtte ta notater av alt som ble sagt og kunne konsentrere meg om å ta del i samtalen underveis i intervjuet. Jeg kunne da i større grad følge informantens fortelling og stille oppfølgende, utdypende og fortolkende spørsmål, samtidig som skriveingen ikke ble et unaturlig og forstyrrende element i den sosiale situasjonen. Når jeg gikk gjennom båndene i ettertid fikk jeg også bedre innsikt i hvordan jeg selv spilte en deltakerrolle i konstruksjonen av kunnskap i intervjuet. Blant annet ble det tydelig at jeg i de siste intervjuene stilte mer direkte og fortolkende spørsmål enn i de første, basert på kunnskapen fra de tidligere intervjuene, noe som ga seg utslag i at vi i intervjuet i større grad diskuterte og vurderte vanskeligheter eller ambivalenser de opplevde ved situasjonen. Jeg kunne gi uttrykk for å forstå mer av situasjonen i disse siste intervjuene, dermed kunne vi utdype og nyansere temaene nærmere.

4.4 Bearbeiding, analyse og tolkning av data

Etterarbeidet etter hvert intervju begynte med å lytte på lydbåndene mens jeg skrev notater om hovedtrekkene fra intervjuet. Under arbeidet med de første intervjuene hadde jeg ikke noe spesifikt fokus, men gikk bredt ut samtidig som jeg prøvde å se etter mønstre eller typiske

trekk for hvert intervju. Notatene fra de siste intervjuene var også preget av begynnende analytiske ideer. Etter å ha lyttet gjennom alle intervjuene og skrevet notater transkriberte jeg lydbåndene fra intervjuene på de to skolene jeg skulle ha fokus på, slik at jeg satt igjen med intervjuet i form av skriftlig tekst. Et problem med transkribering er at det er en oversettelse fra et muntlig språk til et skriftlig språk med andre regler. For eksempel består muntlig språk ofte av usammenhengende setninger uten at det nødvendigvis er problematisk når det som sies sees i sammenheng med den større konteksten i samtalen, mens usammenhengende setninger i skriftlig form er uvant og kan gjøre meningen med setningen uklar. Dette ble viktig å ha i bakhodet i analysen av datamaterialet. I transkriberingsarbeidet må man også ta stilling til om man skal omskrive dialekter, og om pauser, kremting, hosting og liknende skal skrives ned. I mitt tilfelle ble pauser og kremting skrevet ned i den grad jeg anså det som del av det sosiale samspillet mellom meg som intervjuer og informanten. I den grad kremting eller pauser kunne forstås som et middel for å vise for eksempel motvilje eller vanskeligheter med å svare på et spørsmål, kan det gi interessant informasjon om en opplevd sensitivitet ved temaene, noe som kunne være viktig informasjon for meg i forhold til problemstillingen. Jeg transkriberte intervjuene til bokmål. Dette fordi det ville bidra til anonymisering av informantene, og fordi dialektforskjeller og lokale uttrykk ikke hadde relevans i forhold til problemstillingen.

Analysen min har båret preg av det Wadel (1991) beskriver som en runddans mellom teori, metode og empiri. Jeg begynte med en empirisk orientert problemstilling som gjaldt definerings og håndtering av elever i grenselandet mellom ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning. Problemstillingen hadde sin bakgrunn i litteraturstudier av forskning på tilpasset opplæring, hvor det kom fram at det var lite forskning på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I arbeidet med å avgrense og utdype problemstillingen framstod Boltanski og Thévenots teori om kritiske øyeblikk og legitimering som spesielt interessant. Både intervjusituasjonen og hverdagslige defineringsprosesser kunne forstås nettopp som kritiske øyeblikk der definisjonen av spesialundervisning, av tilpasset opplæring, og av grensen mellom dem, ble satt på prøve. Samtidig hadde jeg gjennom litteraturstudiene registrert at spørsmålet om tilpasset opplæring og spesialundervisning kunne dreie seg om ambivalenser mellom ressursbruk, faglig læring, sosial læring og ulike likhets- og inkluderingsforståelser, mens Boltanski og Thévenot fokuserte på nettopp slike ambivalenser i defineringsprosesser. Slik sett var jeg nok tidlig relativt dypt forankret i teori om institusjonalisering. Samtidig valgte jeg å ha en relativt åpen intervjuguide, for å søke å ha en så empirinær tilnærming som mulig. Dette resulterte i at jeg tidlig i datainnsamlingen ble

overrasket over at lærerne på en del områder forholdt seg til en relativt etablerte definerings- og håndteringsmåter. Begrepet om kritiske situasjoner dekket kun over ett aspekt i datamaterialet. Samtidig syntes Boltanski og Thévenots beskrivelse av reproduksjon i institusjonaliseringsprosesser som lite utdypet, slik at jeg søkte til andre institusjonelle perspektiver for å finne mer utfyllende teori som kunne beskrive denne siden av dataene bedre. Berger og Luckmanns klassiske teori om institusjonalisering ble da et fruktbart valg, ettersom det er få kontraster mellom Berger og Luckmanns og Boltanski og Thévenots perspektiver på institusjonaliseringsprosesser, men ulike tyngdepunkt. Videre, i arbeidet med analysen har jeg tatt utgangspunkt i de grunnleggende teoretiske ideene, men forsøkt å skrive dem inn i datamaterialet heller enn å tilpasse datamaterialet til de teoretiske poengene hos Berger og Luckmann og Boltanski og Thévenot. Slik sett har forskningsprosessen vært preget av både ideer fra tidligere forskning, teori og empiri i en kontinuerlig vurdering av hva som er kjernen i problemstillingen og i datamaterialet.

4.5 Validitet, reliabilitet og generalisering i kvalitative tilnæringer

Enkelte kvalitative forskere har ignorert eller avvist spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering fordi de kan forstås som positivistiske begreper som hindrer kreativ, fri og empirinær kvalitativ forskning. Andre, blant annet Kvale (1996), mener begrepene kan relateres til kvalitativ forskning ved å omdefinere dem til den forståelsen som ligger i dagligspråket. Vi skal her ta utgangspunkt i Kvales standpunkt, uten å gå nærmere inn på den svært omfattende diskusjonen rundt bruken av begrepene.

I dagligspråket handler validitet om pålitelighet og spørsmål om hvorvidt vi kan stole på det vi presenteres for. I den kvalitative forskningen kan validitet forstås som å ha med å gjøre i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, eller i hvilken grad observasjonene våre faktisk reflekterer de fenomenene vi ønsker å vite noe om. Slik kan validitetsvurderinger betraktes som vurderinger av den håndverksmessige kvaliteten ved studiene. I praksis vurderes validiteten ofte ved å undersøke feilkildene. Jo sterkere falsifiseringsforsøk en påstand har overlevd, desto mer troverdig er den. Det betyr at forskeren må ha et kritisk blikk på egne fortolkninger for å motvirke selektiv og skjev fortolkning (Kvale 1996). Jeg har gjort dette ved å gå gjennom datamaterialet, etter å ha utarbeidet analysen, på jakt etter elementer som ikke samstemmer med det jeg har presentert i analysen.

Å validere kan også være å teoretisere. Dette handler om å utvikle en teoretisk forståelse for det empiriske feltet på en måte som dekker de ulike aspektene i det heller enn å overskygge noen aspekter framfor andre fordi det passer inn i en teoretisk ramme (Kvale 1996). Her har jeg søkt å dekke over de ulike aspektene i datamaterialet ved å tilpasse teoriene til disse ulike aspektene. Når datamaterialet viste både institusjonalisering i den klassiske sosiologiske forstanden Berger og Luckmann beskriver det, men også kritiske situasjoner som Boltanski og Thévenot beskriver, ble løsningen å belyse begge sider av datamaterialet.

Et annet aspekt ved validering er å undersøke om man har stilt de riktige spørsmålene. Ønsker vi for eksempel informasjon om hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning gjøres eller hva informantene legger i det de gjør? Hvorvidt informantenes beskrivelser forteller ”sannheten” om hva de gjør kan vi ikke vite, men vi kan vite at beskrivelsene uttrykker sannheten om deres oppfatning. Dette spørsmålet ble belyst i forbindelse med diskusjonen av de to datatypene problemstillingen etterspør (Kvale 1996).

Videre innebærer validering å vurdere hvilke former for validitet som er relevante i den aktuelle studien. Kvale (1996) skiller mellom kommunikativ validitet og pragmatisk validitet som de to mest aktuelle valideringsformene i intervjustudier. Vurderinger av pragmatisk validitet handler om hvorvidt de praksisformene som studeres forbedres som følge av studien. I et pragmatisk perspektiv demonstreres kunnskapens effektivitet av handlingenes effektivitet. Denne formen for validering er ikke spesielt relevant i forbindelse med denne studien, ettersom målet først og fremst er å beskrive praksiser, ikke å endre dem. Den andre formen for validitet Kvale trekker fram, kommunikativ validitet, er derimot en mer relevant valideringsmåte for denne studien. Kommunikativ validitet innebærer å overprøve eller diskutere påstander i en dialog. Kriteriene for kommunikativ validitet kan imidlertid variere med kommunikasjonens ”hvordan”, ”hvorfor” og ”hvem”:

Hvordan. Måten å overbevise noen om et kunnskapsutsagns sannhetsinnhold på er forskjellige i ulike språklige kontekster, for eksempel i en rettsals juridiske sakføring, den logiske argumentasjonen i en filosofisk dialog, og en fortelling som griper et publikum. Studier må valideres i tråd med den retorikken eller språklige konteksten som dominerer i den spesifikke studien.

Hvorfor. Dette spørsmålet handler om hva som er målet med og kriteriene for å

komme fram til sann kunnskap. For eksempel mener Habermas at målet er konsensus mellom kompetente andre om at beskrivelsen, fortolkningen, evalueringen og tematikken ved en situasjon er riktig, mens Lyotard hevdet at konsensus bare er et stadium i en diskusjon og at målet er å skape nye ideer og differensieringer.

Hvem. Dette handler om hvilke deltakere man trekker inn i en valideringsprosess, og de ulike forståelsesrammene de har for å vurdere studien. En informant som er ”eksperten” på det empiriske feltet vil for eksempel ha et annet perspektiv enn en medstudent som kjenner den teoretiske og analytiske framgangsmåten i en studie. Man må her vurdere hva som er det relevante valideringsfelleskapet (Kvale 1996).

Under datainnsamlingen vurderte jeg mine egne fortolkninger ved å stille fortolkende spørsmål til informantene, der jeg fikk tilbakemelding på om jeg hadde forstått dem ”riktig”. Jeg diskuterte også fortolkningene mine av beskrivelsene til informantene med bekjente som arbeider i skolen. I denne konteksten var enighet basert på det empiriske feltets hverdagslige språklogikk. Under datainnsamlingen var det informantene og aktører i skolen som var det mest relevante valideringsfelleskapet. De hadde egne erfaringer og kunne vurdere og diskutere min forståelse som representanter fra skolemiljøet. I den videre prosessen har jeg søkt å validere min forståelse av datamateriale og teori ved å diskutere det med veileder og medstudenter. I og med at analysen min er tett knyttet opp mot sosiologisk teori har medstudenter og andre som kjenner til den samfunnsvitenskapelige tenkemåten vært det mest relevante valideringsfelleskapet i spørsmålet om fortolkningen av funnene. Her har en samfunnsvitenskapelig, kvalitativ tankemåte om kobling av data og teori vært utgangspunktet for diskusjon, og kriteriet for validering er at teori og data er forholdt til hverandre på det som er forstått som en fruktbar og forskningsmessig forsvarlig måte. Fremstillingen av metode, teori og analyse her er så å si resultatet av disse diskusjonene.

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet vurderes som oftest i forhold til om de samme forskningsresultatene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. I forbindelse med kvalitative intervju er spørsmålet om informantene ville endre sine svar i vesentlig grad i et intervju med en annen forsker. Intervjuerens reliabilitet kan spesielt handle om hvorvidt man har stilt ledende spørsmål på en ubevisst måte som kan ha påvirket informantenes svar i en bestemt retning. Intervjuerens reliabilitet kan også diskuteres i forhold til fortolkningen av datamaterialet. Målet er at

forskerens eventuelle forutanelser i så liten grad så mulig skal påvirke det man finner på en uforvarende måte (Kvale 1996). Som vi har sett tidligere i gjennomgangen av den metodiske framgangsmåten, benyttet jeg aktivt fortolkende spørsmål for å validere min forståelse av det som ble sagt. Som utenforstående og med kjennskap til feltet primært fra litteratur om lovverk, statlige målsetninger og tidligere forskning, ble dette min viktigste kilde for å rette på inntrykkene mine underveis i datainnsamlingen.

Videre kan man vurdere hvorvidt funnene fra studien kan generaliseres. Er funnene kun av lokal interesse eller kan de overføres til andre steder, aktører og situasjoner? Det er her vanlig å skille mellom statistisk og analytisk generalisering. Statistisk generalisering er basert på representativitet og tilfeldige utvalg, mens analytisk generalisering handler om å foreta en begrunnet vurdering av hvorvidt eller hvordan funnene kan brukes som rettleidende for hva som kan finne sted i en annen situasjon. Fokus er på likheter og ulikheter mellom den observerte og andre tenkte situasjoner (Kvale 1996). Ettersom dette er en casestudie med sammenlikning av to case, to skoler, er det analytisk generalisering som er relevant å diskutere. I en omfattende debatt om hvordan analytisk generalisering skal forstås i forhold til casestudier, skal vi her trekke på Platt (1988). I kontrast til dem som mener generalisering er et begrep forholdt til kvantitative framgangsmåter og ikke har relevans i kvalitative metoder og casestudier, mener hun at casestudier gir dybdeinformasjon om koblingen mellom det lokale caset og den videre konteksten for caset, og at dette heller er en styrke i forbindelse med generalisering. Ut fra dybdeinformasjonen om forholdet mellom caset og konteksten for caset, og noe kjennskap til likheter og ulikheter mellom det kjente caset og andre lokale case, kan man gjøre antakelser om forholdet mellom andre lokale case og den kjente konteksten. Når vi her studerer hvordan statlige krav oversettes og institusjonaliseres lokalt, kan generalisering da handle om å vurdere hvordan de statlige kravene oversettes og institusjonaliseres lokalt på andre skoler, ut fra en vurdering av likheter og ulikheter mellom de lokale skolene rundt aspekter med antatt betydning for forholdet til den videre konteksten, det vil si de statlige kravene. Her kan også forstudien, der det ble gjort intervjuer på fire skoler i tillegg til de to som står i fokus i analysen, bidra til å belyse spørsmålet om hvorvidt funn fra denne analysen kan overføres til andre steder, aktører og situasjoner. Spørsmålet er da hvorvidt det skimtes tendenser til de samme oversettelsene og institusjonaliseringsprosessene på disse fire skolene som på de to som vi har studert nærmere. Vi vil komme tilbake til spørsmålet om generalisering i konklusjonen.

4.6 Ethiske betraktninger

Samfunnsvitenskapene studerer mennesker og sosiale forhold, og er underlagt etiske retningslinjer for å sikre verdigheten til dem man studerer. Anonymitet, konfidensialitet, frivillighet og samtykke er viktige stikkord. Informanter skal sikres anonymitet og ikke føle seg negativt utlevert eller tvunget til å delta i en undersøkelse eller et intervju mot sin vilje. Personvernombudet for forskning, ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), har kontrollansvar for at samfunnsforskning i Norge gjennomføres på en etisk forsvarlig måte (Alver & Øyen 1997). Dette prosjektet er meldt inn til NSD, og alle informantene har skrevet under på samtykkeerklæring med informasjon om prosjektet, hva intervjuet vil handle om og hva datamaterialet skal brukes til. Intervjuene er anonymisert ved at informantens navn er erstattet med oppdiktede navn, og at transkripsjonene er skrevet på bokmål og ikke på dialekt.

De ulike etiske aspektene må vurderes i forhold til tematikken i hvert enkelt prosjekt. Eksempler på etiske problemstillinger er om informantene vil få negative konsekvenser av å delta eller om man kan gå inn på sensitive tema uten at informantene føler de må utlevere seg og kanskje angres i ettertid. Mitt inntrykk er at tematikken ikke ble oppfattet som spesielt sensitiv, kanskje med unntak av situasjoner hvor de ble bedt om å beskrive vurderingsprosessen i forhold til konkrete tilfeller. Ettersom jeg har sett på mønstre og behandlet denne informasjonen som bekreftende for mine fortolkninger heller enn som særegne tilfeller jeg har tatt nærmere tak i, betrakter jeg dette som å være håndtert på en etisk forsvarlig måte. Videre tror jeg ikke informantene vil kunne få negative konsekvenser av å delta, gitt at all intervjudata som er gjengitt som eksempler i oppgaven er anonymisert. Når det er sagt kan det være en balansegang mellom å gi informasjon om intensjonene med prosjektet og det å få "upåvirket" informasjon. Dette ble en aktuell problemstilling her i forhold til om jeg skulle informere informantene om at jeg ville gjøre en analyse med utgangspunkt i teori om institusjonalisering og legitimering, ettersom legitimeringsbegrepet ofte gir andre, mer negativt ladede assosiasjoner i en hverdagslig kontekst enn de har i den teoretiske sammenhengen de er satt i her. Jeg var redd det skulle ødelegge fortroligheten mellom meg og informantene – på gale premisser, og valgte derfor å la være å informere om legitimeringsperspektivet.

Kapittel 5

DEN LOKALE INSTITUSJONALISERINGEN AV TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING

5.1 Innledning

Vi skal nå vende tilbake til problemstillingen og belyse den med en analyse av datamaterialet inspirert av det teoretiske rammeverket som er presentert. At analysen er inspirert av det teoretiske rammeverket innebærer at teoriene til Berger og Luckmann (1966) og Boltanski og Thévenot (2006) har fungert som et fortolkningsmessig bakteppe i analysen av datamaterialet og ledet blikket mot bestemte aspekter, mens analysen er strukturert først og fremst ut fra mønstre i datamaterialet. Presentasjonen av analysen tar derfor form av en empirisk beskrivelse av institusjonaliseringsprosessene på de to skolene og er i mindre grad preget av uttalte oversettelser til det teoretiske språket.

Vi skal strukturere analysen ut fra tre analytiske nivå i institusjonaliseringsprosessen, der vi på hvert nivå skal gå gjennom de kognitive og normative aspektene som lærere og spesialundervisningsansvarlige forholder seg til, skaper og gjenskaper i sitt institusjonelle arbeid.

Oversettelser av den offentlige diskursen
Oversettelser på skolenivå
Oversettelser i individuelle situasjoner

På det første nivået ser vi på hvordan oversettelser av den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning etableres blant lærere og spesialundervisningsansvarlige. På det andre nivået har vi skolenes internt etablerte rutiner og organiseringsmåter. Her skiller vi mellom de to skolene og gir en individuell beskrivelse for hver skole som enhet. På det første og det andre nivået ser vi på hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning etableres lokalt, og den refleksjonen aktørene har rundt etableringene. På det tredje nivået rettes blikket

mot situasjoner i skolehverdagen lærerne definerer og håndterer individuelt, med etableringer på stats- og skolenivå som referanseramme.

Så, hvordan institusjonaliseres tilpasset opplæring og spesialundervisning av lærere og spesialundervisningsansvarlige i disse hverdagspraksisene, og hvordan definerer og håndterer sentrale aktører i skolen svake elever i forhold til ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning i sine hverdagspraksiser?

5.2 Oversettelser av den offentlige diskursen

Tilpasset opplæring og spesialundervisning er statlig formulerte prinsipper lærere er pålagt å følge. Informantene måtte imidlertid oversette prinsippene og gjøre dem relevante i sin skolehverdag. I første del av analysen tar vi for oss hvilke felles oversettelser av aspekter fra den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning som er etablert blant informantene. Disse oversettelsene er en del av deres institusjonelle arbeid med etablering av lokale praksiser for tilpasset opplæring og spesialundervisning, og utgjør en felles referanseramme for praksisene som beskrives videre i analysen.

Den offentlige diskursen innebærer som vi har sett statlige krav om hva spesialundervisning og tilpasset opplæring er og hvordan det skal gjøres. Spesialundervisning er underlagt prosedyrer for vurdering og håndtering som er nedfelt i Opplæringsloven og i reformdokumentene i Kunnskapsløftet. Blant annet skal elever henvises til PPT for sakkyndig vurdering og en eventuell anbefaling om spesialundervisning, og skolen er pliktig å utforme og følge en individuell opplæringsplan som skal vurderes hvert halvår for elever med enkeltvedtak. Tilsvarende plikter og krav finnes ikke fra statlig nivå i forhold til tilpasset opplæring, men prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven og ilagt betydelig vekt i Kunnskapsløftet. Disse statlige rammene kan forstås som et felles rammeverk som aktørene i skolen kan trekke på i sin definering og håndtering av svake elever i forhold til ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det samme gjelder pedagogiske modeller og forskningen på feltet.

5.2.1 Felles oversettelser av tilpasset opplæring

Vi kan begynne med å se på hvordan lærere og skoleledelse hadde internalisert og oversatt kravet om tilpasset opplæring, samt innholdet i begrepet, ut fra den offentlige diskursen.

Tilpasset opplæring som lovpålagt prinsipp – den regulative verdiordenen

Informantene forstod tilpasset opplæring som et lovpålagt prinsipp de var pliktige å følge når de underviste. De refererte til loven og plikter pålagt dem fra statlig nivå når de begrunnet at de måtte drive tilpasset opplæring. Når de ble spurt om de forholdt seg til prinsippet om tilpasset opplæring når de underviste og planla undervisning brukte flere uttrykk som ”vi må” og ”man skal”. Noen refererte også eksplisitt til ”loven”:

I: Er det her med tilpassa opplæring noe dere forholder dere til når dere underviser og planlegger?

G: Det må vi

H: Det blir vi nødt til etter loven

I: Ja.. Hvordan?

H: Alle skal jo ha tilpassa opplæring innenfor loven (Gunhild og Henrik, kontaktlærere, skole A)

Lærerne hadde internalisert kravet om å drive tilpasset opplæring som noe de måtte forholde seg til i sin skolehverdag. Denne opplevde plikten kan knyttes til det vi kan kalle en regulativ verdiorden basert på ideer om plikt og krav, der det å følge plikter man er pålagt er det ”riktige”. Det at man er pålagt noe legitimerer at man gjør det. Man hadde altså inkludert en regulativ verdiorden som forholdt seg til det statlige nivået i den lokale institusjonaliseringen av tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring som generelt, grunnleggende prinsipp

Når lærerne beskrev tilpasset opplæring som et generelt, grunnleggende prinsipp benyttet de et begrepsapparat som er tett knyttet opp mot terminologien i de offisielle definisjonene i reformdokumentene i Kunnskapsløftet.

I: Hva legger du i begrepet om tilpassa opplæring?

A: Ja, i.. ideelt sett så skal det jo være slik at en lager opplegg som er tilpassa den enkelte elev på dens nivå (Randi, kontaktlærer, skole B)

Alle skal jo ha opplæring som er tilpassa deres evner og forutsetninger (Tore, spesialundervisningsansvarlig, skole B)

Det handlet om å tilpasse til *hver enkelt elevs evner, forutsetninger og nivå*. Dette er begreper som benyttes i Opplæringsloven og i reformdokumentene:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (Opplæringsloven § 1-3)

Tilpasset opplæring forutsetter at lærerne har kunnskap om elevgruppens nivå og forutsetninger, slik at man vet hvilke elever som trenger ekstra utfordringer eller mer støtte (St. meld nr. 31 (2007-2008):74)

Lærerne overtok beskrivelsene av begrepet om tilpasset opplæring som er i lovteksten og reformdokumentene i sin lokale konstruksjon og oversettelse. Dette framstod som et felles kognitivt kunnskapsfelt mellom lærerne. Forståelsen av tilpasset opplæring som et generelt, lovpålagt, ledende prinsipp for undervisningen inngikk i deres delte, felles kunnskap om hvordan skolen skal være.

Tilpasset opplæring legitimert gjennom den sosiale og faglige verdiordenen

Tilpasset opplæring ble altså betraktet som et generelt prinsipp som man var pliktig å følge ut fra en regulativ verdiorden. Lærerne la imidlertid også en normativ forståelse til *innholdet* i prinsippet om tilpasset opplæring, som likner det normative grunnlaget i reformdokumentene. I reformdokumentene ser vi at tilpasset opplæring forstås som et styrende prinsipp som skal bidra i skolens mål om gi en likeverdig, inkluderende opplæring:

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov [...] Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger (St. meld nr 30 (2003-2004):1,85).

Når begrepene om likeverdighet og inkludering brukes om målene for opplæringen knyttes tilpasset opplæring til faglige og sosiale forhold og det vi har forstått som den sosiale og den faglige verdiordenen. Med det legitimeres tilpasset opplæring fra statlig hold ved å vise til sosiale og faglige fordeler.

Samtlige informanter hadde en mer eller mindre eksplisitt uttalt, positiv innstilling til tilpasset opplæring som styrende prinsipp for aktiviteten i skolen. Samtidig som man begrunnet tilpasset opplæring med en statlig pålagt plikt, hadde man en normativ forståelse av at tilpasset opplæring var noe viktig og positivt:

- Er det her med tilpasset opplæring noe du forholder deg til?
- Ja, det er veldig viktig
- Mm? Hvordan da?
- Veldig viktig at barna skal ha opplæring på sitt nivå (Marianne, spesialpedagog, skole A)

Man kan si at Marianne har tatt til seg og oversatt tilpasset opplæring som et viktig prinsipp på grunnlag av objektiveringen av tilpasset opplæring på statlig nivå i opplæringsloven og

reformdokumentene. Når tilpasset opplæring som et generelt prinsipp ble vurdert som noe positivt, og innholdet i det generelle prinsippet ble forstått tett opp mot formuleringene i de statlige dokumentene, kan det forstås som at de godtar den statlige legitimeringen orientert rundt sosiale og faglige aspekter, som var forankret i det vi har kalt den sosiale og den faglige verdiordenen.

Lærerne hadde også overtatt de dominerende verdiordene i den offentlige diskursen i sine egne vurderinger, begrunnelser og legitimeringer. Tilpasset opplæring ble oppfattet som sosialt inkluderende og som å åpne for å kunne bedre faglig opplæring. Den sosiale verdiordenen var basert på sosial inkludering som et overordnet, normativt prinsipp man burde følge i ulike situasjoner, der begreper om det sosiale som inkludering, felleskap og mangfold er forstått som viktige og positive, mens begreper som ekskludering, stigmatisering og klientifisering er negativt ladet. Begrepene som aktualiseres som viktige, riktige eller positivt og negativt ladede inngår i den kognitive og normative kunnskapen verdiordenen består av. Den faglige verdiordenen er på sin side knyttet til faglig læring som normativt verdiprinsipp. Målet med ulike aktiviteter er at man skal lære fag, og i ambivalente situasjoner hvor man må velge mellom ulike hensyn, skal læringseffekten stå i sentrum og være avgjørende for valget man tar. Når det er sagt var lærerne opptatt av at tilpasset opplæring kunne virke både sosialt inkluderende og gi stort læringsutbytte, slik at de to verdiordenene ble forstått som komplementære heller enn som i en verdikonflikt. Man mente tilpasset opplæring var viktig og positivt fordi det var sosialt inkluderende og kunne gi god læringseffekt.

Koblingen mellom det faglige og det sosiale som står sterkt i norsk utdanningspolitikk var altså overtatt som verdipremiss i lærernes defineringer og vurderinger av tilpasset opplæring. Samtidig som tilpasset opplæring ble forstått som et lovpålagt prinsipp man var pliktig å følge ut fra en regulativ verdiorden, hadde man internalisert og overtatt verdiordener som knyttes til tilpasset opplæring i den offentlige diskursen. Dette var etablert som felles kognitiv og normativ kunnskap blant lærerne på begge skoler. Det kan nevnes at forskning og pedagogiske modeller i liten grad ble nevnt i intervjuene, og at disse aspektene derfor antas å ikke inngå i lærernes felles kunnskapsfelt.

5.2.2 Felles oversettelser av spesialundervisning

Vi skal nå gå videre i analysen med å se på hvilke oversettelser av de statlig definerte kravene

om spesialundervisning som var etablert blant lærerne.

Spesialundervisning som en formalisert og regulert ordning – den regulative verdiordenen

Mens tilpasset opplæring fra statlig nivå først og fremst er definert som et lovpålagt, generelt prinsipp, er spesialundervisning også underlagt en rekke formaliteter og regler skolene og lærerne er forpliktet til å forholde seg til. For at en elev skal vurderes som å ha rett til spesialundervisning må han eller hun henvises til Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) og gjennomgå en sakkyndig vurdering. Her vurderes hvorvidt eleven kommer inn under Opplæringslovens § 5-1, der retten til spesialundervisning er beskrevet som å gjelde for ”elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet” (Opplæringsloven § 5-1). Også selve prosessen med sakkyndig vurdering er nedfelt i Opplæringsloven, sammen med plikten til å gi elever med vedtak om rett til spesialundervisning en individuell opplæringsplan (IOP) som skal følges på skolen og evalueres hvert halvår:

Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven (Opplæringslova § 5-3).

For elevar som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast. [...] Skolen skal kvart halvår utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven (Opplæringslova § 5-5).

Lærerne forholdt seg aktivt til disse reglene. Blant annet ble, som med tilpasset opplæring, vokabularet i lovverket ofte referert til og brukt av lærere og skoleledelse i deres beskrivelser av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. De fleste beskrev elever som hadde enkeltvedtak om rett til spesialundervisning som ”elever med vedtak” eller ”elever som har IOP”. Andre uttrykk som ble brukt aktivt var ”PPT” og ”sakkyndig vurdering”. På samme måte som med tilpasset opplæring hadde man altså inkludert den regulative verdiordenen som forholdt seg til det statlige nivået i den lokale institusjonaliseringen av spesialundervisning.

Indirekte oversettelser av det offentlige vokabularet

Lærerne trakk altså på den begrepsmessige konstruksjonen av spesialundervisning fra statlig nivå i sin lokale definering, vurdering og håndtering av spesialundervisning. Man hadde imidlertid også etablert noen mer indirekte oversettelser av det offentlige vokabularet, med uttrykk som refererte til vurderingssystemet, men som ikke var hentet fra lovverk eller andre statlige dokumenter. Et av disse var ”grønt skjema”, som var en betegnelse som ble brukt om

standardskjemaet for henvisning til PPT.

For det er jo sånn at vi fyller ut noe som kalles for grønt skjema.. og det er en henvisning til PPT (Gunhild, kontaktlærer, skole A)

Internt på skolene hadde man en felles forståelse av hva ”grønt skjema” var, men da Gunhild nevnte dette grønne skjemaet i intervjuet måtte hun forklare hva hun siktet til, fordi det var forenkling av det juridiske systemet som var skapt og etablert innad i skolen, og som derfor ikke var kjent for meg som utenforstående, selv om jeg hadde relativt god kjennskap til Opplæringsloven. De statlig formaliserte prosedyrene og begrepene ble altså oversatt inn i lokale praksiser, i situasjoner som lærerne kom opp i der de hadde relevans, både ved at man trakk direkte og indirekte på begrepsbruken i de offentlige dokumentene.

Et annet begrep som ble referert til når lærerne beskrev og diskuterte spesialundervisning var rammetimetall. Med det mente de spesielt tilgangen på lærerressurser på skolene, det vil si hvor mange lærertimer man fikk til spesialundervisning og hvor høy lærertetthet man fikk i ordinær undervisning. Rammetimetall er i utgangspunktet et kommuneadministrativt begrep som brukes blant annet i forhold til kommune- og skolebudsjettet, som et mål på ressursfordelingen til grunnskolene. I så måte kan det forstås som knyttet til en økonomisk verdiorden basert på prinsipper om penger, budsjett og regnskap. Som vi skal se nærmere senere mente lærerne at rammetimetallet hadde betydning for hvor ”mye” de kunne håndtere som ordinært tilpasset opplæring, og hvor grensen for hva som ble definert som behov for spesialundervisning ble satt. Dersom man var flere lærere inne i klassen eller hadde få elever per lærer mente de at de kunne tilpasse innenfor den ordinære rammen for flere av de svake elevene, det vil si at færre elever i en klasse ville trenge spesialundervisning. Med det ser vi at lærerne brukte det administrative begrepet om rammetimetall i en aktualisering av forhold ved sin hverdagssituasjon, der de samtidig oversatte begrepets innhold til denne situasjonen. Fra å være et kvantitativt mål på ressursituasjonen på skolen gis det betydning knyttet til konkrete handlingssituasjoner for lærerne. Selv om rammetimetallet i utgangspunktet var et kommuneadministrativt begrep fundert i prosesser for økonomisk fordeling og en økonomisk verdiorden, ble det oversatt av informantene til å bli et regulativt aspekt ved sin situasjon og til det vi har forstått som den regulative verdiordenen.

Lærerne hadde en gjensidig forståelse av hva som var ment med disse begrepene, og de forholdt seg aktivt til dem i sin forståelse og håndtering av spesialundervisning. Det var del av

deres felles kunnskapsfelt om hva spesialundervisning er og hvordan den norske skolen skal være. På disse områdene, hvor definerings- og håndteringsmåtene var relativt fastlagt, kan defineringen og håndteringen som gjøres forstås som et institusjonelt arbeid der lærerne reproducerer de definerings- og håndteringsmåtene som er etablert som måten å gjøre det på.

Normative vurderinger av spesialundervisning

Når det gjelder lærernes normative kunnskapsfelt så vi at tilpasset opplæring som et generelt prinsipp var forstått som en plikt, men også legitimert som et positivt tiltak gjennom et kompromiss mellom den sosiale og den faglige verdiordenen. Spesialundervisning og de lokale oversettelsene og praksisene rundt spesialundervisning ble på sin side vurdert ulikt mellom de to skolene. Vi vil derfor komme tilbake til de normative aspektene ved spesialundervisning i avsnittet om oversettelser på skolenivå.

5.3 Oversettelser av tilpasset opplæring og spesialundervisning på skolenivå

Til tross for et felles statlig rammeverk er man på skole- og aktørnivå også på noen områder overlatt til selv å avgjøre hvordan svake elever skal defineres og håndteres i forhold til ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning. Når lærerne forholdt seg til tilpasset opplæring og spesialundervisning i konkrete undervisningssituasjoner måtte de derfor oversette innholdet i dem slik at de fikk relevans i situasjonen. For å forenkle og løse hver enkelt situasjon lettere hadde man på noen områder utviklet og etablert organiserings- og defineringsmåter som framstod for lærerne som relativt objektive og fastsatt, internt på hver av skolene. Disse etablerte definerings- og håndteringsmåtene framstod som felles kognitive og normative referanserammer for lærerne internt på hver av skolene, sammen med de opplevde referanserammene gitt fra statlig nivå.

Vi skal se nærmere på institusjonaliseringen på en barneskole, skole A, og en ungdomsskole, skole B. Fokus vil være på definerings-, håndterings- og organiseringsmåtene på de to skolene, og hvordan det etableres bestemte kognitive og normative forståelser av tilpasset opplæring og spesialundervisning internt på skolene. Vi skal også se på de ulike vurderingene som settes fram og hvilke verdiordener som dominerer i refleksjoner rundt praksisene som er etablert på skolenivå. Fordi skolene hadde oversatt og institusjonalisert tilpasset opplæring og spesialundervisning ulikt, skal vi her ta for oss en skole av gangen.

5.3.1 Skole A: Ukeplaner, spes. ped.- team og ”svake elever”

Institusjonaliserte håndteringsmåter

Vi har sett at aktørene i skolen definerte tilpasset opplæring som et generelt prinsipp i tråd med den offisielle definisjonen om tilpasning til den enkelte elevs forutsetninger og behov. I lærernes beskrivelser av den mer hverdagslige defineringen av tilpasset opplæring refererte de til ulike måter å håndtere og ”gjøre” prinsippet på, sånn som Marianne gjør her:

- *Er det her med tilpasset opplæring noe du forholder deg til?*
- *Ja, det er veldig viktig*
- *Mm? Hvordan da?*
- *Veldig viktig at barna skal ha opplæring på sitt nivå. Og det bruker jeg en del tid på å finne ut av, hvordan, hvor de egentlig står i sin faglige utvikling (Marianne, spesialpedagog)*

Marianne oversetter tilpasset opplæring som et generelt prinsipp til hverdagslige situasjoner med at hun bruker tid på å finne ut hvor elevene står i sin faglige utvikling. På skole A var det i stor grad opp til hver enkelt lærer å definere og håndtere prinsippet om tilpasset opplæring i undervisningssituasjonene slik, men man hadde også noen institusjonaliserte håndteringsmåter på skolenivå. Først og fremst gjaldt dette individuelle eller gruppevise ukeplaner:

H: Også er det jo veldig viktig også da at vi har individuelle ukeplaner, hva de skal igjennom. At de skrives på hver, for hver enkelt for de som trenger det, og er det noen som kan grupperes der så får de jo gruppas plan

I: Ok

G: Ja, det er jo viktig (Gunhild og Henrik, kontaktlærere)

Ukeplanene inneholdt arbeidsoppgaver tilpasset hver enkelt elevs eller grupper av elevers nivå, og var resultat av planlegging og samarbeid mellom lærerne på trinnet. Arbeidsplanene var begrepsfestet og hadde en objektivert form som ”ukeplaner”. De var et felles objekt mellom lærerne på trinnet, elevene og foresatte. Objektiveringen ble forsterket av deres materialiserte, bindende form, som tekstdokumenter som ble delt ut til elever og foresatte. Bruken av arbeidsplaner var etablert av lærerne som en viktig faktor i deres måte å drive tilpasset opplæring på, og dette inngikk i deres kognitive kunnskap om hva tilpasset opplæring er og hvordan det kan og skal gjøres. Lærerne oversatte altså det generelle prinsippet om tilpasset opplæring som de var pålagt fra statlig hold til sin hverdagspraksis, til individuelle og gruppevise arbeidsplaner. Samtidig hadde ukeplanene antatt en etablert, institusjonell form som måten å drive tilpasning på, der lærernes institusjonelle arbeid bestod i å reprodusere denne kunnskapen. Det var forventet at man skulle gjøre det slik.

Utgangspunktet for de individuelle og gruppevise arbeidsplanene var en forståelse av at elever og grupper av elever befant seg på ulike faglige nivå. I ordinær undervisning forholdt lærerne seg til forskjellige nivådelte grupper som fikk tilpasset undervisning, oppgaver og ukeplaner til sitt nivå, i tillegg hadde man dem som ikke passet inn i noen av disse "normale" gruppene. Disse elevene ble definert i to hovedgrupper: Fremmedspråklige elever som hadde behov for ekstra støtte til norskundervisning og for å henge med i andre fag som følge av språkproblemene, og elever som hadde "falt litt ut, kanskje flere år tilbake":

I: Ja. Og hvordan gjør dere det, i praksis?

G: Ja, det er, det styres jo en del etter hvilke ressurser du har. Men når vi har så prøver vi å fordele, ja, større grupperinger, mindre grupperinger. Egentlig litt etter det samme stoffet i boka, men at man prøver å tilpasse det. Men noen ganger så er noen på et helt annet nivå, til og med flere trinn tilbake, så da kommer de i en annen gruppe igjen, så da.. [...] Det er mange grupperinger da, i tilpassa opplæring her nå. Nå har vi jo hatt mange fremmedspråklige, som da er på Norsk 2. Også har vi og en, noen som har falt.. falt litt ut, kanskje flere år tilbake, som og er i en egen gruppe som får et tilbud om et tilpassa undervisning på sitt nivå, som er i en helt egen gruppe, som er aldersblandet [...] uavhengig da av hvor de tilhører, men bare hvilket nivå de er på (Gunhild, kontaktlærer)

Dette kan forstås som en inndeling i "normale" og "svake" elever, og denne inndelingen var knyttet til en bestemt institusjonalisert form for spesialundervisning og tilpasset opplæring for de svakeste elevene, et spesialpedagogisk team med ansvar for mellomtrinnene, det vil si 4.-7. klasse. Teamet ble ledet av tre spesialpedagoger, og de hadde to spesialgrupper der elever både med og uten enkeltvedtak om spesialundervisning kunne få plass. En gruppe var hovedsakelig for fremmedspråklige og ble kalt "Norsk 2", mens en annen gruppe var for elever med mer generelle lærevansker og sosiale problemer. Gruppene var alders- og klasseblandet, det vil si at elevene i gruppen ellers gikk i forskjellige klasser. All spesialundervisningen ble gjort i spesialgruppene, der ressursen var basert på timene vedtakselevne hadde fått vedtak på. Gruppene fungerte imidlertid samtidig som et lavterskeltilbud der også elever uten vedtak kunne tas inn, for eksempel ved å tas med på "kurs" over en kortere periode. Gruppene ble samlet i et eget rom ca en skoletime hver dag, ellers var elevene del av sine opprinnelige årstrinn. Det spesialpedagogiske teamet fungerte også som et forum for lærerne, der de kunne diskutere utfordringer og tiltak for svake elever, eller få hjelp til testing av elevenes ferdigheter og behov i tilfeller hvor man vurderte hvorvidt eleven fikk godt nok utbytte av ordinær tilpasning.

I rektor og lærernes omtale av det spesialpedagogiske teamet var det tydelig at spesialundervisning og tilpasset opplæring for de svakeste var likestilt med undervisninga i

spesialgruppene, og at ordningen var etablert som måten å gjøre det på. Betegnelser som ”spes.ped.-teamet” og ”Norsk 2” ble brukt for å henvise til ordningen, og kunnskapen om det spesialpedagogiske teamet var internalisert i lærernes bevissthet ved at de betraktet teamet som en mulighet for å tilpasse undervisningen bedre for de svakeste elevene sine, uavhengig av om de hadde vedtak om spesialundervisning. De brukte det aktivt som en måte å håndtere de svakeste elevene på, samtidig som det fungerte som en lokal oversettelse og måte å oppfylle det statlige kravet om tilpasset opplæring for de svakeste elevene. Selv om det teoretisk sett fantes mange ulike måter å håndtere elevene og prinsippet om tilpasset opplæring på, var bruken av spes. ped.-teamet den dominerende håndteringsmåten og etablert som måten å gjøre det på.

Konsekvensen av de institusjonaliserte håndteringsmåtene for elever i grenseland
Institusjonaliseringsmåten av tilpasset opplæring og spesialundervisning i spes. ped.-teamet på skole A innebar at lærerne forstod tilpasset opplæring og spesialundervisning i sammenheng. Tilpasset opplæring ble forstått som et generelt prinsipp som skulle gjelde alle elevene, mens spesialundervisning og opplegget i spesialgruppene var tilpasset opplæring for de svakeste elevene. Det spesialpedagogiske teamet var en praktisk håndtering av prinsippet om tilpasset opplæring for de svakeste elevene, delvis likestilt med begrepet om spesialundervisning, men der flere elever i grenseland ble inkludert midlertidig eller over tid. Lærerne mente teamet var en ”super ressurs” i arbeidet med å gi bedre tilpasset opplæring for de svakeste elevene, og hadde derfor en relativt lav terskel for å kontakte teamet for veiledning eller å sende elever ut i grupper noen timer i uka:

I: Flyttes på en måte grensen for hva dere, hva skal jeg si, ”takler” i klassene? At det blir lettere å sende ut de som strever litt?

G: Ja, altså så lenge vi kan, så er det jo helt supert

I: Ja, for dere føler de får på en måte bedre hjelp med spesial..?

G: Ja (Gunhild, kontaktlærer)

Det vil si at den normative statusen til gruppene som noe positivt første til at flere elever enn dem som hadde vedtak om spesialundervisning fikk spesialpedagogiske tiltak gjennom spesialteamet. Det kan dermed antas at de fleste eller en stor del av elevene i grenseland ble inkludert i spesialgruppa og fikk spesialpedagogiske tiltak. Legitimeringen av spesialgruppa som et positivt tiltak for de svakeste førte altså til at elever i grenseland til å ha rett til spesialundervisning fikk samme opplegg som elever som hadde formalisert rett til spesialundervisning i kraft av å være ”svak elev”. Målgruppen for spes. ped.-teamet var svake elever og ikke spesialundervisningselever. Spesialundervisning var knyttet til vedtak og

regulative formaliteter som var krevd fra instanser utenfor skolen, men hadde liten betydning for undervisningen som ble gitt til gruppen som lokalt var definert som svak, fordi de fikk spesialpedagogisk støtte i spesialgruppene uansett om de hadde fått enkeltvedtak om spesialundervisning eller ikke.

Arbeidsdeling i det institusjonelle arbeidet

Rektor, spesialundervisningskoordinator og kontaktlærere på skole A hadde en arbeidsdeling i det institusjonelle arbeidet rundt ordningene som etablert for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Rektoren beskrev sin jobb og arbeidsdelingen på skolen i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning slik:

- *Hva består jobben din i nå?*
- *Nei, det er en ren administrativ stilling altså [...] Så jeg er ansvarlig for alt, altså økonomi, personalpolitikk, selvfølgelig skolens drift da, i henhold til lover og regelverk og..*
- *Ok. Underviser du i tillegg?*
- *Nei*
- *Nei, bare administrativt arbeid, ja, ok. Er det du som har ansvaret for spesialundervisninga, eller for å..? Eller er det delegert videre?*
- *Altså, jeg er jo ansvarlig, det er jeg jo, men altså det.. Vi har en spes. ped.-koordinator, som vi kaller det for*
- *Ok*
- *Hege, det er hun som kan du si tar seg av den daglige driften og tilrettelegger. Selvefølgelig har vi inne diskusjoner når det er.. når vi får sakkyndige vurderinger og det skal fattes enkeltvedtak, så er det jo jeg som fatter enkeltvedtakene, så..*
- *Ok, da er du inne i..*
- *Da har vi en dialog om hvilke ressurser vi trenger og hvordan vi skal bruke ressursene vi har på bygget. Så har vi jo også, det er jo egentlig til spesialundervisning, men vi har jo de der Norsk 2-elevene også, som på en måte også.. men det er jo, det er jo Marianne som tar seg av den daglige driften der, ikke sant, så det er, ikke sant, så det er litt sånn.. men det er også jeg som fatter enkeltvedtak og er med på.. (Olav, rektor)*

Mens rektor hadde en administrativ rolle og overordnet ansvar for skolens økonomi og for at skolen følger lover og regler rundt spesialundervisning og tilpasset opplæring, samt for å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning, hadde lærerne, spesialpedagogene og spesialundervisningskoordinator ansvar for den daglige gjennomføringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Klasselærerne underviste for normalgruppen inne i klasserommet, mens spesialpedagogene formet spesialpedagogiske opplegg og underviste med sin spesialiserte, spesialpedagogiske kompetanse i egne grupperom satt av til spesialgruppene. Spesialundervisningskoordinator hadde på sin side organiseringsansvar for spesialundervisningen. I tillegg til ulike arbeids- eller handlingsområder innebar hver av rollene ulike, rollespesifikke kunnskapslagre. Klasselærerne hadde sin hovedkunnskap om

ordinær tilpasset undervisning og de etablerte tilpasningsformene i klasserommet, spesialpedagogen spesialisert kunnskap om spesialpedagogiske behov og tiltak, og rektor oversikt over formelle kriterier og prosedyrer og skolens ressursituasjon. De hadde slik sett ulik kunnskap og handlingsområder i forhold til spesialundervisning og tilpasset opplæring, men bidro til sammen til at spesialundervisningen og tilpasset opplæring antok den institusjonaliserte formen den hadde i det spesialpedagogiske teamet og spesialgruppene.

Legitimeringer av de institusjonaliserte håndteringsmåtene

Når lærerne beskrev ordningen som var etablert på skolen for håndtering av tilpasset opplæring og spesialundervisning, framsatte de beskrivelser som var preget av selvfølgelighet. Spesialteamet og spesialundervisningen var etablert som et positivt tiltak, man mente elevene som fikk plass der fikk bedre hjelp enn de ville få ved ordinær tilpasning, med resultat i økt læringseffekt:

For vi er jo så heldig at vi har denne egne avdelingen her som vi kaller for Norsk 2, og med mye av den her tilpassa opplæringen i dag er jo fremmedspråklige elever som kommer inn, og i og med at de ikke snakker språket vårt så er det jo forferdelig greit å kunne sende de opp der, og så får de.. Nå har jo de drevet med det her i flere år, og de har nå etter min mening et glimrende opplegg, og driver på å kan ha de der til de mener at gradvis tilbakeføring til klassen (Henrik, kontaktlærer)

Det er de som har, sant, har lese- og skrivevansker, som har, ja altså.. trenger jo ikke nødvendigvis å ha en diagnose på dysleksi eller noe sånt, men det er jo noen som sliter med det rent konkrete og lære seg avkodingen og alt det her, altså, de, den gruppa tror jeg vi ivaretar ganske godt altså, vi klarer å treffe dem (Olav, rektor)

Her viser Henrik til det å lære norsk som en faglig ferdighet elevene kan få bedre hjelp til i spesialgruppa enn i ordinær klasseundervisning, mens Olav beskriver at han mener man gir god hjelp til elever som sliter med faglige problemer som lese- og skrivevansker ved hjelp av de spesialpedagogiske tiltakene i spesialgruppene. Ulike slike begreper om læring, utvikling og det faglige ble aktualisert i lærernes beskrivelser av ordningen og hva man mente var positivt med den. Dette framstod som legitimerende forklaringer på hvorfor den spesifikke ordningen for spesialundervisning og tilpasset opplæring for svake elever var en god ordning. Samtidig kan det at de trekker fram begreper om det faglige knyttes til dominans av den faglige verdiordenen.

Lærerne mente imidlertid også at det sosiale var et viktig aspekt ved gruppeundervisningen. For eksempel fortalte spesialpedagog Marianne at elevene ofte ikke ønsket å gå tilbake til klassen etter timene i spesialgruppene, fordi de trivdes der. Hvis de ikke vil gå ut av klassen

skulle de få slippe. Slik ble ordningen også rettfærdiggjort med et sosialt og inkluderende verdiprinsipp som vi kan knytte til den sosiale verdiorden, der sosial inkludering er det dominerende verdiprinsippet og blir forstått som riktig, viktig og legitimerende.

Organiseringen av spesialundervisning og tilpasset opplæring for svake elever ble altså legitimert med at det var sosialt og faglig forsvarlig, samtidig som de statlige kravene lå som et regulativt bakteppe for at tilpasset opplæring og spesialundervisning ble gjort. Lærerne forstod tilpasset opplæring som et prinsipp de måtte følge fordi det var nedfelt i lovverket. Legitimeringen av den lokalt etablerte ordningen kan dermed forstås som et kompromiss mellom den faglige, sosiale og den regulative verdiorden, i likhet med legitimeringen av de etablerte oversettelsene av aspekter i den offentlige diskursen. Dette kompromisset innebar at ordningen framstod som med sterk legitimitet. Negative sider ved ordningen ble ikke nevnt. Det kan forstås som at defineringen og håndteringen av svake elever i spesialgruppene var tungt etablert som måten man gjorde spesialundervisning og tilpasset opplæring for svake elever på på skole A.

5.3.2 Skole B: Ukeplaner, fleksibel tolærer-/gruppeundervisningsordning og "svake elever"

Institusjonaliserte håndteringsmåter

Også på skole B dominerte det en felles forståelse av hva spesialundervisning og det generelle prinsippet om tilpasset opplæring innebar, der de trakk på de statlige definisjonene av begrepene. Tilpasset opplæring handlet om å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs behov og forutsetninger, mens spesialundervisning var for elever som trengte ekstra spesialpedagogiske tiltak for å få utbytte av opplæringen. Hva dette skulle bety i lærernes hverdagspraksis var imidlertid bare delvis etablert som felles kunnskap. Vi skal her se nærmere på de områdene det var etablert bestemte felles definerings- og håndteringsmåter.

Som på skole A hadde man på skole B oversatt det generelle prinsippet om tilpasset opplæring som bruk av differensiering med arbeidsplaner med nivådelte arbeidsoppgaver og lekser. På arbeidsplanene ble det skilt mellom to nivåer, "svart" og "grønn", som hadde ulik vanskelighetsgrad. Noen elever hadde også en individuelt tilpasset ukeplan eller dagsplan:

- Vi har, som i matematikken har vi valgt å ha en grønn og en svart lekse, holdt jeg på å si. Den grønne skal være det enkle og det svarte litt mer krevende ... Sånn har vi det i norsk og, sånn har vi det i engelsk. Også er det noen som har helt sin tilpassa ukeplan, med liksom lekser, veldig klare og litt enklere lekser fra dag til dag
- Ok

- Også har vi en som trenger ikke så veldig mye lekser, men en helt superkonkret dagsplan liksom, hva som skal skje (Kjetil, kontaktlærer)

Som med ukeplanene på skole A, var ukeplanene og inndelingen i to oppgavenivåer på skole B objektivert og hadde en relativt satt form. Det framstod som felles objekter blant lærere, elever og foresatte, og hadde en fast, materiell form gjennom papiret de ble utdelt på og det vanlige oppsettet som ble brukt. Også lærebøker med oppgaver og tekster som kunne jobbes med på ulike nivå ble presentert som et godt hjelpemiddel i målet om tilpasse:

..og en del lærebøker er jo lagt opp sånn nå at en har flere nivåer og slik, og det er, gjør det jo lettere rent praktisk å få det til i en time (Randi, kontaktlærer)

Spesialundervisningsansvarlig fortalte at de alltid prøvde å finne lærebøker med nivådelte undervisningsopplegg når de skulle kjøpe inn nytt læremateriell. Det ble betraktet som et godt hjelpemiddel for tilpasning. På skole B var det altså etablert en felles forståelse av at tilpasset opplæring først og fremst handlet om å differensiere arbeidsoppgaver og lærestoff, og differensieringen hadde blitt institusjonalisert og fått en materialisert form i ukeplaner og læreverk med nivådelte oppgaver.

Spesialundervisning ble på skole B gitt som gruppeundervisning basert på lærerressursen vedtakselever utløste eller at læreren som skulle ha spesialundervisningen ble satt inn en såkalt tolærer i klassen til elever med vedtak om spesialundervisning. De to lærerne som skulle ha henholdsvis ordinær klasseundervisning og spesialundervisning kunne bestemme hvordan de ville gjøre det selv. Man hadde kun i sjeldne tilfeller enetimer. Gruppeundervisningen innebar at en gruppe elever i samme klasse ble tatt ut og hadde egne undervisningsopplegg, der kjernen i gruppa var elever med vedtak, men der man også ofte tok med elever i grenseland. Ulike lærere hadde ansvar for spesialundervisningen, uavhengig av om de hadde spesialpedagogisk utdanning:

- Hvordan gjør dere spesialundervisninga her?

- Altså, de elevene som har blitt henvist til PP-tjenesten og som har fått en sakkyndig vurdering, der må vi jo fatte det som kalles et enkeltvedtak. Det betyr at det fattes et vedtak på at de skal ha så og så mange timer spesialundervisning

- Ok

- I tillegg er det gjerne sånn at vi bruker noen timer som tolærer, der det er store klasser, så det er kanskje ikke nødvendigvis noen elever som har spesialundervisning, men allikevel så må vi sørge for at de kan få noe hjelp, i og med at det er så store klasser. Sånn at det blir også tatt hensyn til

- Ok

- Men det er jo gjerne sånn at, altså, vi har veldig mye, for eksempel i engelsk, så tror jeg vi har faktisk to lærere i alle timene

- Ok.. men da er de lærerne fleksible til å gjøre hva de vil da, hvis de vil ta ut noen..?

- Ja. Men så er det noen som da, hvis der er elever som har et enkeltvedtak, at de skal

ha spesialundervisning, og det kan være tre elever, så i utgangspunktet så er det de tre som er på gruppe, men så kan det være at det er noen andre som er med som gratispassasjerer, og som kan få på en måte sin tilpassa opplæring ved at de er på en mindre gruppe

- Sammen med de som har..?

- Sammen med de som har (Tore, spesialundervisningsansvarlig)

Et annet ledd i den lokale institusjonaliseringen av spesialundervisning og tilpasset opplæring på skole B var etablerte normer for framgangsmåten i situasjoner hvor man vurderte å henvise elever i grenseland til PPT for sakkyndig vurdering om rett til enkeltvedtak om spesialundervisning. Vurderingsprosessen innebar at lærerne som hadde observert noe de forstod som unormalt forsøkte ulike tilpasningstiltak innenfor rammen av ordinær tilpasning, og samrørde seg med de andre lærerne som hadde eleven om hva som kunne være problematisk og hvordan de kunne løse det. Dersom man følte man ikke kunne hjelpe eleven innenfor den ordinære rammen for tilpasning kontaktet man spesialundervisningsansvarlig, som så ville snakke med eleven og gjøre for eksempel ferdighets-, eller konsentrasjonstester. Disse testene innebærer kartlegging av ferdigheter, styrker og svakheter, og gir et kvantitativt resultat som er forholdt til en kritisk grense, der score over eller under denne kritiske grensen ble forstått som å indikere at eleven har så svake prestasjoner på området at han eller hun trenger spesialpedagogiske tiltak for å få ”tilstrekkelig utbytte av opplæringen”, eller i det minste bør utredes nærmere av PPT. Hvis dette er resultatet meldes saken opp til PPT for videre vurdering. Spesialundervisning blir dermed i praksis definert som undervisning for elever som scorer under kritisk grense på ulike tester. PPT ville så kjøre flere tester og vurdere eleven på ulike måter, enten ved samtale, ved observasjon i undervisning eller sosial kontakt, og gi en anbefaling tilbake til skolen om eleven burde få et vedtak om spesialundervisning eller ikke, hva spesialundervisninga bør innebære, hvilke styrker og svakheter eleven har, og hvilket omfang spesialundervisninga bør ha. Tilbake på skolen avgjorde rektor og spesialundervisningsansvarlig hvorvidt eleven skulle få enkeltvedtak om spesialundervisning, og hvilke tiltak som skulle gis.

Man hadde altså oversatt de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning til differensiert undervisning og ukeplaner, en fleksibel tolærer-/gruppeundervisningsordning der både elever med og uten vedtak kunne få plass, og bestemte normer for vurdering av svake elever. Dette var etablert som måten man gjorde spesialundervisning på på skole B, kunnskapen om ordningene var felles blant de ansatte på skolen. Når det er sagt så tolærer/gruppeundervisningsordningen for håndtering av svake elever ut til å være svakere

etablert enn spesialgruppene på skole A. Hvilken spesialpedagog, faglærer eller assistent som ledet gruppene varierte, det var flere mer eller mindre midlertidige grupper, og de var basert på klassetilhørighet og hadde ikke et fast tilholdssted som på skole A. Tolærer og gruppeundervisning som definerings- og håndteringsmåte for svake elever var eksternalisert, objektivert og internalisert blant lærere og skoleledelse, men det var flere ulike, mulige håndteringsmåter som lærerne selv måtte velge innenfor hver undervisningstime. Dette vil vi komme tilbake til senere.

Konsekvenser av den institusjonaliserte håndteringsmåten for elever i grenseland

Med spesialundervisning organisert som en fleksibel gruppeundervisnings- og tolærerordning mente man at flere elever i grenselandet mellom ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning ville få utbytte av den ressursen vedtakselevne utløste.

For eksempel i norsk så er det jo en god del som, der vi bruker tolærer inne i klassen, og da kan jo den hjelpe flere enn de som har fått et enkeltvedtak på at de skal ha hjelp. Og det samme gjelder for så vidt assistent, at andre kan nyte godt av det (Tore, spesialundervisningsansvarlig)

Lærerne var fleksible til å variere mellom ha gruppeundervisning og å være to lærere inne i klassen i løpet av en skoletime. Slik kunne de også løse problemet noen opplevde å ha med å gi nok tilpasning til svake elever i grenselandet, eller som Kjetil betegner det her, er ”vanskelig å få tak i”:

Det er noen som.. for å kunne klare å få den tilpassa opplæringa, at de trenger det, spesialundervisning, det er noen bitte-få som trenger det, men de har sånn sakkyndig vurdering og liksom får oppfølging etter det.. men så har du den.. alle har jo rett på tilpassa opplæring, men de kan ikke ha spesialundervisning, så er det noen i grenselandet og da, som, ja, vanskelig å få tak i (Kjetil, kontaktlærer)

Når man var to lærere i klassen, ville tolæreren også kunne hjelpe flere enn de som har vedtak eller er med i gruppa. Dermed ble en klar grense mellom ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning hvasket ut, fordi spesialpedagogisk eller ekstra støtte kunne være knyttet både til vedtak om spesialundervisning og ordinær tilpasning. Spesialundervisningsressursen ble spredd utover i klassen for å øke graden av tilpasning generelt. Når spesialundervisningen ble organisert i grupper med elever både med og uten vedtak ble spesialundervisning definert lokalt som ekstra støtte til de svakeste elevene, uavhengig av om de hadde vedtak. Samtidig ble det tydelig at terskelen for å ta elever i grenseland ut i tilgjengelige grupper var lavere enn terskelen for å melde saken til PPT, slik at elever som i utgangspunktet ikke var vurdert som å ha behov for spesialundervisning, ble spesialgruppeelever. Slik ble flere elever i grenseland

plassert i spesialundervisningskategorien, uten å være spesialundervisningselev i betydningen vedtakselev, når spesialundervisningen var organisert som relativt åpne grupper.

Arbeidsdeling i det institusjonelle arbeidet

De institusjonaliserte håndteringsmåtene inngikk i lærernes felles kognitive kunnskapshorisont om hva tilpasset opplæring og spesialundervisning er og hvordan det skal gjøres, på skole B. Samtidig var det, som på skole A, en viss arbeidsdeling i håndteringen av svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning, der de ulike rollene hadde ulike kunnskapslager og oppgaver. Spesialundervisningsansvarlig organiserte time- og lærerfordelingen for spesialundervisningen, hadde oversikt over skolens spesialpedagogiske materiell og ansvar for innkjøp av nytt, og hadde det overordnede organiseringsansvaret for spesialundervisningen på skolen. Fag- og kontaktlærerne definerte og vurderte elever i grenseland ved å prøve ut ulike tiltak innenfor rammen av ordinær tilpasset opplæring, og hadde ansvaret for å tilpasse for de svakeste elevene i timene de ikke hadde spesialundervisning. Lærerne var i stor grad overlatt til seg selv eller seg i mellom to og to i hver enkelte time å definere, gjøre og fastlegge egne håndteringsmåter for tilpasset opplæring. Rektor har et overordnet ansvar for at det blir gjort, men så ikke ut til å involvere seg i lærernes håndteringsmåter. Man hadde altså institusjonalisert spesialundervisningen internt på skolen med bestemte roller, der spesialundervisningsansvarlig hadde relativt fastsatte arbeidsoppgaver, mens lærerne som hadde ordinær undervisning og spesialundervisning var mer fleksible i hvordan de ville utfylle sine roller.

Legitimeringer av de institusjonaliserte håndteringsmåtene

Som på skole A framsatte lærerne og spesialundervisningsansvarlig legitimerende beskrivelser av de institusjonaliserte definisjonene og håndteringsmåtene. Ordningene som var etablert på skolen for håndtering av tilpasset opplæring og spesialundervisning ble begrunnet og rettfærdiggjort med at flere elever kunne få nytte av ressursen når tolæringen var inne i klassen, samtidig som lærerne var fleksible til å se hvordan de burde organisere undervisningen for hver time for å gi elevene størst mulig læringsutbytte og at undervisningen ikke i for stor grad skulle virke til sosial ekskludering. Tore, spesialundervisningsansvarlig, forklarte hvorfor de har gruppeundervisning i stedet for enetimer slik:

Vi synes det vi vinner faglig, det kan bli et tap sosialt, og at det hjelper ikke at du blir veldig god i det faget hvis ikke du har noe sosialkompetanse. Og det å trekke elever ut, da er det som regel på en gruppe. Så prøver vi som regel litt sånn fleksible løsninger at det er kanskje halvparten av tida inne i klassen, med for eksempel fra begynnelsen, og jo svakere eleven er, så nesten viktigere er det at ikke vi.. vi har nemlig [noen]

elever som er veldig svake [...] men da er det veldig lett for at hvis de får alle timene på sitt eget rom så blir det enda større avstand til klassen. Og av til så kan det jo være, de kan jo snappe opp ting ved å være i klassen (Tore, spesialundervisningsansvarlig)

Tore rettferdiggjør her den fleksible tolærer-/gruppeundervisningsordningen med at det å kunne være inne i klassen en del timer med ekstra støtte gir en sosial gevinst i tillegg til at elevene kan klare å fange opp noe faglig. Han kritiserer den tradisjonelle ordningen med enetimer med begrunnelsen at den faglige gevinsten kan utvannes av tapet av sosial kompetanse som kan være en konsekvens av å bli tatt ut av klassen. Av dette ser vi at læringseffektivitet og sosial inkludering ble ansett som viktig. Den fleksible ordningen ble rettferdiggjort ved de to prinsippene om læringseffekt og sosial inkludering. Også på skole B ble spesialundervisning altså organisert og legitimert ut fra et kompromiss mellom en faglig og en sosial verdiorden.

Det var imidlertid også tydelig at man på skole B hadde et mer ambivalent forhold til spesialundervisning enn lærerne hadde på skole A. I tillegg til å se de positive sidene ved ordningen for spesialundervisning nevnt ovenfor i noen situasjoner, ble det stilt spørsmål ved sosiale og faglige effekter av spesialundervisning. Det kan forstås som å oppleve denne ambivalensen fordi ordningen ikke var like tungt institusjonalisert og legitimert som spes. ped.-teamet var på skole A. Vi skal se nærmere på hva ambivalensene innebar.

Selv om det var etablert som normen for spesialundervisning og måten å gjøre spesialundervisning på på skole B, opplevde flere av lærerne det å ta elever ut i spesialundervisningsgrupper som ambivalent mellom ulike sosiale, faglige og regulative forhold. Fra den sosiale verdiordenen kritiserte man spesialundervisning for å være sosialt ekskluderende:

Jeg tror at en del opplever det som stigmatiserende opp igjennom i ungdomsskolen, og.. fordi det kan jo også skyldes atferd, ikke sant, du blir ikke ønsket inne i klassen, du blir sendt ut [...] Og det er nok en del foreldre som på en måte kanskje er på en måte veldig opptatt av å prøve å få e-timer til sin elev, eller sitt barn, for de ser at det kan få hjelp. Men de ser kanskje ikke den andre siden av det så lett, den med klientifiseringa, som jeg er litt opptatt av. Jeg synes det kan også være en bjørnetjeneste (Randi, kontaktlærer)

Fra en faglig verdiordenen kritiserte man spesialundervisning for å være lite effektivt:

Å gi ungdomsskolelever da, få inn PPT, drive på med sakkyndig vurdering og gi de da noen timer i uka med spesialundervisning, det har på sikt ikke noe særlig effekt (Ane, kontaktlærer)

- Nei, altså, det største tankekorset med spesialundervisning er jo at det er altfor mye av det i ungdomstrinnet, på ungdomstrinnet

- Ja, ok?

- Ja. Det er altfor mye ressurser til det, og som det kommer lite ut av. Det viser all forskning. Det viser jo det for eksempel at det er gutter som får mest spesialundervisning, og de som har minst utbytte av det, ute på gruppe [...] Det brukes enormt med ressurser på spesialundervisning, og jeg er veldig spørrende til hva som kommer ut av det (Randi, kontaktlærer)

Randi mente at det kommer ”lite ut av” spesialundervisning på ungdomstrinnet, mens det brukes enormt med ressurser på det, og refererte til forskning som kilde til denne kunnskapen, mens Ane mener spesialundervisning noen få timer i uka ”på sikt ikke har noen særlig effekt”. Man var kritisk til den sosiale og faglige effekten av spesialundervisning. Når man likevel gjennomførte spesialundervisning var det fordi man mente elevene trengte ekstra pedagogisk støtte, og spesialundervisning var etablert som formen på den ekstra støtten som kunne gis. Med det ser vi at den regulative verdiordenen, der man må følge systemet som er etablert på skole- og statsnivå, legitimerte at man likevel hadde spesialundervisning og opprettholdt ordningene og systemet rundt spesialundervisning. Lærerne på skole B hadde altså et ambivalent forhold til systemet som var etablert rundt spesialundervisning og det de mente det innebar, som de beskrev, forklarte og vurderte innenfor og mellom den sosiale, den faglige og den regulative verdiordenen.

Et annet, kritisk element som ble trukket inn som et ledd i vurderingen av spesialundervisningen som ble gjort på skolen, var økonomiens betydning for spesialundervisningsordningen. Noen av lærerne mente at økonomien la begrensninger på måten de kunne organisere spesialundervisning og tilpasset opplæring på. De mente ordningen med tolærer/gruppeundervisning ikke nødvendigvis ble valgt av pedagogiske grunner, men økonomiske:

- Og uansett hvem vi har fått med sakkyndig vurdering og anbefaling om spesialundervisning, så har vi våre ytre rammer [...] Så økonomi har mye å si

- Mye å si? Ok.. Hender det at man har flere elever som trenger enn det man har ressurser til?

- Ja, det har hendt at vi har hatt sammensatte grupper, som, at dere er en gruppe som har spesialundervisning, alle har fått enkeltvedtak på at de skal ha spesialundervisning med spesialpedagog, de blir satt sammen i en gruppe som rett og slett kan bli så slitsom fordi at de ikke har noen andre som, den klassejustisen som fungerer på mange, den fungerer ikke i en liten gruppe. De blir mer utagerende hvis de har ADHD, for eksempel

- Mm

- Så det, da er det bedre med en til en, da får de roet seg ned, men det har vi ikke ressurser til i skolen. Så en til en-undervisning eksisterer ikke (Ane, kontaktlærer)

Man følte det var en ambivalens mellom de økonomiske rammene som styrte spesialundervisning og tilpasning, gjennom blant annet lærertetthet, og idealene om faglig læring, i de tilfellene det ble et misforhold mellom den institusjonaliserte formen for spesialundervisning og elevenes faglige og sosiale læringsbehov. At lærerne likevel gjennomførte spesialundervisningen på denne måten, og anså det som legitimt, kan forstås i tilknytning til det vi har forstått som den regulative verdiordenen. De gjør det som er etablert og som er det riktige for opprettholdelse av systemet, selv om de er kritiske. Samtidig kan vi skimte en økonomisk verdiorden, der det økonomiske prinsippet om lønnsomhet styrer og gir legitimitet. Dersom ordningen er økonomisk forsvarlig og andre ordninger ikke er det, gir det ordningen legitimitet. Lærerne var imidlertid kritisk til denne tankemåten ut fra sitt standpunkt i den sosiale og den faglige verdiordenen, og kan forstås som å oversette de økonomiske aspektene til det regulative heller enn til en økonomisk verdiorden.

Mens institusjonaliseringen av spes. ped.-teamet på skole A innebar at et kontemplativt forhold mellom den faglige, sosiale og regulative verdiordenen var etablert, var forholdet mellom verdiordenene på skole B preget av konflikt og kompromisser. Det kan knyttes til at ordningen på skole B var svakere institusjonalisert. Lærerne ble ikke på samme måte som på skole A ledet inn i etablerte tanke- og handlingsmønstre i definerings- og håndteringen av svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning, og måtte bruke sin kognitive og normative kompetanse tilknyttet ulike verdiordener for å vurdere ulike handlingsvalg. Samtidig stod den regulative verdiordenen sterkt i den forstand at lærerne, til tross for at de forstod det som ambivalent å ha spesialundervisning, hadde det, fordi det var institusjonalisert som noe de måtte ha.

5.4 Individuelle oversettelser av tilpasset opplæring og spesialundervisning

I den tredje delen av analysen skal vi fokusere på de sidene av tilpasset opplæring og spesialundervisning som ikke defineres og håndteres på statlig nivå eller skolenivå, men som lærere og skoleledelse definerer og håndterer individuelt i ulike situasjoner i sin hverdagspraksis. Selv om man på mange områder hadde etablert faste ordninger for definerings- og håndtering av svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning, befant lærerne på begge skoler seg i et kun delvis institusjonalisert felt. Lærerne utførte derfor et konstant kognitivt og normativt institusjonelt arbeid der de søkte å gjøre elementer like og relatere kravene til tilpasning og spesialundervisning til kjente

situasjoner og verdiordener, særlig i forhold til de opplevde etablerte referanserammene på statlig og skoleorganisatorisk nivå. Fokus her er på den delen av oversettelsen av tilpasset opplæring og spesialundervisning som ble gjort av aktørene på skolen mer søkende og individuelt. Vi skal ta for oss noen spesifikke, usikre situasjoner på hver av skolene, og se på de ulike vurderingsfaktorene og vurderingskriteriene som ble presentert.

5.4.1 Skole A

Individuelle oversettelser av tilpasset opplæring

Utgangspunktet for lærernes definering av svake elever i forhold til ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning eller deltakelse i spesialgruppene, er en forståelse av hva tilpasset opplæring er, for dem. Vi skal derfor se på hvordan lærerne tilpasset undervisningen, forstått som en individuell situasjon. Som vi har sett brukte lærerne på skole A individuelle, differensierte arbeidsplaner for å tilpasse undervisningen til elevenes ulike nivå, men utover dette var det opp til hver enkelt lærer å tilpasse i undervisningen. Den daglige gjennomføringen av undervisningen og den tilpasningen som ble gjort der kan altså forstås som en usikker situasjon hvor lærerne må definere og håndtere individuelt ved å oversette og etablere likhet til kjente begreper og verdiordener.

For å løse dette fortalte flere av lærerne på skole A at de av og til organisere elevene i nivådelte grupper når de skulle arbeide med oppgaver, der de delte inn i større eller mindre grupper og etter elevenes faglige nivå, og viste dem for eksempel hvilke oppgaver i lærebøkene de skulle gjøre eller hva de skulle lese på, gruppevis. Denne måten å tilpasse på framstod som en framtreddende mulighet for å håndtere prinsippet om tilpasset opplæring i praksis, og dermed som en del av lærernes kunnskapslager av hva tilpasset opplæring kunne være. Gruppearbeid så imidlertid ikke ut til å være fastlagt på samme etablerte, materielle måte som arbeidsplanene, som måtte planlegges i samarbeid med andre lærere og ble delt ut på papir til elevene. Gruppearbeidet var stort sett opp til de enkelte lærerne som hadde en undervisningstime å definere og organisere, og ble derfor ikke eksternalisert og objektivert mellom lærerne i planleggingen av undervisningstimene på samme måte som de mer sosialt bindende, institusjonaliserte arbeidsplanene.

Et annet virkemiddel for å tilpasse undervisningen som ble oppgitt av noen av lærerne på skole A, var tester og prøver. Dette hadde ikke en spesielt sterk forankring i forhold til tilpasset opplæring, kanskje fordi tester og prøver har vært del av norsk skole i lang tid uten at

det har vært tilknyttet ideen om tilpasning, men som først og fremst et mål på kunnskapen elevene har tilegnet seg. De som forholdt prøver og tester til tilpasset opplæring beskrev at det ble brukt som et redskap for å følge med på den enkeltes utvikling. På samme måte som med gruppearbeid var det opp til hver enkelt lærer hvilken rolle prøver og tester spilte i deres beskrivelse av tilpasset opplæring, og det var opp til hver enkelt lærer å bestemme når man skulle ha prøver og hvordan de skulle utføres. De var slik sett ikke institusjonalisert på skolenivå, men inngikk i noen av lærernes kunnskapslager av hva tilpasset opplæring kunne være i praksis. Dette kan også forstås med Boltanski og Thévenots idé om at man i usikre situasjoner søker å gjøre elementer like og å trekke på likheter mellom elementer i situasjonen og elementer i andre, tidligere definerte situasjoner, slik lærerne trekker på den kunnskapen de har fra tidligere praksis med gjennomføring og evaluering av prøver, når de skriver det inn i en ny forståelsesramme der det knyttes til tilpasset opplæring.

Lærerne på småtrinnene fortalte at de også hadde det de forstod som innholdet i prinsippet om tilpasset opplæring som et eksplisitt tema i undervisningen, gjennom samtaler med elevene om at alle er ulike og har ulike ting å lære. Hos dem hadde innholdet i det generelle prinsippet om tilpasset opplæring, definert som forståelse for individualitet og mangfold, fått en objektivert og internalisert form som de forsøkte å overføre til elevene. Hos lærerne på mellomtrinnet så prinsippet mer ut til å være av en pedagogisk karakter, det vil si som et ledende prinsipp for hvordan man skulle *gjøre* undervisningen og ikke som en normativ holdning eller verdikunnskap man skulle formidle eksplisitt og forsøke å internalisere i elevenes bevissthet.

Det kan nevnes at de ulike måtene å oversette og håndtere prinsippet om tilpasset opplæring på lokalt og i ulike individuelle hverdagssituasjoner ble vurdert og rettfærdiggjort ut fra hvorvidt de var faglig og sosialt forsvarlige. Den faglige og den sosiale verdiordenen fungerte altså som en referanseramme for hva slags undervisningsformer man kunne velge å ha, man valgte kun former for tilpasset opplæring som ble oppfattet som faglig og sosialt forsvarlige.

Individuelle definisjoner av "svake" elever

På skole A var spesialgruppene institusjonalisert som måten å håndtere elever som var definert som svake på, slik at tilpasset opplæring og spesialundervisning var definert gjennom begrepet om det spesialpedagogiske teamet og i henhold til en mer generell idé om "svake" elever. Hva lærerne la i begrepet om å være "svak" så imidlertid ut til å variere. På målbare

ferdighetsområder hadde man tester som ga målbare og veiledende resultater som kunne vise hvor store problemer eleven hadde, på andre områder hadde man ikke slike tester som ga et konkret, målt svar på hvorvidt eleven trengte spesialpedagogisk støtte, slik at det i større grad var opp til den enkelte lærer å legge meningsinnhold i begrepet ”svak”. Hvilke begreper lærerne brukte om faglig svakhet varierte, men var ofte knyttet til begreper om faglige ferdigheter, nivå eller utvikling. For eksempel beskriver Marianne en forståelse av læring som et utviklingsorientert begrep her:

*- Veldig viktig at barna skal ha opplæring på sitt nivå. Og det bruker jeg en del tid på å finne ut av, hvordan, hvor de egentlig står i sin faglige utvikling, kan du si
- Ok, hvordan gjør du det? Er det med tester, prøver, eller..?
- Ja, da må jeg ta et praktisk eksempel. I fjor så.. for kontaktlærere tester, på [skole A] har vi i mange år hatt Karlsten-testing om høsten, og så har vi da kjørt lesekurs, og så testes de da på våren igjen, for å se om det da har vært utvikling. I fjor på vårparten da fikk jeg en henvendelse fra en kontaktlærer på en elev som ikke hadde gått fram, ikke hatt framgang, selv om de hadde hatt lesekurs og opplegg i klassen. Og så ble hun da sendt bort til meg på gruppa. Og da bruker vi litt tid på å bli kjent, og så har vi lagt opp et opplegg da, for at vedkommende skal bli flinkere, for det første fortsette å lese, bli glad i å lese, og oppdage, ja, få glede ved å lese (Marianne, spesialpedagog)*

Utviklingsbegrepet hadde implikasjoner om noe mer fleksibelt, progressivt eller konstruktivt, der elevenes ”svakhet” i større grad ble forstått som noe midlertidig. Håndteringen av svake elever kunne i denne forståelsesrammen være at en elev, når han eller hun stagnerte i sin faglige utvikling en periode, kunne ha behov for spesialpedagogiske tiltak for å få utviklingen i gang igjen, for eksempel ved å delta på et kurs i regi av spesialteamet over en kortere periode.

Gunhild og Henrik viste på sin side til det ”unormale” når de definerte svake elever eller elever som de vil henvise til PPT:

I: Hva skal til for at dere snakker med spesialundervisningskoordinator eller tenker at her bør det en henvisning til?

G: PPT for eksempel?

I: Ja

G: Ja, nei, da må det jo være helt tydelig at noe er unormalt rett og slett

I: Ok

G: Ja

I: Men hva er liksom.. unormalt?

G: Det er jo såpass stort avvik fra hva som er forventet. At vi, at vi ser at her må det gjøres utrolig mye for at de skal hente seg inn igjen, og at det er ikke noe vi klarer på egenhånd

I: OK

H: Jeg støtter deg på det, det er stort sett der det ligger (Gunhild og Henrik, kontaktlærere)

De mener man bør kontakte PPT når noe er unormalt på den måten at det store avvik fra det som er forventet. Videre skisserer Gunhild og Henrik elevenes faglige og sosiale kompetanse som det de vurderer ”det forventede” i:

H: Vi bruker jo spesialkreftene vi har her hos oss først og snakker kanskje med for eksempel Marianne, som du nå har intervjuet, som er liksom øverste base i den spes. ped.-avdelingen, og hva hennes meninger om dette her er og få litt hjelp på den måten, og så..

I: Hva snakker dere om i det teamet?

H: Nei, vi kan jo for eksempel bare si det at den her eleven her får ikke jeg til å yte noen ting i matematikk, kan du prøve å teste vedkommende litt om hva de kan og hva de ikke kan og alt mulig, og finne litt mere ut av det. Også har vi også, det kan jo ligge på sosiale årsaker, da har vi en annen hjelpeinstans innenfor skoleverket som, vi har noe vi kaller for Helseteam, som vi også kan ta saken opp da [...] Og det er jo sånn et tverrfaglig team da, sosialkontoret og lege og helsesøster (Henrik, kontaktlærer)

I tillegg til begreper om det faglige, som nivå, ferdigheter og utvikling, kunne svake elever være elever som hadde problemer av sosial art, for eksempel at de var sosialt umodne og ikke forstod det sosiale samspillet med sine jevnaldrende. I alvorlige sosialsaker kontaktet man kommunens Helseteam, som er tverrfaglig hjelpeinstans for sosialsaker. Et tiltak på skolen kunne være å gi eleven tilbud om plass i en av spesialgruppene. Spesialgruppene ble blant annet forstått som å være et sted hvor elever som opprinnelig gikk på ulike årstrinn kunne få arbeide og leke med elever på andre trinn, men som var på samme sosiale modenhetsnivå. Tanken var at disse elevene ikke forstod det sosiale samspillet i egen klasse, men hadde positivt utbytte av å ta del i et sosialt fellesskap hvor de forstod samspillet. Det ville virke både til inkludering og til faglig utvikling. Igjen ser vi at det er sosiale og faglig aspekter som trekkes fram i lærernes vurderinger.

Det kognitive kunnskapsrepertoaret som lå til grunn for lærernes vurderinger var knyttet til normative ideer om at det er sosiale og faglige aspekter som er viktig å vurdere. Å ta elever ut av klassen og inn i spesialteamet ble rettferdiggjort med at elevene kunne få sosialt og faglig utbytte av det. Det ble forstått som forsvarlig å sende dem ut i gruppa i den grad det kunne antas at de ville få et sosialt og faglig utbytte av det, eller i alle fall ikke negative faglige og sosiale følger. Vi ser dermed at den sosiale verdiordenen og den faglige verdiordenen dominerte lærernes vurderinger også i individuelle situasjoner, det vil si når de var overlatt til seg selv å avgjøre hvordan de skulle oversette tilpasset opplæring og spesialundervisning, og definere og håndtere svake elever. Samtidig ser vi at lærerne i liten grad opplevde denne individuelle situasjonen som ambivalent, fordi både ordinær tilpasning og spesialpedagogisk støtte i spesialgruppene ble ansett som positivt sosialt og faglig.

Lærerne satt også defineringen av svake elever i sammenheng med bestemte situasjonelle referanserammer og ressurser som de mente påvirket hvordan de kunne tilpasse i undervisningen og hva de kunne håndtere som ordinær tilpasset opplæring. Egen kompetanse, lærertetthet i undervisningen, klassesammensetning og tid ble oppgitt som å ha betydning for hvordan de definerte svake elever i grenseland mellom å ha tilstrekkelig utbytte av ordinært tilpasset opplæring og å ha behov for hjelp i spes. ped.-teamet:

I: Hvordan gjør dere det [tilpasset opplæring], i praksis?

G: Ja, det er, det styres jo en del etter hvilke ressurser du har. Men når vi har så prøver vi å fordele, ja, større grupperinger, mindre grupperinger [...]

I: Hva slags ressurser var det du mente?

G: Da mener jeg, ja, det er først og fremst lærere selyfølgelig [...]

I: Flyttes på en måte grensen for hva dere, hva skal jeg si, takler i klassene? At det blir lettere å sende ut de som strever litt?

G: Ja, altså, så lenge vi kan så er det jo helt supert

I: Ja, for dere føler de får på en måte bedre hjelp med spesial..?

G: Ja. For det er en forferdelig situasjon å ha en hel gruppe og vite at de er på tre forskjellige nivåer, som du umulig kan styre samtidig da

I: Du kan ikke tilpasse alle..?

G: Nei, det er umulig, så vi er kjempeheldige her i år, som har såpass mange lærere inn og. Så, en veldig god situasjon akkurat nå. Men det er ikke alltid sånn [...]

H: Vi føler jo av og til som lærere at det blir jo lagt mange oppgaver på oss som vi egentlig har, ikke er kompetente til å løse

I: Ok, så da føler dere at det er bedre å få en kompetent inn?

G: Ja (Gunnhild og Henrik, kontaktlærere)

Defineringen av svake elever var forstått som avhengig av lærernes egen kompetanse, lærertettheten i undervisningstimene, og tiden lærerne hadde tilgjengelig for å veilede elevene. Også sammensetningen av elevgruppene, hvordan elevene fungerte sammen sosialt og hvor stort det faglige spranget mellom dem var ble nevnt som faktorer som påvirket lærernes terskel for å kontakte spes. ped.-teamet. Når lærerne følte de ikke hadde tid eller kompetanse til å ta seg godt nok av alle elevene i klassen, mente de at de svakeste elevene ville få bedre faglig og sosialt utbytte av å delta i spesialgruppene noen timer i uka. Dette var faktorer lærerne i ulike variasjoner og grader betraktet når de definerte elever i forhold til ordinær tilpasning og spesialgruppene. Også her ser vi at vurderingskriteriene er forholdt til det sosiale og det faglige, definerings- og håndteringsmåter måtte være sosialt og faglig forsvarlig for å oppfattes som legitime.

Det kan nevnes at lærerne på de laveste trinnene, som ikke var knyttet til spesialteamet, mente at tilpasset opplæring og spesialundervisning hos dem i praksis var det samme, men at de

måtte skille ut elever som kunne få vedtak om spesialundervisning for å få ressursene de utløste til klassen og øke lærertettheten i undervisningstimene. Dersom de ikke hadde elever med vedtak om spesialundervisning i klassen ville de ha lettere for å henvise elever i grenseland til PPT enn når de hadde flere elever med vedtak, og den ekstra lærerressursen allerede var satt inn i undervisningstimene. Måten det økonomiske ressurssystemet fungerte på spilte altså inn som et ledd i deres defineringsvurderinger. I dette skimtes det et økonomisk aspekt, der det økonomiske, referert til gjennom begrepene om rammetimetall, ressurser og økonomi, ble forstått som betingelse for blant annet lærertetthet, tilgang på rom og materiell, og dertil for hvordan lærerne mente de kunne tilpasse i undervisningen. Dette var rammer lærerne ikke kunne velge bort, ettersom de inngår i den administrative styringen av skolen. Det kan forstås som at lærerne oppfattet de økonomiske aspektene som etablerte, men oversatte dem til den regulative verdiordenen, det økonomiske systemet framstod først og fremst som et regulativt element i forhold til spesialundervisning og tilpasset opplæring. De rettferdiggjorde ikke framgangsmåten for å få ressurser med at det var økonomisk forsvarlig eller med at de ønsket spesialundervisning, de ønsket først og fremst mer lærerressurser for å kunne tilpasse bedre for alle, fordi bedre tilpasning virket sosialt inkluderende og faglig nyttig. De benyttet seg av systemet for å kunne gi undervisningen de mente var best ut fra sosiale og faglige kriterier, og kunne henvise de svakeste elevene fordi det var måten å gi undervisning som var faglig og sosialt forsvarlig.

Rektors individuelle vurderinger i forhold til enkeltvedtak

På grunnlag av anbefaling fra PPT er det opp til rektor og spesialundervisningskoordinator å bestemme om eleven skal få vedtak om spesialundervisning og hvor mange spesialundervisningstimer eleven eventuelt skal få. Hvordan rektor og spesialundervisningsansvarlig avgjør dette er opp til hver enkelt. På skole A forklarte rektor at han i nesten alle tilfeller fulgte anbefalingene fra PPT når det gjaldt vedtak og timetall, og også i noen tilfeller ga større timetall enn de anbefalte, fordi spesialteamet hadde kapasiteten til det. Samtidig ønsket han ikke å formulere noen kriterier eller typiske situasjoner for når man burde gi vedtak, men mente han måtte vurdere hver enkelt situasjon for seg selv. Dette viser at han betraktet disse vurderingssituasjonene som situasjoner som bør vurderes individuelt og som det vi har forstått som kritiske situasjoner hvor de ulike vurderingskriteriene i situasjonen trekkes inn i en vurdering av hva som er viktigst. Det kan likevel antas at han hadde noen bestemte, generelle vurderingskriterier for disse vurderingene som gikk igjen mellom hver enkelt situasjon. Blant annet fortalte han at de i

vurderingssituasjoner gjerne

...snakker om atferd og eventuelle lese- og skrivevansker [...]Selvfølgelig altså, det er ikke alle elever som profitterer på å være ute i små grupper, for noen har det sosiale så sterkt, altså, det er så stort fokus på det at.. klart, vi tar jo ikke elever ut av klasser hvis ikke vi mener det er det beste alternativet som.. (Olav, rektor)

Det er ”atferd” og ”eventuelle lese- og skrivevansker” hos elevene som trekkes fram i vurderingssituasjoner. Med det ser vi at elevenes problemer deles inn i atferdsmessige, eller sosiale, og faglige. Det kan forstås som at han, som lærerne, trekker på den sosiale og den faglige verdiordenen når han skal vurdere hvorvidt en elev bør få enkeltvedtak om rett til spesialundervisning eller ikke. I vurderinger av hva slags undervisningstiltak som skulle gis la han vekt på at opplegget skulle være sosialt og faglig forsvarlig. Dette så ut til å bli betraktet som selvsagt. Med det ser vi at lærere og rektor på skole A løste ulike individuelle situasjoner med å oversette kunnskap fra liknende, kjente situasjoner og de dominerende verdiordenene der, slik vi har sett at de her trekker på regulative, sosiale og faglige vurderingskriterier som vi også har sett dominere vurderinger på statlig nivå og på skolenivå.

5.4.2 Skole B

Individuelle oversettelser av tilpasset opplæring og spesialundervisning

Også på skole B trakk lærerne på begrepsbruken i statlige dokumenter når de definerte tilpasset opplæring som et generelt prinsipp, mens innholdet som ble tillagt begrepet utover dette varierte på aktørnivå. Flere beskrev en egen, utvidet tolkning av prinsippet om tilpasset opplæring, for eksempel Kjetil, som beskriver sin tolkning av tilpasset opplæring slik:

Nei, det er jo at elevene kan.. forstår og mestrer. Det er det jeg tenker på med tilpassa opplæring. Og også de flinke liksom, ikke bare de som strever (Kjetil, kontaktlærer)

Kjetil legger her vekt på elevenes individuelle, subjektive følelse av forståelse og mestring, og kobler i fortsettelsen dette til at de er på ulike nivå og har ulike behov. Han strekker da fokuset på det individuelle, som man finner i den offisielle definisjonen på tilpasset opplæring, mot det subjektive, følelsesmessige planet, der elevenes selvforståelse og perspektiv settes i sentrum. Videre understreker han at dette også gjelder det flinke elevene, ikke bare de som strever.

Det ble også nevnt at tilpasset opplæring handler om å etablere en holdning blant lærere og elever som vektlegger toleranse, inkludering og forståelse for at elever og lærere representerer et mangfold. Lærerne måtte ha fokus på mangfold for å tilpasse undervisninga til hver enkelts

behov og forutsetninger, mens de mente elevene seg i mellom også kunne bidra til at flere elever i grenseland ble definert ut av grenseland og spesialgruppa og inn i normalgruppa ved en mer åpen og inkluderende holdning. For eksempel mente Kjetil at flere av elevene i grenseland kunne vært inkludert i ordinær undervisning med tilpasning, hvis de har vært innforstått med og syntes det var ok å ha litt annerledes opplegg og materiell enn medelevene:

- *Tror du det er mulig å gi hjelp for de svakeste elevene i ordinær undervisning?*
- *Ja, det, tror det er muligheter for det, ja. Spesielt litt sånn, hvis elevene på en måte er med på det sjøl, at "jeg har kanskje en enklere bok". Hvis de er redde for å liksom dumme seg ut med at de kan se at det er enklere, da vil det ikke fungere (Kjetil, kontaktlærer)*

Dette kan forstås som et ønske om å spre en sosial verdiordens dominans blant lærere og elever. Dersom han som lærer ikke trengte være redd for at det var ekskluderende for eleven å arbeide med ulike oppgaver inne i klassen ville han ha lettere for å velge å ha eleven inne i klassen, og dermed utviske skillet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring.

Andre pekte på den praktiske, faglige gjennomføringen av tilpasset opplæring i ulike undervisningssituasjoner når de definerte tilpasset opplæring.

- *Er det her med tilpassa opplæring noe du forholder deg til?*
- *Hele tida*
- *Hele tida, åssen da?*
- *Det er elever som trenger å få oppgaver lest for seg, uten at de har spesialundervisning eller rett til spesialundervisning, og da gjør jeg det, det er elever som trenger mer veiledning i oppgaveløsning, og da gir jeg de det, alt etter behov [...]*
- *De trenger litt forskjellig?*
- *Ja, hele tida (Ane, kontaktlærer)*

Ane referer her til situasjoner hvor hun tilpasser ved å lese oppgaver høyt eller veilede elever i oppgaveløsning. Den praktiske gjennomføringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning var i stor grad opp til hver enkelt lærer å utforme og gjøre, og lærerne fortalte at de gjorde tilpasset opplæring på ulike måter. Som vi har sett var læringsnivåene "svart" og "grønn" institusjonalisert, men man hadde ulike måter å bruke dem på. Noen lot elevene velge nivå selv, mens andre i større grad forsøkte å veilede dem i hvilket nivå de burde velge. Man kunne også forklare oppgavene for de elevene de visste ville ha utfordringer med dem, og å tilpasse oppgavene til elevenes ulike læringsstrategier:

- *Når du underviser, er det her med tilpassa opplæring noe du tenker på?*
- *Ja, det gjør jeg*
- *Åssen? Hva legger du i det eller hva gjør du?*
- *Jeg prøver jo i utgangspunktet å være klar over hvilket nivå på en måte alle elevene i*

klassen min er på, og hvilke eventuelle utfordringer de har i forbindelse med sånn jeg har tenkt å ha timen da, så prøver jeg å tilpasse det så godt jeg kan til at det skal passe til hver enkelt elev

- Gir forskjellige oppgaver og sånn da, eller?

- Ja. Og at de har forskjellige læringsstrategier, bruker forskjellige, altså deler opp det i forhold til åssen jeg vet at de på en måte klarer å få mest med seg (Kristian, kontaktlærer)

Et annet eksempel er Randis beskrivelse av at hun forsøkte å tilpasse undervisningen ved å forelese på en måte som gjorde at elevene kunne fange opp budskapet på forskjellige måter og nivåer:

Jeg har fag som samfunnsfag, og noen ganger så kjører jeg jo da en forelesning og den.. da må jeg i alle fall sørge for at ordene jeg bruker og framstillingsmåten min er såpass enkel at de fleste får det med seg, men samtidig at det kan trigge de som er av de flinkere, ikke sant [...] Så da må jeg jo.. jeg må være veldig bevisst på at jeg bruker, jeg bruker det ofte da, en powerpoint, så har jeg kanskje noen bilder og litt tekst, så det enkle står der også utfyller jeg litt mere når jeg snakker og prøver da å utfordre de flinkere med å stille litt spørsmål, og de svakeste, de får med seg det som står der og, ja.. håper jeg (Randi, kontaktlærer)

Noen vektla også at man må ha jevnlig kontakt med elevene for å bli kjent med dem og finne ut hva slags læringsstrategier, utfordringer framgang og mål de har og burde forholde seg til. Elevsamtaler, og tid til å ha det, ble da vektlagt som en viktig ressurs.

- ..det individuelle opplegget får vi også snakket med når vi har elevsamtaler ute med elevene. Prøver jo å ha, når jeg bare har ti elever å forholde til som kontaktlærer, for vi er to på den klassen, så har jeg jo sjans til å ha ganske mange elevsamtaler også i løpet av et halvår

- Ja, sånn ekstra

- Man kan, sånn, ta de ut, og liksom snakke litt i forhold til hvordan ting går, men også litt faglig, å sette mål, og.. følge opp det (Randi, kontaktlærer)

Disse ulike måtene å forstå tilpasset opplæring på viser at innholdet i det generelle prinsippet om tilpasset opplæring var felles kunnskap mellom lærerne, mens det var er opp til hver enkelt å oversette det til de hverdagslige situasjonene de kom opp i, noe de altså gjorde på forskjellige måter. Som på skole A valgte man kun undervisningsformer som kunne legitimeres innenfor den sosiale og faglige verdiordenen, mens det regulative prinsippet om å tilpasse fordi det er nedfelt i lovverket lå som et kognitivt og normativt bakteppe.

Individuelle defineringer av spesialundervisningselever

Lærerne har det daglige ansvaret for de svakeste elevene, og for å vurdere når svake elever bør vurderes for om de har tilfredsstillende utbytte av ordinær tilpasning og om de trenger spesialundervisning. For informantene framstod dette som en individuell, usikker situasjon hvor de ikke hadde noen faste kriterier etablert på skolenivå og som var felles for alle lærerne

på skolen, slik at de selv måtte bestemme vurderingsgrunnlaget for om eleven burde henvises til PPT eller ikke. Lærerne framsatte derfor ulike vurderingskriterier for denne situasjonen. Vi skal her se litt nærmere på hvilke kriterier de satte fram og forholdt seg til.

Noen av lærerne forholdt seg til relativt konkrete mål på når de mente svake elever burde bli henvist til PPT eller forstås som å ha rett til spesialundervisning. For eksempel mente Ane at spesialundervisning er for elever som i norsk:

..ikke bare er en svak leser, men også har en svak leseforståelse, i tillegg til at de er svake i forhold til å formulere seg skriftlig og muntlig, altså sånn at det er et sammensatt problem (Ane, kontaktlærer)

Ane setter da opp faglige kriterier for hva som kan kjennetegne en svak elev i norskfaget. Som et mer generelt mål refererte noen til karakterskalaen som et mål på om eleven var i normalgruppa eller ville ha rett til spesialundervisning. Dersom eleven var innenfor normalskalaen og kunne få karakterer, ville eleven være forstått som innenfor normalgruppa og man skulle kunne tilpasse for dem selv:

- Det er normalt å få en toer, altså, to er en karakter på normalskalaen og hvis du scorer, klarer å få toere og noen treere, da mener jeg at da er du ikke en som skal ha e-timer [...] Den normale karakterskalaen vi har, den, den går fra to, eller den går faktisk fra en da, det bruker vi jo lite, men og opp, og to er en normalkarakter. Og klart, det er noen som er der; og det er jo ikke så morsomt for eleven som er der; men de er ikke spesial.. altså, skal ha spesialundervisning alle av de, da (Randi, kontaktlærer)

Et annet konkret mål som inngikk i noen av lærernes skille mellom hva som kunne håndteres med ordinær tilpasset opplæring og med spesialundervisning, var diagnoser med innvirkning på de faglige evnene de var forventet å ha på trinnet.

*- Så, det er jo noen som har dyskalkuli, som på en måte ikke fikser dette her, og da blir det en helt annen verden igjen
- Ja, da takler man det kanskje litt annerledes?
- Ja, da er det jo spesialundervisning som må til, og da må de ha, da har de krav på det (Kristian, kontaktlærer)*

Kristian beskriver diagnosen dyskalkuli som ”en helt annen verden” og mener da at det er spesialundervisning som må til for å hjelpe dem, elever med dyskalkuli kan ikke få tilstrekkelig utbytte av undervisninga med ordinær tilpasning i matematikk.

Institusjonaliseringen av tolærersystemet, basert på lærerressursen vedtakselever utløste, hadde også betydning for hvordan lærerne definerte elever i forhold til tilpasset opplæring og

behov for spesialundervisning. Ordningen ble forstått som å gjøre det lettere å gi støtte til de svakeste som var i grenseland innenfor den ordinære rammen for tilpasning, enn dersom spesialundervisning ble gitt som enetimer. Elevene kunne få samme undervisning uavhengig av om de hadde vedtak om spesialundervisning. Ane gir et eksempel på dette her:

Både mor og PPT og jeg vet at hun får det samme nå med spesialundervisning som hun fikk før, for der skjønnte vi at "du" trenger litt ekstra så du har vi inne i den gruppa som er ekstra oppfølging på. Så i praksis er det omtrent det samme (Ane, kontaktlærer)

Eleven ville få samme undervisning uansett, fordi Ane, som kontaktlærer og spesialpedagog, ga henne spesialpedagogisk begrunnede arbeidsoppgaver uavhengig av vedtaket. For henne var det hun gjorde som ordinær tilpasning og det hun gjorde som spesialundervisning ”i praksis” ”omtrent det samme”. Institusjonaliseringen av fleksible grupper og tolærerordning fikk i så måte konsekvenser for når lærerne definerte elever som å trenge vedtak om spesialundervisning. Gjennom denne ordningen fikk flere elever i grenseland samme pedagogiske støtte, uavhengig av om de hadde vedtak om spesialundervisning. Lærerne fikk høyere terskel for å henvise elever i grenseland til PPT når man allerede hadde ressurser inne til å gi dem spesialpedagogisk støtte.

Som på skole A forstod lærerne på skole B graden av tilpasning de kunne gi elevene og hvor mye de taklet som ordinær tilpasset opplæring som avhengig av noen bestemte referanserammer. Flere av lærerne mente at lærerens kompetanse, om de hadde spesialpedagogisk utdanning eller ikke, hadde betydning for når man valgte å henvise elever i grenseland til PPT for vurdering om behov for spesialundervisning. Dersom lærerne hadde spesialpedagogisk kompetanse, som Ane i eksempelet over, mente de at de kunne håndtere flere av elevene i grenseland innenfor rammen av ordinært tilpasset opplæring, enn dersom de ikke hadde denne kompetansen. Noen av lærerne mente også at enkelte av elevene som hadde vedtak, men var i grenseland, kunne fått tilstrekkelig utbytte innenfor rammen av ordinær tilpasset opplæring, det vil si uten spesialundervisning, dersom lærertettheten og kompetansen blant lærerne var høy nok. I hvilken grad de følte de kunne tilpasse for de svakeste i undervisningen ble forstått som avhengig av ressursene og kompetansen de hadde til rådighet i ordinær undervisning, og det hadde innvirkning på hvor grensen for når en elev burde få innpass i spesialgruppa ble satt.

- Hvordan ser du på forholdet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning, er det..?

- Sånn som det fungerer her, min opplevelse her lokalt, det er jo den som er nærmest, det er det at det blir gitt mer spesialundervisning enn det strengt tatt burde

- Ok?

- Det er en del elever som hadde hatt bedre utbytte av tilpassa opplæring i klassen. Men i og med at du sitter med klassestørrelser på opptil trettien elever så er det vanskelig å gi den tilpassa opplæringa, derfor så kjører vi inn ressurser sånn at det blir spesialundervisning og du får da den delinga (Ane, kontaktlærer)

Dersom man hadde godt med ressurser og kompetanse inne i klassen, for eksempel var to lærere der den ene hadde spesialpedagogisk bakgrunn, ville man kunne håndtere flere svakere elever inne i klassen enn dersom man var alene som lærer og ikke hadde erfaring med spesialpedagogikk, og man fikk dertil forskjellige definisjoner av spesialundervisning og tilpasset opplæring alt ettersom den rammen undervisningen foregikk under.

En annen formalitet lærerne refererte til, spesielt som noe som påvirket i hvilken grad de henviste elever til PPT, var rammetimetallet og måten rektor fordelte ressursene i forhold til lærertetthet og spesialundervisning. Lærerne refererte til dette som et påskudd for å henvise til PPT og søke enkeltvedtak om spesialundervisning. Bakgrunnen her var at de ikke følte de trengte PPTs papirer på hva eleven trengte hjelp til fordi de uansett kunne gi hjelpen eleven trengte enten i spesialteamet eller ut fra egen kompetanse, men rammetimetallet påvirket hvor høy lærertetthet de fikk i undervisningen. Høy lærertetthet ble som vi har sett forstått som å gjøre det lettere å tilpasse. Igjen ser vi at det administrative og økonomiske begrepet om rammetimetall oversettes fra en økonomisk til en regulativ verdiorden i det lokale institusjonelle arbeidet.

Et annet regulativt aspekt som ble nevnt som del av lærernes vurdering for når de henviste elever til PPT på skole B, var papirarbeidet og arbeidet som gikk med til å fylle skjemaer for henvisning. Dersom man var i tvil om eleven ville få vedtak ville man ha lettere få å forsøke å tilpasse mer selv innenfor rammen av ordinær tilpasset opplæring:

- Hvis du føler at den eleven skulle kanskje hatt litegranne ekstra, men så, nei, så det ble det ikke noe mer med det. For det er ganske.. hvis du først henviser en elev til PPT, så legger du ganske stort arbeid ned, mye møtevirksomhet og du styrer med skjema, fyller ut og dokumenterer i øst og vest. Hvis du da sitter igjen med ingenting, det er veldig demotiverende

- Ja..

- Da tenker du deg litt ekstra om neste gang du..

- Ja, ok, du blir..

- ..du tar den runden der igjen

- Så det er på en måte en vurdering du gjør før du går..

- Før du går til verks. Du går ikke inn i en sånn sak uten at du tror at du vil.. vil vinne

da, eller få et positivt utfall

- Betyr det at du prøver ganske mye først, å tilpasse på ulike måter?

- Ja, det, det gjør jeg, ja. Og hvis det er helt katastrofe, da er jeg ganske sikker på at jeg må gå det skrittet ekstra, og da vil han få oppfølging på det (Kjetil, kontaktlærer)

Videre ble de tidligere nevnte ambivalensene rundt inkludering, faglig læring, og kritikk av spesialundervisning trukket fram som del av lærernes vurderingsgrunnlag i spørsmålet om når de mente en elev burde ha enkeltvedtak om spesialundervisning. For eksempel påpeker Randi her at noen foreldre kanskje ikke ser tosidigheten eller ambivalensen mellom å få ekstra faglig hjelp og den klientifisering eller stigmatiseringen som kan følge med et enkeltvedtak om spesialundervisning, når de ønsker vedtak om spesialundervisning for barnet sitt:

Og det er nok en del foreldre som på en måte kanskje er på en måte veldig opptatt av å prøve å få e-timer til sin elev, eller sitt barn, for de ser at det kan få hjelp. Men de ser kanskje ikke den andre siden av det så lett, den med klientifiseringa, som jeg er litt opptatt av. Jeg syns det også kan være en bjørnetjeneste (Randi, kontaktlærer)

Lærerne trakk altså fram aspekter som diagnoser, ulike faglige mål, karakterskalaen, egen kompetanse, lærertetthet og arbeidsinnsats, og den sosiale og faglige negative effekten av spesialundervisning som elementer de hadde med i vurderingene når de skulle vurdere hvorvidt elever burde henvises til PPT. Disse ulike referanserammene og vurderingselementene spilte inn i lærernes individuelle resonnementer, men der de ulike aspektene hadde ulik betydning for hver av lærerne og i hver enkelt vurderingssituasjon. Situasjoner hvor lærerne vurderte elever for hvorvidt de burde henvises til PPT kan derfor forstås som individuelle, usikre situasjoner. Samtidig var det tydelig at det overordnede vurderingskriteriet for valget man gjorde var at undervisningen man endte opp med å gi skulle være sosialt og faglig forsvarlig. For eksempel henviste man elever til PPT hvis lærertettheten var liten og man følte eleven ville få et bedre faglig læringstilbud gjennom spesialundervisning eller prøvde å la være hvis man var redd eleven ville lide under det sosialt. I så måte var det den sosiale og den faglige verdiordenen som preget valgene også i denne individuelle situasjonen. Men, om verdiordenene framstod som komplementære eller i konflikt, og da hvilken verdiorden som fikk dominans, varierte mellom hver enkelt situasjon og lærer.

Individuelle situasjoner: Tolærer eller gruppeundervisning?

Som vi har sett hadde man institusjonalisert spesialundervisning i form av en fleksibel tolærer/gruppeundervisningsordning på skole B. Lærerne måtte imidlertid selv i hver undervisningstime, enten alene eller sammen, velge om de skal være to lærere inne i klassen eller om den ene skal gå ut med en gruppe av de svakeste elevene, og i så fall hvilke elever i

grenseland som eventuelt skulle være med i gruppa. Dette kan forstås som en usikker, ambivalent situasjon hvor lærerne måtte vurdere ulike aspekter ved tilpasset opplæring og spesialundervisning og sette dem i sammenheng med verdiordenene som dominerte, for å finne ut hvordan de ville definere og håndtere situasjonen.

Flere av lærerne beskrev situasjonen med å velge om man skulle være inne i klassen og fungere som tolærer eller ha gruppeundervisning utenfor klassen, som ambivalent. Først og fremst opplevde lærerne en ambivalens mellom det faglige og det sosiale. Mens det at å ta elever ut på grupper kunne gi dem en faglig læringseffekt, kunne man samtidig være redd for at det virket sosialt ekskluderende, stigmatiserende eller klientifiserende for eleven å bli skilt ut fra normalgruppa. Randi på skole B aktualiserer denne ambivalensen når hun beskriver et ideal om å inkludere elever i klassen og den faglige fordelene ved å ta ut elever i arbeid med enkelte emner:

- *I norskfaget så har du for eksempel nynorsken som skal undervises i, og.. jeg har en fremmedspråklig elev som er fra B og hun skal jo slettes ikke ha nynorsk, hun sliter jo med norsk, nok med norsk i seg sjøl, og en til, sånn at da, i den timen, går de alltid ut*
- *Ok*
- *For det ville bli litt bakvendt å sitte og prøve å konsentrere seg om sine oppgaver sånn, og få høre at det gjennomgås om noe annet*
- *Ja, ok*
- *Så, men ellers så prøver, tror jeg nok sånn ideelt sett at det er fint for mange elever, fleste elever, å kunne være inne i klassen og få hjelp der, fordi du oppfatter mye av det som skjer, altså du, den sosiale tilhørigheten i tillegg (Randi, kontaktlærer)*

Randi forteller at idealet for henne er å ha elevene inne i klassen fordi de lærer det sosiale samspillet og får sosial tilhørighet av å være der, men at hun likevel velger å ta med denne eleven ut, på grunn av det faglige. Kjetil beskriver en liknende vurderingssituasjon når han forteller at han er inne i klassen med elevene i spesialundervisningstidene når elevene kan ha faglig utbytte av det, men går ut når nivået på undervisningen inne i klassen blir for krevende eller forstyrrende for det spesialpedagogiske opplegget eleven skal følge. Samtidig mener han det å bli tatt ut av klassen kan være stigmatiserende og at elevene kan være motvillige til å bli med ut fordi de ikke vil skulle seg ut.

- *Av og til så tar vi de ut, av og til så blir vi i klassen, det kommer litt an på hva vi holder på med*
- *Åja, ok. Hva dere holder på med, det er det det går på?*
- *Ja, det er litt med de emnene som vi har, ja. Kanskje i starten av kapittelet så er vi inne, liksom, og så trekker en seg litt ut, for det, mange forstår det rett og slett ikke*
- *Ok*
- *Så da tar vi det litt enklere. Og litt mer konkret [...] Ulempen med ren*

spesialundervisning, hvis en tenker at en blir tatt ut og at det kan være litt stigmatiserende, kanskje

- Mm. Opplever du det noen gang, at elevene reagerer på det?

- Ja, litt sånn.. Litt, litt motvillig kanskje til å bli med ut på gruppa av og til, og av og til så er det greit ... Det er noen [ganger] som [jeg] liksom har forslag om at vi nå.. du, eller vi, er inne i klassen, men tror kanskje du må jobbe med det heftet som du får av meg nå, og de ikke syns det er noe særlig kjekt, da syns jeg kanskje det er bedre å være ute lite grann. Også er det noen som ikke bryr seg noe om det, de syns det er greit (Kjetil, kontaktlærer)

Kjetil ga inntrykk av at han så an situasjonen i hver enkelt time. Hvis eleven viste motvilje mot å gå ut eller å være inne i klassen og gjøre noe annet enn medelevene, og slik ga uttrykk for misnøye med å skille seg ut, ville han følge elevens ønsker, enten det betydde at de ville være inne i klassen eller gå ut. Vi ser også at det er faglige og sosiale elementer som trekkes inn i vurderingen hans, gjennom uttrykk som at ”hva vi holder på med” faglig bestemmer om han planlegger å ta med eleven ut eller ikke, og at dersom ”de ikke syns det er noe særlig kjekt” sosialt å være inne i timen og gjøre noe annet enn medelevene, vil han vurdere å gå ut selv om han har planlagt å være inne. Selv om lærerne gjorde disse vurderingene individuelt og med ulike resultat i hver enkelte situasjon spilte de på de samme verdiordenene, den sosiale og den faglige.

Dette vurderingsarbeidet ble imidlertid preget av flere nyanserende ambivalenser, først og fremst ved at lærerne diskuterte ulike forståelser av inkludering i forhold til spesialundervisning. På den ene siden kunne man forstå det å ta elever ut av klassen for å være med i spesialgrupper eller få spesialundervisning som ekskludering fra klassen, på den andre kunne det forstås som inkluderende innad i spesialgruppene eller spesialundervisningsgruppene. Noen mente det å være del av sosial gruppe på ens eget nivå kunne være mer inkluderende enn å sitte i et klasserom med tjue medelever hvor du minnes på at du er faglig dårligere enn de andre, og hvor du kanskje er på et annet sosialt modenhetsnivå enn dem. I så fall mente man spesialundervisning virket mer inkluderende enn ordinær tilpasset opplæring. Et annet element som ble trukket inn var den tidligere nevnte kritikken av spesialundervisning. Det kan antas at lærere som ikke trodde spesialundervisning hadde noen særlig læringseffekt hadde lettere for å velge å være to lærere inne i klassen og ikke gå ut med en gruppe. Noen mente også at hvorvidt det var sosialt og faglig gunstig å ta eleven ut på gruppe var avhengig av gruppesammensetningen. Hvis det var elever som ikke fungerte sammen, for eksempel ved at de psykososiale problemene elevene hadde ble forsterket av de andres tilstedeværelse, ville de betrakte det som en grunn for å unngå gruppeundervisning.

Disse ulike ambivalensene dominerte i lærernes vurderinger av hvorvidt de skulle ta elever ut på gruppe eller ikke. Det er tydelig at lærerne refererte til den sosiale og den faglige verdiordenen for å finne legitimitet i handlingsvalgene sine. Den sosiale og den faglige verdiordenen så altså ut til å ha sterkt fotfeste blant lærerne på skole B, som på skole A, men der de på skole B kom fram gjennom en mer diskuterende, ambivalent tankegang. Mens institusjonaliseringen av spes. ped.-teamet på skole A innebar et at et kontemplativt forhold mellom den faglige og den sosiale verdiordenen var etablert, slik at de usikre situasjonene var færre og mindre framtreddende, var forholdet mellom verdiordenene på skole B preget av konflikt og kompromisser.

Spesialundervisningsansvarligs individuelle vurderinger i forhold til enkeltvedtak

På grunnlag av anbefaling fra PPT bestemmer rektor og spesialundervisningsansvarlig om elever skal få et enkeltvedtak om spesialundervisning og hvor mange timer eleven skal få. Dette er opp til den enkelte å vurdere. På skole B var det spesialundervisningsansvarlig, i samråd med rektor, som hadde ansvaret for å fatte vedtak om rett til spesialundervisning basert på de sakkyndige vurderingene til PPT. Tore, spesialundervisningsansvarlig på skole B, baserte seg på en bestemt forståelse av hva tilpasset opplæring og spesialundervisning var, og hva som karakteriserte elever som hørte hjemme i hver kategori. Spesialundervisning ble forstått som å være for elever som ligger minst tre år under det faglige nivået som er forventet på trinnet, sånn at man må velge bort deler av pensum fordi det blir for vanskelig, mens elever som kan klare å følge ordinært pensum med litt tillempinger kan klare seg med ordinær tilpasning:

TPO går mer på at man kan tilpasse i forhold til leksemengde, man kan velge bort bare noen få deler av pensum eller ett spesielt vanskelig tema. Elever med TPO vil få karakterer, mens mange med spesialundervisning gjennom sin IOP ikke skal ha vurdering med karakterer. Så spesialundervisning er for å sikre de som ikke har utbytte av å følge vanlig undervisning, selv med litt tillempinger. Da er det snakk om å bruke annet materiell, andre bøker, i det hele tatt på et mye eklere og lavere nivå (Tore, spesialundervisningsansvarlig).

Samtidig mente spesialundervisningsansvarlig på skole B, i likhet med rektoren på skole A, at det var PPT som i praksis bestemte om eleven skulle få vedtak eller ikke. Han forstod sin rolle i vurderingsprosessen som å følge anbefalingene fra PPT:

Det er jo igjen PPT som er den sakkyndige, det er de som tester elevene og gir råd, og vi bare skal følge de anbefalingene fra PPT om at den og den eleven skal ha så og så mange timer (Tore, spesialundervisningsansvarlig).

Tore henviser her til organiseringen av systemet rundt spesialundervisning og med det til en regulativ verdiorden der det riktige er å følge reglene systemet har satt for ens rolle. Samtidig mente han at organiseringen av spesialundervisning i grupper gjorde det mulig å følge anbefalingene om antall timer. I så måte var ikke dette en vurderingssituasjon for spesialundervisningsansvarlig på skole B, fordi det etablerte opplegget med spesialundervisning som tolærer/gruppeundervisning gjorde det mulig å følge anbefalingene. I noen tilfeller måtte han imidlertid oversette de vurderingene PPT hadde gjort til spesifikke måter å gjøre spesialundervisningen for eleven på, fordi PPT hadde formulert anbefalingene vagt:

Men noen ganger så har PP-tjenesten formulert det litt rundt, sånn at det står at de skal ha hjelp i de skriftlige fag, og så er det jo for meg å avgjøre, betyr det at de skal ha hjelp i alle engelsktimene eller betyr det at de skal ha hjelp i engelsk, eksempelvis i to av tre timer, da er jo det rom for tolkning. Men jeg må jo.. jeg må jo legge opp til noe som jeg ser kan.. er forsvarlig og kan fungere (Tore, spesialundervisning).

Hans viktigste vurderingskriterie i denne situasjonen er at opplegget eleven får skal være ”forsvarlig” og kunne ”fungere”. Som vi har sett tidligere var spesialundervisningsansvarlig opptatt av at spesialundervisningen måtte tilpasses sånn at den kunne gi elevene et faglig læringsutbytte, men ikke virke ekskluderende i forhold til medelevene og det sosiale miljøet i klassen. Med ”forsvarlig” og ”kan fungere” mente han altså at elevene skulle få et opplegg der de kunne få godt læringsutbytte samtidig som de ikke skulle ekskluderes sosialt. Han refererte altså til den sosiale og den faglige verdiordenen når han vurderte og rettferdiggjorde handlingsvalget sitt i disse situasjonene.

5.5 Oppsummering

I analysen har vi sett at den lokale institusjonaliseringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning utspiller seg på tre nivå. På det første nivået finner man etablerte oversettelser av statlige mål og retningslinjer som refereres til i lærere og spesialundervisningsansvarliges definering og håndtering av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Blant annet har vi sett at lærerne bruker det samme vokabularet som i Opplæringsloven og i reformdokumentene når de definerer tilpasset opplæring som et generelt prinsipp, og når de forklarer de formaliserte retningslinjene rundt spesialundervisning. Her er det store likheter mellom de to skolene. Vi har også sett at det er de statlige kravene og retningslinjene som det refereres til fra den offentlige diskursen, og at pedagogiske modeller og forskning kun i liten grad ble referert til og var etablert som felles kunnskap blant lærerne.

På det andre nivået finner man etablerte tanke- og organiseringsmåter på skolenivå. På dette nivået er det variasjoner mellom skolene. Mens man på skole A hadde etablert et spes. ped.-team som hadde ansvar for spesialundervisning og tilpasning for svake elever, hadde man på skole B etablert en fleksibel tolærer/gruppeundervisning-ordning. Dette innebar imidlertid på begge skoler at spesialundervisning ble omdefinert til å være tilpasset opplæring for svake elever både med og uten vedtak om spesialundervisning, men der ressursen tolærer- og gruppeundervisningen var basert på i utgangspunktet var knyttet til timene spesialundervisningselevne hadde fått vedtak på. Dette framstod som lokale oversettelser av det statlig definerte systemet rundt spesialundervisning og målet om tilpasset opplæring for alle, på skolenivå.

På det tredje nivået har man situasjoner hvor lærere og skoleledelse individuelt og for hver situasjon må vurdere og bestemme hvordan de skal oversette rammene fra statlig nivå og skolenivå til den konkrete situasjonen de befinner seg i. For eksempel måtte lærerne på skole A definere hva de la i begrepet om ”svake” elever og når de skulle ta kontakt med spes. ped.-teamet for vurdering av en elev, mens lærerne på skole B i hver enkelt undervisningssituasjon velge om de skulle ha gruppeundervisning, og eventuelt velge hvilke elever som skulle være med på gruppa, eller om de skulle være to lærere inne i klassen.

De tre nivåene representerer ulike ledd i de lokale institusjonaliseringsprosessene på skolene. Mens det øverste nivået er preget av lokale etableringer av oversettelser av statlig definerte rammer, samt refleksjoner rundt det statlig etablerte, er det andre nivået preget av lokalt formede organiseringsmåter og refleksjoner rundt disse. Og, mens det første nivået representerer reproduksjon av rammer etablert ovenfra, representerer det andre nivået reproduksjon av noe som er skapt lokalt på den enkelte skole. På det tredje nivået finner vi aktører som søker etter legitime måter å oversette defineringer og håndteringsmåter på statlig nivå og på skolenivå til situasjoner hvor de statlige og skoleorganisatoriske rammene ikke legger tilstrekkelig med føringer. Den lokale konstruksjonen av grenselandet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er altså preget av både reproduksjon av det etablerte, og av individuelle situasjoner hvor lærere og skoleledelse har en mer søkende, produserende rolle.

Videre har vi sett at lærere og skoleledelse vurderer og rettfærdiggjør i forhold til bestemte kognitive og normative strukturer, verdiordener, og at det er de samme verdiordenene som dominerer på alle tre nivå i institusjonaliseringsprosessen. Nærmere bestemt refererer lærere

og skoleledelse til den faglige, den sosiale og den regulative verdiordenen når de forklarer hvorfor ordningene de har er gode eller når de vurderer ulike handlingsmuligheter i en situasjon. Man gjør som man gjør fordi man mener det er inkluderende (det sosiale), gir faglig læringsutbytte (det faglige) eller fordi systemet krever at man gjør det (det regulative), eller man kritiserer og vurderer de negative sidene ved en ordning med at den er ekskluderende (det sosiale) eller gir lite læringsutbytte (det faglige). Vi har også sett at noen situasjoner er preget av at man gjør det man gjør fordi ordningen eller systemet sier at man skal, det ”bare er sånn”, mens andre er preget av usikkerhet, kritikk og ambivalens. For eksempel forstås ordningen med spes. ped.-team på skole A som ensidig positivt ut fra både faglige, sosiale og regulative vurderingskriterier, mens man på skole B i større grad var kritisk til den faglige og sosiale effekten av å ta elever ut på gruppe, selv om man ofte likevel gjorde det ut fra regulative kriterier, og dermed opplevde situasjonen som ambivalent. Samtidig har vi sett at tilpasset opplæring og spesialundervisning er definert og håndtert ulikt på skolenivå på hver av skolene, men vurderes og rettfærdiggjøres ut fra de samme vurderingskriteriene: Det sosiale, det faglige og det regulative. Vi har også sett at den økonomiske verdiordenen i den offentlige diskursen ble oversatt til regulative aspekter lærernes skolehverdag.

Et annet aspekt av institusjonaliseringsprosessene som har kommet fram i analysen er at tilpasset opplæring og spesialundervisning var institusjonalisert i ulik grad på skole A og skole B. Når ordningen med tilpasset opplæring for svake elever i spes. ped.-teamet på skole A ble opplevd som ensidig positiv og legitim, mens lærerne på skole B kritiserte faglige og sosiale aspekter ved spesialundervisning og hadde et ambivalent forhold til det å henvise svake elever til PPT og å ha gruppeundervisning, antyder det at ordningen på skole A var tyngre institusjonalisert enn ordningen på skole B. Lærerne på skole B forholdt seg til en svakere etablert og mer kompleks kognitiv og normativ struktur enn lærerne på skole A i sin definering og håndtering av svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Kapittel 6

KONKLUSJON

Problemstillingen vi har tatt utgangspunkt i er: Hvordan oversettes og institusjonaliseres de statlige kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning i lokale praksiser, og hvordan definerer og håndterer sentrale aktører i skolen svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning i sin skolehverdag? Vi skal nå se litt nærmere på hovedpunktene i analysen og hvordan de representerer et svar på problemstillingen, for så å vurdere muligheter for generalisering, og hvordan aspekter ved denne analysen stiller seg i forhold til funn fra annen forskning på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hva kan vi lære av denne studien?

6.1 Hovedpunkter i analysen

I analysen har vi sett at det institusjonelle arbeidet lokalt på skolene foregår på tre nivå. På det øverste nivået har vi lokalt etablerte oversettelser tett knyttet opp mot de statlige institusjonelle rammene og terminologien i lovverk og reformdokumenter, og med referanser til lovverket som begrunnelse for at man driver tilpasset opplæring og har spesialundervisning. På det andre, skoleorganisatoriske nivået har vi sett at skolene har etablert interne organiserings- og defineringsmåter som oversetter begrepene om tilpasset opplæring og spesialundervisning til hverdagssituasjoner lærerne er i og forenkler handlingsvalgene i dem, men der de spesifikke organiserings- og tenkemåtene varierer mellom de to skolene. På skole A hadde man etablert et spesialpedagogisk team, på skole B hadde man en fleksibel tolærer-/gruppeundervisningsordning. Samtidig har vi sett at man gjennom de ulike institusjonelle arrangementene på begge skoler hvisket ut en tydelig grense mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, der spesialundervisning er forholdt til statlig definerte krav, men har liten relevans for den undervisningen som gis fordi spesialundervisning i praksis sammenfattes med tilpasset opplæring for svake elever. På det tredje nivået i det institusjonelle arbeidet har vi sett at lærere, rektor og spesialundervisningsansvarlig må håndtere enkelte situasjoner der de må definere grenselandet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning individuelt og for hver enkelt situasjon. For eksempel måtte lærerne på skole A vurdere hvilke elever uten vedtak, men i

grenseland, som burde vurderes for å få plass i spesialgruppene, og lærerne på skole B om de skulle være to lærere inne i klassen eller en ta ut en gruppe med noen elever, og da eventuelt hvilke elever som skulle tas med ut på gruppe.

Et hovedpunkt i analysen er altså at lærere og skoleledelse deltar i et institusjonelt arbeid på tre ulike nivå i den lokale institusjonaliseringen av grenselandet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Videre er et sentralt poeng er at lærere og skoleledelse vurderer og rettferdiggjør institusjonelle rammer og handlingsvalg i forhold til de samme verdiordenene på alle tre nivå, på begge skolene. Ulike definerings- og håndteringsmåter vurderes og legitimeres ved å referere til aspekter ved situasjonen som kan knyttes til den faglige, den sosiale og/eller den regulative verdiordenen. Man definerer og håndterer altså tilpasset opplæring og spesialundervisning ulikt på de to skolene, men vurderer og rettferdiggjør de ulike måtene å gjøre det på likt. For eksempel var det spesialpedagogiske teamet på skole A etablert som et positivt faglig og sosialt tiltak, mens gruppeundervisningen på skole B ble kritisert for å være sosialt ekskluderende og å kunne gi lite faglig læringsutbytte. Samtidig hadde man, på begge skoler, spesialundervisning fordi det var etablert som et system og måten å gjøre det på, og man ut fra en regulativ verdiorden gjorde det systemet ba en om å gjøre. At disse verdiordenene dominerer i lærere og spesialundervisningsansvarliges definerings, begrunnelser og vurderinger på alle tre nivå i institusjonaliseringsprosessen kan forstås som at de statlige målene om faglig læring og sosial inkludering er internalisert og reproduseres av aktørene lokalt i skolen, men oversatt og gjort relevant i ulike hverdagssituasjoner.

Dette kan sees i sammenheng med at den sosiale, faglige, regulative og økonomiske verdiordenen så å si kan forstås som å være del av grunnpilarene i det norske utdanningssystemet. Analysen har vist at de dominerer vurderinger og legitimeringer i lokale praksiser, men vi har også sett at de dominerer i norsk utdanningshistorie, utdanningspolitikk og lovverk. Det betyr at de statlige målene om en inkluderende skole, der både sosiale og faglige aspekter står i fokus, kan forstås som å være internalisert av lærere og skoleledelse gjennom deres sosialisering inn i det norske utdanningssystemet, men på den måten at verdiordenene må oversettes i ulike hverdagssituasjoner, for eksempel som her når lærere og skoleledelse skal definere og håndtere elever i grenselandet mellom ordinært tilpasset opplæring og spesialundervisning. Fordi verdiordenene må oversettes til situasjoner som man ikke har internalisert definerings- eller håndteringsmåter for, oppstår det ulikheter i de lokale

institusjonaliseringene. Dette forklarer også at lærerne inkluderte aspekter fra den økonomiske verdiordenen i sitt vokabular, men oversatte og vurderte disse aspektene ut fra den regulative verdiordenen i sin lokale meningskonstruksjon.

6.2 Generalisering

Casestudier er generelt nært knyttet til den spesifikke konteksten de er blitt til i. I den grad man kan generalisere vil det være ut fra en sammenlikning av antatte likheter og forskjeller mellom caset som er studert og andre, liknende case i den samme, videre konteksten.

Spørsmålet her er da hvorvidt det vi har funnet om forholdet mellom de statlige kravene og praksisene på de to skolene kan antas å gjenfinnes på andre skoler som er underlagt de samme statlige kravene.

Vi har sett at tilpasset opplæring og spesialundervisning inngikk i ulike institusjonaliseringsprosesser internt på skolene, men at aktørene formet, vurderte og legitimerte innenfor de samme verdiordenene; den sosiale, den faglige og den regulative. Liknende tendenser kan antas å finnes på andre skoler, fordi den sosiale, faglige og regulative verdiordenen så å si er nedfelt i det norske utdanningssystemet og den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og dette er felles for skolene. Verdiordenene hadde en svært sentral posisjon i informantenes vurderinger og legitimeringer, også for ulike institusjonelle løsninger. Det vil si at vi kan anta at spesialundervisning og tilpasset opplæring er organisert og definert ulikt på ulike skoler, men innenfor rammen av den sosiale, den faglige og den regulative verdiordenen.

Det kan imidlertid innvendes at forskjellene mellom institusjonaliseringsprosessene på de to skolene kan knyttes til at de er på ulike trinn, skole A var en barneskole mens skole B var en ungdomsskole. Blant annet kan det tenkes at det faglige trykket er høyere i ungdomsskolen enn i barneskolen, samtidig som ungdommer ofte forstås som å være mer redd for å skille seg ut sosialt enn barneskoleelever. En kan derfor anta at ambivalensen mellom de faglige og de sosiale forholdene er sterkere i ungdomsskolen enn i barneskolen fordi elevgruppene og de faglige kravene er ulike. I så fall betyr det at forskjellene mellom skolene vi har studert kan knyttes til forskjellene mellom trinnene, og at vi hadde sett likere institusjonaliseringsprosesser mellom skolene dersom vi hadde gjort datainnsamling på to barneskoler eller to ungdomsskoler. Dette har vi ikke mulighet til å undersøke nærmere ut fra

det designet på denne studien. Vi kan imidlertid gjøre noen antakelser ut fra det vi vet om den lokale organiseringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning på de fire andre skolene jeg gjorde intervjuer på innledningsvis i datainnsamlingen. Tre av disse skolene var barneskoler med 1.-7. trinn, mens den siste hadde 1.-10.trinn. Tilpasset opplæring og spesialundervisning ble organisert ulikt på skolenivå på hver enkelt av disse skolene. Det betyr at vi kan anta at de institusjonelle forskjellene mellom de to skolene vi har studert nærmere ikke i vesentlig grad skyldes forskjeller knyttet til trinnet, og at vi kan anta at man vil finne en liknende tendens også på andre skoler.

Når det gjelder lokale oversettelser av de økonomiske aspektene ved spesialundervisning, pedagogiske modeller og forskning på feltet, som ikke var framtrædende i institusjonaliseringen på disse to skolene, kan det hende det har en tydeligere rolle på andre skoler, ettersom det er del av den offentlige diskursen om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og denne sannsynligvis også på andre skoler vil fungere som referanseramme for lokale oversettelser og institusjonaliseringer.

6.3 Plassering av funn i forhold til tidligere forskning

Vi skal nå se kort på hvordan hovedtrekkene i denne analysen framstår i forhold til funn i tidligere forskning på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Denne analysen har ikke vist noe som er vesentlig ulikt fra det Fylling (2007) fant når det gjelder konkrete elementer. For eksempel har jeg i likhet med henne funnet at ressursystemet rundt spesialundervisning bidrar til en fortsatt opprettholdelse av spesialundervisning og at spesialundervisning brukes som en avlastningsfunksjon når lærerne føler de mangler tid til å tilpasse godt nok i ordinær undervisning. Men, mens Fylling først og fremst studerte de kognitive elementene i defineringen og håndteringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning, har jeg også studert det normative, og med det fått fram at ulike organiseringsmåter legitimeres likt ut fra de dominerende verdiordenene i de statlige kravene.

Fylling (2007) skisserer også tre ulike måter man kan redusere omfanget av spesialundervisning på. Hvilken måte eller hvorvidt omfanget reduseres med de ulike organiseringsmåtene som er skissert her er det vanskelig å vurdere, ettersom jeg ikke har sett på iverksatte endringer, men de institusjonaliseringsprosessene som foregår på et bestemt

tidspunkt. Når det er sagt har vi sett at organiseringsmåtene innebærer bestemte defineringer av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. En klar grense mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning ble hvisket ut ved at spesialpedagogiske tiltak gis både til elever med og uten vedtak om spesialundervisning, og ved at man i en del tilfeller bruker spesialundervisningsressursen til å øke lærerressursen i ordinær undervisning, for å kunne tilpasse bedre for flere heller enn å ta ut enkelte svake elever på gruppe. Samtidig kan vi konkludere som Skaalvik (1999) med at det ikke er objektive kriterier knyttet til elevenes egenskaper som bestemmer omfanget av spesialundervisning, men ulike forhold i undervisningssituasjonen, for eksempel størrelsen på elevgruppen.

Når det gjelder de normative elementene har jeg i likhet med Granlund (2003) funnet at lærerne vurderer og rettfærdiggjør ut fra ulike faglige og sosiale aspekter når de vurderer hvordan de skal definere og håndtere faglig svake og/eller sosialt ”problematisk” elever. Jeg har imidlertid også sett på det jeg har forstått som det regulative, det vil si situasjoner lærerne forteller at de gjør det de gjør fordi systemet og regelverket krever det. Videre er en forskjell at mens hun forstod det faglige og det sosiale i termene om en sivil og en industriell verdiorden, har jeg valgt å gå bort fra Boltanski og Thévenots omtalte verdiordener og heller karakterisert de dominerende verdiordenene ut fra de relevante elementene i skolekonteksten. Samtidig har dette perspektivet tydeliggjort at håndteringen av tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolehverdagen er fylt av spenninger, eller ambivalenser, mellom ulike sosiale og de faglige aspekter, som det også var antatt ut fra tidligere forskning, for eksempel i Person (2001) og Lie et al. (2003). Perspektivet til Boltanski og Thévenot har her bidratt til en mer systematisk gjennomgang av disse spenningene, samtidig som det har bidratt til at vi kan se forholdet mellom ideer om det sosiale og det faglige i den offentlige diskursen og lokale praksiser. Dette viser også at det utdannings sosiologiske perspektivet kan bidra med systematiserende analyse av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Litteratur

- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger i praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Anvik, C. H. (2004). Prosjektarbeid – et redskap for inkluderende opplæring? I: I Solstad, K. J. E., T. O. (red.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2007). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62/2007. Volda: Møreforskning.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole*. Avhandling til dr. polit-graden. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006). *On justification: economies of worth*. Princeton; Oxford: Princeton University Press.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1991). *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Feilberg, J. & Mjaavatn, P. E. (2000). De stille jentene med spesielle behov: Får de den hjelpen de trenger? *Bedre skole*, 1: 17-31.
- Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen. Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Forskningsrapport 6/2000: Nordland Research Institute.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig men noe blir problem. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. Avhandling til dr. polit-graden. Bergen: Universitetet i Bergen, Sosiologisk institutt.
- Granlund, L. (2003). *Skolens mange verdiverdener. Definisjoner og legitimeringer av problematferd i en Steinerskole og i en offentlig skole*. Masteroppgave. Bergen: Universitetet i Bergen, Sosiologisk institutt.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?

Spesialpedagogikk, 5.

- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks; London: Sage.
- Lie, T., Tharaldsen, J.-E., Nesvåg, S. M., Olsen, E. & Befring, O. O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak.* Stavanger: Rogalandsforskning.
- Marsh, I. & Keating, M. (1996). *Sociology. Making sense of society.* Essex: Pearson Prentice Hall.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune.* Oslo: NOVA.
- NOU 2009:18. *Rett til læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.*
- Persson, B. (2001). *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber.
- Platt, J. (1988). What can case studies do? *Studies in Qualitative Methodology*, 1: 1 - 23.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism "old" and "new". *Administrative Science Quarterly*, 41 (2): 270-277.
- Skaalvik, E. M. (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk. Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-1999).*
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole.* Oslo: Abstrakt.
- St. meld nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnesen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.

Wagner, P. (1994). Dispute, Uncertainty and Institution in Recent French Debates. *The Journal of Political Philosophy*, 2 (3): 170-189.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Informasjon om forskningsprosjektet

Jeg er mastergradsstudent i sosiologi ved Universitetet i Bergen, og i forbindelse med den avsluttende oppgaven i mastergraden skal jeg studere forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Begrepet om tilpasset opplæring står sentralt i Kunnskapsløftet, sammen med en idé om at økt tilpasning i ordinær undervisning kan redusere behovet for spesialundervisning. Hva tilpasset opplæring skal innebære og hvor grensene til spesialundervisning skal gå i praksis er imidlertid, så vidt jeg har forstått, få klare retningslinjer på fra statlig side. Jeg ønsker å belyse denne tematikken ved å finne ut hvordan skolen "håndterer" svake elever som kan forstås som å være i grenselandet mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning.

I den forbindelse ønsker jeg å gjøre muntlige intervju med lærere og representanter fra skoleledelsen på noen skoler i ditt nærrområde. Spørsmålene mine i intervjuet vil dreie seg om hvordan forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er, prosessen rundt vedtak om spesialundervisning, og de vurderingene og avveiningene som blir gjort forut for og i denne prosessen. Intervjuet vil ta mellom en halvtime og en time.

Deltakelse er frivillig, og samtykket til å delta kan trekkes tilbake uten begrunnelse så lenge studien pågår. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), slik at personvernet skal være godt ivaretatt. All informasjon betraktes som konfidensiell og vil bli anonymisert innen prosjektslutt sommeren 2010. Oppgaven vil bli offentliggjort ved prosjektslutt, men uten personidentifiserende opplysninger. Dersom du har spørsmål kan disse stilles per telefon 416 90 338, eller e-post maria.kristiansen@student.uib.no.

Med vennlig hilsen,
Maria Eide Kristiansen
Mastergradsstudent ved Universitetet i Bergen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato Signatur

Vedlegg 2: Intervjuguide for intervju med skoleledelsen

1. Informasjon om prosjektet og intervjuet

- Formål: datamateriale til masteroppgave i sosiologi
- Om håndteringen av faglig svake elever ift tilpasset opplæring og spesialundervisning
- Informasjon om personvern

2. Informantens bakgrunn

- Hva slags utdanning har du? Fagretning?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen? Og i din nåværende stilling?
- Hva består jobben din i?

3. Definere tilpasset opplæring og spesialundervisning

- Hva legger du i begrepet om tilpasset opplæring?
- Tror du det er mulig å tilpasse undervisningen for alle elevene innenfor de ordinære rammene?
- Hvilke faktorer er viktige for å sikre tilpasset opplæring?
- Hvordan er forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning?
- Hvordan "gjøres" spesialundervisning her?
- Fungerer spesialundervisninga etter hensikten?

4. Prosessen, "prosedyrer" og vurderinger ift svake elever

- Dersom en lærer melder fra om at han eller hun har en svak elev, hva gjør dere da?
- Hva slags vurderinger gjøres her på skolen før man eventuelt går videre med det?
- Hvem har ansvar for hva, eller hvilken jobb gjør de?
- Hva skal til for at du mener en elev bør få spesialundervisning?
- Hvilke begrunnelser har man for å iverksette eller ikke iverksette spesialundervisningstiltak ovenfor svake elever?
- Hvem flere er involvert i prosessen med å bestemme om en elev bør få spesialundervisning eller tilpasning i ordinær klasse?
- Er de ulike partene som er involvert i vurderingsprosessen enige om hva som bør gjøres i forhold til elevene, for eksempel PPT og lærerne? Hvem mener hva?

5. Ambivalenser

- Når man vurderer om en elev bør få spesialundervisning eller ordinær tilpasning, føler du at det er et slags "dilemma" mellom de ulike fordelene og ulempene ved spesialundervisning og "ordinær" tilpasning?
- Hva er begrunnelsen for det endelige valget, hvilke faktorer er avgjørende (f. eks. ressurser tilgjengelig)?
- Hender det at behovet for spesialundervisning er større enn de ressursene dere har tilgjengelig? Hvis ja: hvordan vurderer dere da hvilke elever som bør få spesialundervisning og ikke? Hvordan "flyttes" grensen?

6. Avslutning

- Oppsummering av temaer
- Er det noe mer vi burde tatt opp om håndteringen av svake elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Vedlegg 3: intervjuguide for intervju med lærere

1. Informasjon om prosjektet og intervjuet

- Formål: datamateriale til masteroppgave i sosiologi
- Om håndteringen av faglig svake elever ift tilpasset opplæring og spesialundervisning
- Informasjon om personvern

2. Informantens bakgrunn

- Hva slags utdanning har du? Fagretning?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hva underviser du i, og på hvilket trinn? Har du spesialundervisning og?

3. Definere tilpasset opplæring og spesialundervisning

- Er tilpasset opplæring noe du forholder deg til på en eller annen måte? Hvordan da?
- Hva legger du i begrepet om tilpasset opplæring?
- Hvordan tilpasser du i undervisningen?
- Hvordan er forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning?
- Hvordan "gjøres" spesialundervisning hos dere?
- Synes du spesialundervisning fungerer etter hensikten? Hvorfor/hvorfor ikke?

4. Prosessen og vurderinger ift svake elever

- Hvis du merker at en elev er faglig svak, hva gjør du da?
- Er det mulig for deg å gi hjelp til de svakeste elevene innenfor den ordinære undervisningen, som "vanlig" tilpasset opplæring? Hvordan gjør du det?/Hvorfor ikke?
- Hva påvirker måten du kan drive tilpasset opplæring på?
- Hva skal til for at du kobler inn apparat utenfra?
- Hvilke vurderinger gjør du før du kontakter foreldre eller hjelpeapparat?
- Er det noen fordeler eller ulemper ved å tilpasse i vanlig klasse eller ved spesialundervisning?
 - Hvordan foregår prosessen fra du bestemmer deg for at en elev bør få ekstra støtte eller spesialundervisning til han eller hun eventuelt får det? Er det standardprosedyrer?
 - Hvem er involvert i denne prosessen?
 - Er dere enige om hva som bør gjøres i forhold til elevene? Hvem mener hva?
 - Hva slags ulike begrunnelser har man for å sette i verk spesialundervisningstiltak, eller for å la være? Er det ulike interesser?
 - Kan du fortelle om prosessen og vurderingene som ble gjort en av de siste gangene du hadde en svak elev og vurderte å få søkt om vedtak om spesialundervisning?

5. Ambivalenser

- Føler du at du får gjort det man bør for de svakeste elevene i ordinær klasse, for eksempel de elevene du har nå?
- Hvis nei: hvorfor ikke? Hva hadde vært ideelt? Hvorfor kan man ikke gjøre det som er ideelt?
- Føles det noen gang som et dilemma der det å iverksette en form for spesialtiltak eller å ikke gjøre det er som å velge mellom ulike fordeler og ulemper? Hvordan, i så fall?

6. Avslutning

- Oppsummering av temaer
- Er det noe mer vi burde tatt opp?