

Øyvind Harald Holm

"Jeg er alene her"

En kvalitativ casestudie av det spesialpedagogiske systemets betydning for spesialpedagogers arbeid med sosial inkludering i skolen i tre nordiske byer

Masteroppgave i sosiologi, Lektorutdanning i samfunnsfag

Veileder: Håkon Leiulfsrud

Juni 2022

Øyvind Harald Holm

"Jeg er alene her"

En kvalitativ casestudie av det spesialpedagogiske systemets betydning for spesialpedagogers arbeid med sosial inkludering i skolen i tre nordiske byer

Masteroppgave i sosiologi, Lektorutdanning i samfunnsfag
Veileder: Håkon Leiulfsrud
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvilke føringer det spesialpedagogiske systemet legger for spesialpedagogers handlingsrom for å arbeide med sosial inkludering i skolen. Oppgaven benytter seg av en komparativ tilnærming, der de spesialpedagogiske systemene i tre nordiske byer undersøkes, i henholdsvis Norge, Sverige og Finland. I disse byene er til sammen ti spesialpedagoger intervjuet, som legger hovedgrunnlaget for analysen. I tillegg er intervjuer med rektorer og kommunalt ansatte i de tre nordiske byene benyttet, som sammen med styringsdokumenter i hver av byene gir kunnskap om de spesialpedagogiske systemene.

Analysen og diskusjonen i oppgaven baserer seg profesjonssosiologiske perspektiver som beskriver forholdet mellom profesjoner. For å gjøre dette benyttes Abbotts forståelse av forholdet mellom profesjoner, Parkin om sosial lukning som profesjonsstrategi, og Noordegraaf om hybride profesjoner. Analysen viser at spesialpedagogene i de tre nordiske casene har ulik plassering, der de i ulik grad arbeider direkte med sine klienter, i ulik grad arbeider med organisering, og i ulik grad har mulighet til å arbeide henholdsvis individrettet og systemrettet med inkludering.

De spesialpedagogiske systemene har innebygde profesjonslogikker, som gir spesialpedagogene i de tre byene ulike profesjonsroller. Resultatet er tre handlingsrom, der mulighetene for å arbeide med sosial inkludering varierer stort. En organisering som legger opp til tydelige profesjongrenser er problematisk for spesialpedagogene, fordi det vanskeliggjør samarbeid på tvers av profesjoner, som dagens inkluderingsarbeid i skolen krever. De spesialpedagogiske systemene legger videre i ulik grad opp til arbeid med gråsoneelever. Oppgaven viser at spesialpedagogene kan arbeide med et bredt sett av elever, og fortsatt oppleve legitimitet som profesjon, men at dette fortsatt innebærer noe risiko for profesjonen. Studien konkluderer med at de spesialpedagogiske systemene må balansere mange hensyn, som selvstendighet eller samarbeid, og tydelig jurisdiksjon eller hybrid jurisdiksjon. I tillegg påvirkes handlingsrommet til spesialpedagogene av hvilken skole man arbeider på, der den sosioøkonomiske statusen til skolen gir ulike utfordringer og muligheter. Likevel vil de spesialpedagogiske systemene som legger opp til samarbeid og hybriditet gi spesialpedagogene det største potensielle handlingsrommet for å arbeide med sosial inkludering.

Abstract

This master thesis aims to examine the guidelines the special education system poses for special educators' room for action to work with social inclusion in school. This thesis uses a comparative approach, in which the special education systems in three Nordic cities, in Norway, Sweden and Finland, are being examined. In these cities, a total of 10 special educators were interviewed, and the analysis will be based on these interviews. In addition, interviews with principals and municipal employees in the three Nordic cities are utilized. Together with management documents, these interviews provide knowledge about the special education systems in the three Nordic cities.

Professional sociological perspectives are the theoretical framework that will help shed light on special educators' room for action in their work. These perspectives include Abbott's understanding of the relationship between professions, Parkin's perspective on social closure as a profession strategy, and Noordegraaf's understanding of hybrid professions. Special educators in the three Nordic cases have different placements in the school, this research finds. They work directly with their clients to varying degrees, organize to a different extent, and have varying opportunities to work individually and systemically with inclusion.

The special education systems have built-in professional logics, which gives the special educators in the three cities different professional roles. The result is that special educators' possibilities to work with social inclusion vary greatly between the cases. An organization that sets clear professional boundaries is problematic for special educators because it makes it difficult to collaborate across professions, which today's inclusion work in the school requires. The special education systems also provide work with a different number of pupils. The study shows how special educators can approach a broad set of pupils, and still experience legitimacy as a profession, even though this includes some risks for the profession. The special education systems must balance many considerations, such as independence or cooperation, and clear jurisdiction or hybrid jurisdiction. In addition, the special educators' room for action is affected by which school they work at, where the socio-economic status of the school can limit the professionals' possibilities to work with inclusion. Nevertheless, the special education systems that encourage collaboration and hybridity will give special educators the best potential to work with social inclusion.

Forord

Det siste halve året har vært utrolig lærerikt, og det har bydd på mange følelser, som glede, stress, frustrasjon, akademisk selvtillit og til tider manglende akademisk selvtillit. Likevel står jeg her på andre siden, og jeg tror jeg har blitt en del klokere. I tillegg følger en mastergrad med i prosessen, så dette har vært en klassisk vinn-vinn-situasjon!

Jeg har fått lov til å delta i og benytte meg av data fra forskningsprosjektet «Unequal Childhood», noe jeg er veldig takknemlig for. Dette har gjort at jeg har hatt muligheten til å undersøke ulikhetsskapende prosesser i skolen, noe som er kjærkomment som fremtidig lærer. Videre er det mange som skal takkes for å ha støttet meg i denne prosessen. Jeg må takke alle informantene som har deltatt i prosjektet, som naturligvis har vært uunnværlige for denne oppgaven. Samtidig vil jeg rette en stor takk til min veileder Håkon Leiulfsrud for grundig, god og lærerik veiledning. Videre må også min biveileder Joakim Caspersen takkes, for gode innspill i løpet av prosessen. I tillegg har mine medstudenter i prosjektet, Elise Aarøe Aasbø, Ingrid Hallquist, Randine Grini og Malin Wevang, vært til stor hjelp i løpet av skrivingen, både faglig og som mentale støttespillere. Det har vært fint å dele opp- og nedturer med dere i løpet av det siste halve året!

Videre vil takke jeg alle har studert med opp gjennom årene, og spesielt de på masterlesesal, uten dere hadde det siste halvåret vært kjedeligere og skumlere. Generelt tar jeg med meg så mange fine opplevelser fra studietiden i Trondheim, som i det store og det hele er takket være menneskene jeg har møtt på veien. Til slutt vil jeg takke mine venner og familie for alltid god støtte. Den aller største takken må rettes til min samboer Ida, som alltid er der for meg uansett og er min viktigste støttespiller.

Håper oppgaven vekker interesse!

Øyvind Holm

Trondheim, juni 2022

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Stridsspørsmål for de spesialpedagogiske systemene i Norden.....	2
1.2	Oppgavens struktur.....	3
2.	De nordiske casene.....	4
2.1	Spesialpedagogene som profesjon i Norden.....	4
2.2	Norge.....	5
2.2.1	Nordby.....	6
2.3	Sverige.....	7
2.3.1	Sverby.....	8
2.4	Finland.....	10
2.4.1	Finby.....	11
2.5	Oppsummering av de tre nordiske casene.....	12
3.	Teoriramme.....	14
3.1	Abbott om profesjoner.....	14
3.1.1	Jurisdiksjon.....	16
3.1.2	Utfall av jurisdiksjonsdisputter.....	17
3.1.3	Et system av profesjoner.....	17
3.2	Sosial lukning mellom profesjoner.....	18
3.3	Hybridisering av profesjoner.....	19
3.4	Individrettet og systemrettet pedagogisk perspektiv på inkluderingsarbeid.....	20
3.5	Oppsummerende refleksjoner.....	22
4.	Metode.....	23
4.1	Metodologiske betraktninger.....	23
4.2	Datagrunnlag.....	24
4.3	Analyse.....	25
4.4	Prosjektets kvalitet.....	27
4.5	Etiske refleksjoner.....	28
5.	Analyse.....	29
5.1	Samarbeid med aktører internt i skolen.....	29
5.1.1	Sverby.....	29
5.1.2	Finby.....	30
5.1.3	Nordby.....	30
5.1.4	Rektors rolle.....	31
5.2	Samarbeid med aktører eksternt fra skolen.....	32
5.2.1	Finby.....	32
5.2.2	Nordby.....	33
5.2.3	Sverby.....	34
5.3	Nærhet og distanse til elevene.....	35
5.3.1	Finby.....	35
5.3.2	Sverby.....	37
5.3.3	Nordby.....	38
5.4	Oppsummering.....	40

6.	Diskusjon.....	41
6.1	Profesjonsgrenser.....	41
6.1.1	Nordby: Skarpe grensedragninger mot andre profesjoner.....	41
6.1.2	Sverby og Finby: Hybrid profesjonsforståelse.....	43
6.2	Profesjonenes jurisdiksjon og arbeidsoppgaver.....	44
6.2.1	Nordby: Kartlegging og diagnose.....	44
6.2.2	Sverby: Hybride arbeidsoppgaver, få klienter.....	46
6.2.3	Finby: Hybride arbeidsoppgaver, mange klienter.....	47
6.3	Sosial inkludering i lys av tre nordiske spesialpedagogiske modeller.....	48
7.	Konklusjon.....	51
7.1	Forslag til videre forskning.....	53
8.	Litteratur.....	54
	Appendiks.....	57
	Vedlegg#1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	57
	Vedlegg#2: Intervjuguider.....	60

1. Innledning

Det spesialpedagogiske systemet i Norge har fått en økende betydning i skolens inkluderingsoppdrag de seneste 30 årene, samtidig er det spesialpedagogiske systemets arbeidsoppgaver, organisering og grenser omdiskutert (Meld. St. 6 2019-2020; Nordahl et al. 2018). Salamanca-erklæringen fra 1994 representerer et skifte i hvordan ansatte i skolen tilnærmer seg barn og unge med særskilte behov, med vekt på en pedagogikk som inkluderer *alle* barn i undervisningen (UNESCO 1994). Inkludering av elever har blitt stadig viktigere både internasjonalt og i den norske skolen, og det er bred politisk enighet om at inkludering er sentralt for den skolen vi vil ha (Nordahl et al. 2018). Det spesialpedagogiske systemet og spesialpedagogene har fått et særskilt ansvar for å arbeide med inkludering i skolen. Samtidig finnes det ulike oppfatninger av hvordan spesialpedagogene skal tilnærme seg dette samfunnsoppdraget. Senest i 2018 kom et norsk ekspertutvalg frem til at det spesialpedagogiske systemet burde reformeres, og at ressurser og kompetanse burde flyttes nærmere skolene (Nordahl et al. 2018).

Hva som er den mest hensiktsmessige rollen og funksjonen til spesialpedagoger tolkes ulikt fra land til land. De nordiske landene har i stor grad overlapp i hvordan spesialpedagogenes samfunnsoppdrag tolkes og organiseres, men det finnes noen forskjeller (Jortveit, Tveit, Cameron & Lindqvist 2020). Denne oppgaven ønsker å undersøke konsekvensene av disse forskjellene i organisering, og hva det har å si for handlingsrommet til spesialpedagoger i skolen. Dette vil gjøres gjennom å bruke profesjonssosiologiske perspektiver på spesialpedagogenes posisjon i skolen, med spesielt fokus på profesjonens grenser til andre profesjoner. Hva er spesialpedagogenes arbeidsområde, jurisdiksjon, når det kommer til inkluderingsarbeid, og hvordan ser grensdragningene til andre profesjoner i skolen ut? Disse perspektivene vil brukes til å kaste lys på profesjonsprosesser, som legger føringer for spesialpedagogenes handlingsrom for å arbeide med inkludering. Videre legger oppgaven vekt på de spesifikke egenskapene ved organiseringen av de spesialpedagogiske systemene i Norden, og problemstillingen for oppgaven er som følger:

Hva har det spesialpedagogiske systemets organisering å si for spesialpedagogers handlingsrom for å arbeide med sosial inkludering i skolen?

Oppgaven legger vekt på likheter og forskjeller i organisering, og undersøker hvordan dette henger sammen med spesialpedagogenes rolle og funksjon i skolen. For å besvare

problemstillingen benyttes en komparativ empirisk tilnærming av de spesialpedagogiske systemene i tre byer i Norge, Sverige og Finland. I tillegg til at landene og byene representerer interessante case, interesserer jeg meg for hva som kjennetegner det spesialpedagogiske systemet som forskningsobjekt og case. Vaughan (1992: 174) argumenterer for å sammenligne ulike organisasjonsformer og deres konsekvenser empirisk. Ved å sammenligne og alternere mellom case kan man utvikle og videreutvikle sosiologiske begreper. Denne metoden har noen implikasjoner for hva casestudien kan lære oss, som vil bli beskrevet nærmere i metodekapittelet.

Byenes tilnærming og organisering av det spesialpedagogiske systemet varierer, også innad i hvert land (Meld. St. 6 2019-2020: 60). Spesialpedagogenes forståelse av arbeidet med inkludering kan dermed også variere mellom byer og mellom skoler. Hva spesialpedagogenes jurisdiksjon er når det kommer til inkluderingsarbeid, og hvordan grensene til andre profesjoner oppleves, er avhengig av både den lokale og nasjonale organiseringen av det spesialpedagogiske systemet. Oppgaven vil dermed ha et todelt fokus. Først vil jeg undersøke hva som kjennetegner de spesialpedagogiske systemenes organisering i tre *byer* i Norge, Sverige og Finland. Videre vil jeg diskutere hvordan de spesialpedagogiske systemenes organisering legger føringer for det faktiske inkluderingsarbeidet spesialpedagogene gjør i skolen. Dette fører til følgende to forskningsspørsmål:

1. Hva er det som kjennetegner de spesialpedagogiske systemenes organisering i Norden?
2. Hvilke føringer legger det spesialpedagogiske systemets organisering på hvordan spesialpedagoger arbeider med inkludering i skolen?

Ved å sammenligne de nordiske spesialpedagogiske systemet kan man forvente å finne en del likheter, og en del forskjeller. Gjennom å plassere spesialpedagogenes rolle og funksjon, som systemene legger føringer for, kan man si noe om ulike typer av profesjonsutfordringer. Profesjonene vil ha noe ulike utfordringer i sitt arbeid utfra hvor de er plassert og hvilke andre aktører de er tett på, som har betydning for deres handlingsrom for å arbeide med inkludering.

1.1 Stridsspørsmål for de spesialpedagogiske systemene i Norden

Et sentralt stridsspørsmål i internasjonal spesialpedagogisk diskusjon er: Skal spesialpedagogene ha en individrettet eller systemrettet tilnærming til elever med spesialbehov? Det systemrettede pedagogiske perspektivet, som kan sies å være det moderne og rådende perspektivet internasjonalt, legger særlig vekt på strukturelle utfordringer i skolen som kilden

til at enkelte elever trenger spesialoppfølging. Som en følge av dette ligger også arbeidsoppgavene for spesialpedagogene mer i det systemorienterte internt i skolen enn direkte opp mot enkeltelevne. I motsetning til dette vektlegger en aktørrettet individtilnærming utfordringer hos eleven eller i oppvekstfamilien, ikke i systemet rundt eleven. Denne forståelsen får føringer for arbeidet ved at spesialpedagogene arbeider mer direkte med enkeltelever i sitt arbeid (Jortveit et al. 2020: 354). Norske og svenske spesialpedagoger opplever sin profesjon som likeartet, men det individrettede perspektivet står sterkere i Norge (Jortveit et al. 2020). Samtidig er utdanningsløpet til spesialpedagogene ikke strømlinjeformet, hverken internt i land eller mellom land, noe som legger føringer for profesjonsutøvelsen (Cameron & Jortveit 2014).

Organisering av spesialpedagogens rolle og funksjon i skolen er preget av nasjonale standarder (Nordahl et al. 2018). De tre nordiske landene har noe ulike strategier i sin overordnede strukturering av det spesialpedagogiske systemet. Finland har et uttalt mål om at skolene selv skal utrede og håndtere en stor andel elever med spesialbehov, uten ekstern hjelp, og landet har ingen utredende ekstern aktør som tilsvarer pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Norge (Education Agency 2020). Det samme ser man i Sverige, der utredninger primært gjøres innenfor skolen, samtidig som kommunene har ansvaret for å hvordan det spesialpedagogiske systemet er utformet (Jortveit et al. 2020: 353). De spesialpedagogiske systemene i Norge og Sverige er også organisert ulikt med tanke på spesialpedagogens arbeidsoppgaver og plassering internt i skolen (Nordahl et al. 2018). Forskjeller i de spesialpedagogiske systemene kan også være en del av forklaringen til at Finland har en vesentlig høyere andel elever som mottar spesialundervisning enn i Norge (Statistisk Sentralbyrå 2021; Statistics Finland 2019).

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er organisert på en måte der jeg først presenterer de tre nordiske byenes organisering av det spesialpedagogiske systemet. I teorikapitlet vil profesjonssosiologiske perspektiver bli presentert. Her vil jeg benytte meg av Andrew Abbotts perspektiver på profesjonenes forhold og grensdragninger, og Frank Parkin om ulike profesjonsstrategier for å kjempe om jurisdiksjon. I tillegg benyttes Mirko Noordegraafs perspektiv på hybride profesjoner, og konsekvensene av økende organisering i mange av dagens profesjoner. Dette følges opp med metodedel og en analysedel, der jeg beskriver spesialpedagogens rolle og funksjon i skolen i de tre nordiske byene. I diskusjonsdelen er jeg særlig opptatt av hvordan de spesialpedagogiske systemene legger føringer for spesialpedagogens handlingsrom for å arbeide med inkludering. I den avsluttende delen oppsummeres funnene og hvilke implikasjoner dette har for profesjonen.

2. De nordiske casene

I dette kapittelet gis en kortfattet beskrivelse av hvordan det spesialpedagogiske systemet er organisert i de tre byene i Norge, Sverige og Finland. Her tar jeg både utgangspunkt i lokale styringsdokumenter og planer, samt intervjuer av ansatte i kommunen og rektorer ved skolene i de respektive byene. Før jeg går inn i de tre casene vil jeg kort diskutere spesialpedagogens rolle som profesjon.

2.1 Spesialpedagogene som profesjon i Norden

Spesialpedagogene i Norge har variert utdanningsbakgrunn, og «spesialpedagog» er ikkje en beskyttet tittel (Jortveit et al. 2020: 352). Spesialpedagogisk hjelp, selv ved vedtak, må ikke nødvendigvis gjennomføres av noen med formell spesialpedagogisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2017). Samtidig foregår det en debatt i norsk skole om grensene mellom lærernes og spesialpedagogens rolle i tilpasset opplæring og spesialundervisning. Denne diskusjonen debatteres også internt blant spesialpedagogene, og illustrerer en profesjon i spenning med andre profesjoner, og seg selv (Ruud 2021; Bjørnsrud & Nilsen 2021). Gitt at spesialpedagogisk hjelp ikke nødvendigvis må gis av spesialpedagoger, og at profesjonen ofte har en mer koordinerende rolle i Norge, grenser ofte deres arbeidsoppgaver mer til administrasjonen på skolene (Jortveit et al. 2020: 352).

I Sverige har den spesialpedagogiske profesjonen en formell todeling, mellom spesiallærere, som arbeider tettere på elevene, og spesialpedagoger, som arbeider mer administrativt (Jortveit et al. 2020: 351). Nisser (2014) viser til at de to gruppene har noe forskjellig oppdrag, men at skillene mellom de to ikke er tydelig i styringsdokumenter eller blant profesjonsutøverne. I Sverige er det formelle kravet tre års erfaring fra læreryrket for å kunne ta den spesialpedagogiske utdanningen på 1,5 år (Jortveit et al. 2020: 351). Kravene for å få innpass i profesjonen er dermed mer formalisert i Sverige enn i Norge. Spesiallærerne er også nært beslektet med lærerne som profesjon, med felles utdanningsbakgrunn.

I Finland er undervisning, rådgivning og bakgrunnsarbeid spesialpedagogens hovedoppgaver i skolen (Törmänen 2009). Profesjonen har ingen todeling, og man kvalifiserer seg til yrket gjennom et femårig masterstudium i spesiallærerutdanning, eller ved et årsstudium i spesialpedagogikk etter fullført lærerutdanning (Takala, Wickman, Uusitalo-Malmivaara & Lundström 2015). En del av profesjonsutøverne har dermed en annen utdanning, skilt fra lærerutdanningen. Videre arbeider spesialpedagogene i Finland tradisjonelt etter en «pull-out»-modell, der elevene med spesialbehov tas ut av undervisningen for å undervises av

spesialpedagogen (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009: 163). Spesialpedagogene arbeider med elevene alene eller i små grupper, og arbeider generelt en stor del av sin arbeidshverdag med undervisning. Også i Finland er spesialpedagogene som profesjon nært beslektet lærerne.

I alle landene kan man tale spesialpedagogene som nær lærerprofesjonen på ulike måter. Spesialpedagogenes rolle og mandat kan heller ikke forstås uten å ta høyde for grensene til lærerne i skolen. Samtidig gjør organisering og administrativt arbeid seg i ulik grad gjeldende, noe som kan tolkes som både problematisk og hensiktsmessig for profesjonen (Noordegraaf 2015).

2.2 Norge

Spesialpedagogene som arbeider i skolen kan ha noe ulik funksjon og rolle, ved å arbeide mer direkte med elevene, eller gjennom å innta rollen som en spesialpedagogisk koordinator. En vesentlig andel av spesialpedagogene er ikke ansatt i skolen, men i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Skolene må skrive formelle søknader til PPT for at PPT skal gjøre sakkyndige vurderinger av om elever har rett til spesialhjelp, som anbefaler formen og størrelsen på hjelpen. I tillegg skal PPT kunne bistå og hjelpe skoler organisatorisk, ved for eksempel utfordrende læringsmiljø (Jortveit et al. 2020: 352).

Spesialundervisning er for de fleste elevene en sideaktivitet, der deltakelse i ordinær klasseromsundervisning er hovedaktiviteten (Haug 2020: 303). Rundt 25 % av norske elever har vansker som gjør at de har behov for spesialundervisning, ifølge Nordahl et al. (2018: 114). Likevel er det bare 7,8 % av alle norske elever som mottar noen form for spesialundervisning. Dette er et tall som er i svak nedgang (Nordahl et al. 2018: 96). Resten av elevmassen forventes å være inkludert gjennom tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Flere og flere elever får spesialundervisning jo høyere de kommer opp i grunnskoleløpet. Dette tallet flater dog noe ut etter 7. trinn, men tendensen er jevnt økende på barneskolen (Statistisk Sentralbyrå 2021).

Nordahl et al. (2018: 218) kritiserer det spesialpedagogiske systemet i Norge for å ha et for stort fokus på individfaktorer hos eleven, der diagnostisering er en sentral del av spesialpedagogenes arbeidsoppgaver. I denne orienteringen av det spesialpedagogiske systemet ligger også en tendens til at diagnoser gir eleven rettigheter til spesialpedagogisk hjelp. Denne tilnærmingen gir profesjonsutøverne i feltet stor makt. Nordahl et al. (2018: 219) hevder at sakkyndige vurderinger i skolen er vanskelig å overprøve, og at man i bunn og grunn antar at de som står bak vurderingene har en objektiv kunnskap som profesjonelle, som kommer barnene til gode.

Samtidig fører dette fokuset til at trekk ved den generelle pedagogiske praksisen får mindre fokus, som i utgangspunktet de ansatte i skolen har mer makt til å gjøre noe med.

2.2.1 Nordby

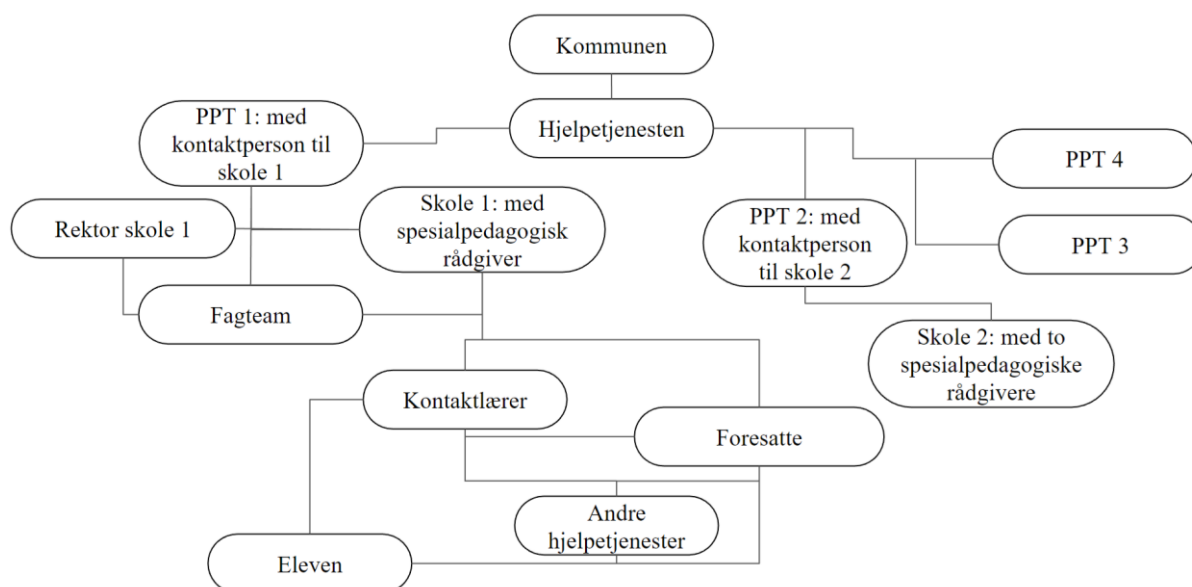
I 2018 lanserte den norske kommunen og byen med pseudonymet «Nordby», en strategiplan for tjenestene innenfor oppvekst og utdanning. Strategiplanen gir tydelige faglige råd for hvordan tjenestene bør legges om for å skape «sterke barnefellesskap». Samtidig presenterer planen noen nøkkeltall for det spesialpedagogiske systemet i kommunen. Planen konkluderer med at det er en kraftig vekst i andelen av unge som mottar spesialpedagogiske vedtak, samtidig som andelen varierer fra skole til skole i Nordby. Samtidig refererer planen til Nordahl-utvalgets rapport (2018), som hevder at dagens individrettede spesialpedagogiske praksis fører stigmatisering og ekskludering.

I oppvekstplanen ligger det en tydelig ambisjon om at hjelpetjenestene skal flytte blikket fra individet til fellesskapet. Økt vekt skal nå legges på at individers utfordringer skal forstås, forklares og løses i fellesskapet. Planen ønsker også økt fokus på relasjoner, grupper og fellesskap i skolen. Dette begrunnes med at det er noe etisk galt ved individuelle tiltak, som kan virke ekskluderende og plante en tanke om at det er barnet det er noe galt med. Samtidig utgås det i fra at færre individuelle tiltak kan frigjøre ressurser, som kan rettes mot de som sliter mest. Planen legger også vekt på sterkere faglige fellesskap og mer samarbeid mellom yrkesgrupper. Kommunen har en håndbok for alle som arbeider med spesialpedagogikk i kommunen, som fordeler ansvar på ulike aktører. For PPT legges det i håndboken mest vekt på den sakkyndige delen av PPTs arbeid. Enkeltvedtak for elevene skal fattes innen tre måneder etter henvisning.

PPT i Nordby er delt inn i fire avdelinger, med ansvar for hver sin bydel. I de to bydelene som inngår som datagrunnlag i denne studien er det henholdsvis 13 og 20 ansatte, som har ansvar for både barnehage og skole. De ansatte har spesialpedagogisk bakgrunn, og er kontaktperson for hver sine skoler, anslagsvis mellom to og fem skoler hver. Oppdraget til PPT er todelt: De hjelper skolene med å utredninger av enkeltelever, og de skal arbeide systemrettet for å hjelpe skolene med inkludering. Av intervjuene kommer det frem at det er stort press på den første delen av oppdraget, og ventelisten kan være på opp til 1,5 år for å få hjelp av PPT. Avdelingslederne i PPT beskriver at dette presset på den første delen av PPTs oppdrag kan påvirke kapasiteten til å arbeide systemrettet med skolene.

Spesialpedagogene som arbeider ute i skolen har formell tittel som spesialpedagogiske rådgivere. Den spesialpedagogiske rådgiveren skal bistå rektor i organisering, tilrettelegging og

koordinering av spesialundervisningen. Samtidig er det rektor som står til ansvar for å sikre at skolen har et system som gjør at nødvendig kartlegging av elevene kan gjennomføres, og hen har også øverste ansvar for å be om bistand fra PPT når dette er nødvendig. Skolene må likevel følge noen fastsatte rutiner satt av kommunen. Dette innebærer frem til studien ble gjennomført i 2020 et fagteam som skal møtes regelmessig, bestående av spesialpedagogisk rådgiver, skolens ledelse, sosialpedagogisk rådgiver, kontaktlærere og eventuelt andre lærere. Dette teamet kan også hente inn kompetanse fra utsiden, som PPT, ved behov. Etter studien har fagteam blitt avvirket. Videre beskriver håndboken i spesialpedagogikk en detaljert handlingsplan helt fra bekymring for en elev, til sakkyndig vurdering, vedtak og tilrettelegging. Kontaktpersonene i PPT har formelt sett kontakt med spesialpedagogene på skolene gjennom fagteam en gang i måneden, beskriver avdelingsleder for PPT i område 2. Ellers fremgår det av intervjuer med kontaktpersoner at det er utbredt uformell kontakt på telefon, mail og møter.



Modell 1: Det spesialpedagogiske systemet i Nordby

2.3 Sverige

Sverige har en egen nasjonal spesialpedagogisk myndighet, Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). Myndigheten bidrar med spesialhjelp til elever, læringsmateriell til lærer, og utdanning ved spesialskoler (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2022). Videre går undt 1 % av svenske grunnskoleelever på en spesialskole, grunnet funksjonshemninger som hørselsutfordringer, språkutfordringer, eller intellektuelle utfordringer (Jortveit et al. 2020: 351). Sverige har ingen instans som tilsvarer PPT, som gjør utredninger av elevene. Skolene og kommunen har selv ansvar for å gjøre utredninger ved mistanke om at en elev trenger

spesialundervisning, og hver kommune bestemmer i stor grad selv hvordan dette organiseres (Jortveit et al. 2020: 353).

Spesialpedagogene og spesiallærernes arbeidsoppgaver er overlappende, de skal arbeide opp mot elever med spesialbehov, delta i sakkyndige vurderinger, og assistere lærerne i skolen. Samtidig arbeider spesiallærere generelt mer direkte med undervisning av elever med spesialbehov utenfor klasserommet, mens spesialpedagogene arbeider mer organisatorisk på skolen. Spesialpedagogene kan være ansatt av kommunen og støtte flere skoler (Jortveit et al. 2020: 351).

2.3.1 Sverby

Den svenske kommunen, her kalt «Sverby», har en strategiplan for hvordan det skal arbeides med barn og unge i kommunen, senest oppdatert i 2021. I planen legges det særlig vekt på barn- og *elevhelse*. Hovedmålet for alle instansene som arbeider med barn og unge i Sverby er at elevene skal utvikles og nå utdanningens mål. Samtidig poengteres det av elevhelsearbeid er noe som skjer på hver enkelt skole, der hver enkel profesjon skal bidra med sin spesifikke kompetanse for å nå det overordnede målet. Her utgås det fra at individuell læring skjer gjennom et samspill mellom det sosiale, fysiske og pedagogiske miljøet. Det legges vekt på å skape et tilgjengelig læringsmiljø og gjøre ekstra tilpasninger til enkelteleven, som antas å minske andelen som trenger spesialoppfølging. Ved mistanke om at en elev ikke når opplæringens mål skal det gjennomføres en kartlegging av elevens helhetlige skolesituasjon, og en pedagogisk kartlegging og bedømming av elevens behov for støtte. Denne utredningen gjennomføres av en pedagog, spesialpedagog eller spesiallærer, samtidig som hele elevhelseteamet på skolen skal konsulteres. Elevhelseteamet ledes av rektor, og spesialpedagogisk, psykososial, medisinsk og psykologisk kompetanse *skal* inngå i teamet.

Spesialpedagogens rolle og funksjon i skolen er å arbeide med forebyggende tiltak for elever med behov for spesialoppfølging. De er en ressurs som kan brukes i kartleggingsarbeidet av elever, planlegging av spesialtilpasset opplegg, og generelle spørsmål som går under det spesialpedagogiske området. *Spesiallærerne* bidrar generelt sett nærmere eleven, og arbeider med elever som trenger særskilt støtte. Typiske oppgaver for spesiallærerne er å støtte elever som trenger hjelp med skrive-, lese- eller matematikkutvikling. Denne støtten foregår gjennom undervisning individuelt eller i grupper.

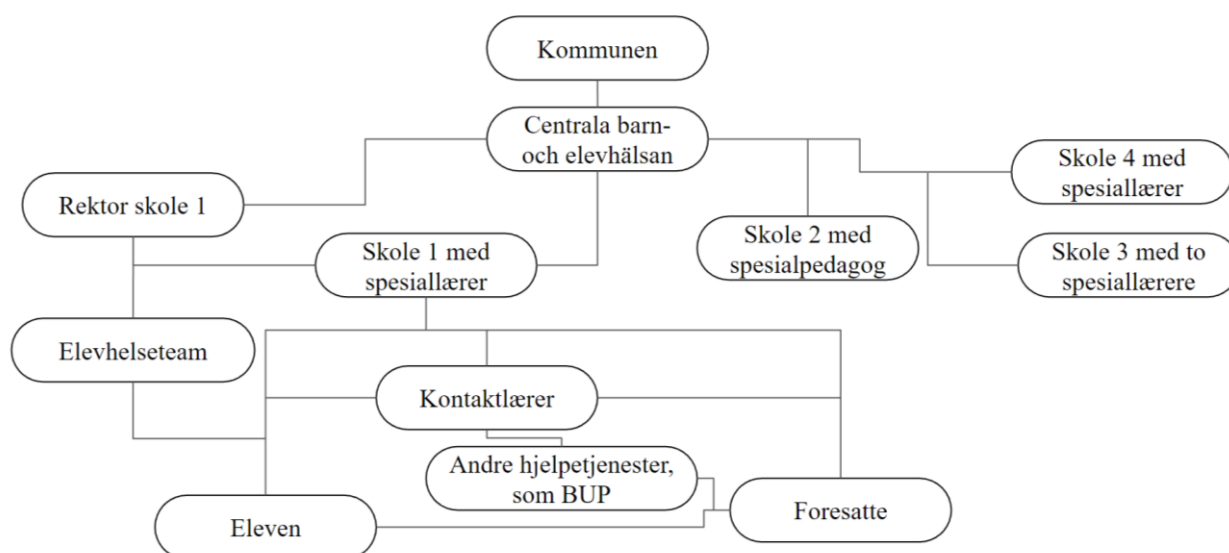
Centrala elevhälsan er en kommunal instans i Sverby, som skal være støtteaktør for skolene når det gjelder elever med spesialbehov. Lederen for denne instansen betegner tjenesten som en

støtteprosess til hovedprosessen, som skjer på skolene. Den sentrale elevhelsen har spesialpedagoger og psykologer med spesialkompetanse på ulike områder, som hørsel, lese- og skrivevansker, synstap og neuropsykologi. Psykologene sitter ofte også på skolene, og arbeider i lokale elevhelseteam. Kuratorer og logopedier kan også arbeide både på skolene, under rektor, og i den sentrale elevhelsen.

Den sentrale elevhelsen kobles først inn mot enkeltelever hvis skolene kan dokumentere sine forsøk på å gi særskilt støtte, og den sentrale elevhelsen vurderer det som nødvendig med ytterligere tiltak. Båndene mellom elevhelseteamene på skolen og den sentrale elevhelsen beskrives i intervjuene som svake. Skolene gjør som hovedregel sakkyndige vurderinger på egenhånd. Det er samtidig stor forskjell i hvor tett samarbeidet med de ulike skolene er. Den sentrale elevhelsen satser mer på utvikling og utdanning av de lokale elevhelseteamene, enn å gjøre egne utredninger. Sjefen for elevhelsen beskriver diagnoser som lite viktig for skolene, de må lage planer for elevene uavhengig av dette. Diagnose på en elev gir heller ikke automatisk ekstra støtte til skolen, men skolene kan få ekstra midler for opptil en viss andel elever med spesialvedtak (ca. 1 %).

Hvis tilpasset opplæring ikke er nok for å inkludere en elev, kobles rektor og det lokale elevhelseteamet inn for å gjøre vurderinger av hvilken spesialundervisning eleven trenger. Dette skal dokumenteres gjennom et såkalt handlingsprogram, med hvilke tiltak som er gjort, hvem har ansvar for hvilke deler av undervisningen, og når neste vurdering av situasjonen skjer. Det anslås at dette gjelder mellom 5 til 10 % av elevene. Elevene har lovpålagt rett til spesialpedagogisk støtte når den har spesielle behov.

Sjefen for det sentrale elevhelseteamet beskriver økonomi som en utfordring, spesielt de senere år, med nedbemanning i det spesialpedagogiske systemet. Ved slike situasjoner er det tydelig at ressurser til skolene er prioritert. Den sentrale elevhelsen har en stor arbeidsmengde, og ventetiden for å få hjelp beskrives som lang av flere rektorer. Alt i alt virker det fra den sentrale elevhelsen og rektorerens intervjuer som at de enkelte skolene arbeider relativt selvstendig med inkludering i skolen, selv om man har eksterne tjenester som bidrar ved utredninger.



Modell 2: Det spesialpedagogiske systemet i Sverby

2.4 Finland

Alle elever i Finland har tilgang til deltids spesialundervisning, men kun de med store læringsvansker eller funksjonsnedsetting får spesialundervisning på heltid (Rapp 2018: 11). Spesialundervisning på deltid kan benyttes mer fleksibelt og midlertidig, og uten offentlige vedtak, som en del av en strategi om å intervensere tidlig i elevenes utdanningsløp (Pulkkinen, Räikkönen, Jahnukainen & Pirttimaa 2020: 367). I skolen inngår lærere, helsepersonell og enhetslærere i velferdsgrupper, som gjør utredninger og handler på bekymring fra lærere (Rapp 2018: 11). Systemets utforming fører til at Finland har en høy andel elever som mottar spesialundervisning, sammenlignet med Norge (Statistisk Sentralbyrå 2021; Statistics Finland 2019). Samtidig gjenspeiles fokuset på tidlig innsats ved at det i grunnskolen er omtrent like mange som får noen form spesialundervisning ved de ulike årstrinnene (Statistics Finland 2019).

Det totale antallet elever som får spesialundervisning har økt de seneste 20 årene, noe som forklares av administrative endringer som utvider antallet elever som kvalifiserer til spesialundervisning (Pulkkinen et al. 2020: 367). I 2011 ble trenivå-modell for spesialundervisning innført, med nivåene generell, intensivert og spesiell støtte. Det øverste nivået (spesiell støtte) tilsvarer fulltids spesialundervisning, mens de fleste som får spesialundervisning på deltid ligger på det laveste nivået (generell støtte) (Pulkkinen et al. 2020: 368). Skolene håndterer selv hvordan støtten skal gis på de to laveste nivåene, der skolens elevvelferdsteam organiserer oppfølgingen eleven skal få. Om eleven trenger spesiell støtte må den lokale utdanningsmyndigheten i kommunen vedta dette (Education Agency: 2020). Videre

har hver kommune noe rom for å styre organiseringen av det spesialpedagogiske systemet selv, gjennom at de er pålagt å ha et eget program for barne- og elevvelferd, som kommer frem av intervjuer med kommunalt ansatte i Finby.

Spesialpedagogene i Finland arbeider hovedsakelig i skolen, og har tradisjonelt arbeidet etter en «pull-out»-modell, der elevene med spesialbehov kommer til spesialpedagogen for undervisning. Samtidig fungerer spesialpedagogene som koordinatorene, med ansvar for å oppdage, vurdere, overse og koordinere spesialbehov i skolen. Dette kan innebærer samarbeid med andre profesjoner i skolen, foreldre og hjelpetjenester utenfor skolen (Takala et al. 2009: 163). I likhet med Nordby og Sverby varierer spesialpedagogenes rolle fra skole til skole og mellom kommuner i Finland, selv om man generelt ser en utvikling mot mer organisatorisk arbeid, og noe mindre lærer-orientert støtte til enkeltelever (Takala et al. 2009: 164). Samarbeid med andre blir stadig viktigere, selv om merparten av arbeidsdagen fortsatt går med til undervisning av elever (Takala et al. 2009: 169).

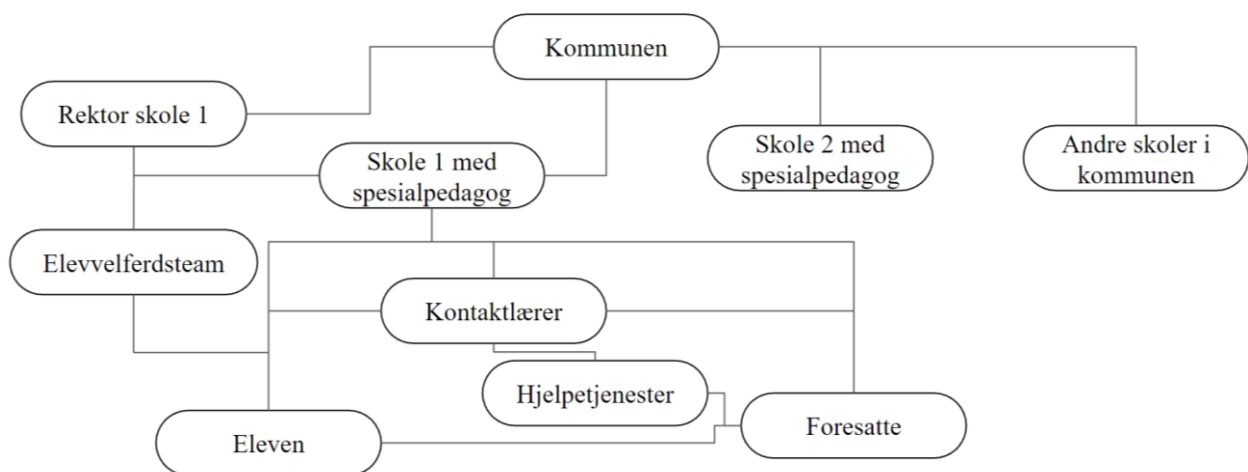
2.4.1 Finby

Finbys nettsider anerkjenner viktigheten av å tidlig oppdage læringsvansker, slik at man kan tilpasse undervisningen og gi hjelp som samsvarer med størrelsen på elevens vansker. De påpekes at elever som trenger psykologisk eller sosial støtte, også trenger spesialstøtte. Spesialundervisning skal skje hovedsakelig på egen skole, så langt dette er mulig. I Finby legges det vekt på at spesialundervisning skal organiseres på en slik måte at elever med spesialbehov oppleves som en likeverdig del av skolehverdagen. Skoler skal ha ressurser tilgjengelig til å tilpasse undervisningen hver enkelt elev, og spesialundervisning på deltid tilbys elever med små lærings- eller tilpasningsvansker. Dette skjer samtidig som ordinær undervisning, individuelt eller i små grupper.

I intervjuer med kommunalt ansatte i Finby kommer det frem at det er stor forskjell i hvor mye støtte skolene får fra det kommunale systemet når det kommer til elever med spesialbehov. Det finnes noen funksjoner som alle skoler må ha, alle skoler skal ha en sosialarbeider, helsesykepleier, psykolog og kurator, som inngår i skolens velferdsteam. Ekstra støtte til skolene baseres på rapporter fra rektor, men også på sosioøkonomiske faktorer ved områdene skolene ligger i. Kommunen har ekstra økonomiske ressurser fra staten, som kan brukes i de skolene som har størst behov. Hvordan ressursene fordeles baseres også på en kalkulering hvert år av hvor mye ressurser hver skole trenger, blant annet basert på antallet elever med behov for spesialoppfølging. Kommunen har måtte tåle nedskjæringer i økonomi over flere år, og flere kommunalt ansatte uttrykker manglende ressurser som en utfordring for arbeidet.

I Finby har alle skoler elevvelferdsteam som møtes med jevne mellomrom. Denne gruppen diskuterer enkeltelever, grupper eller klasser som helhet, og hvordan man kan legge bedre til rette, også for de med spesialbehov. Elevvelferdsteamet på hver skole består av rektor, spesiallærer, helsesykepleier, og klasselærere som er relevante for det man skal diskutere. Psykolog, sosialarbeider og skoledoktor er også med om dette er nødvendig og mulig. Elevvelferdsteamet har ansvaret for utredning og oppfølging av elever med spesialbehov på de to laveste nivåene i trenivå-modellen til Finland.

For å få spesialpedagogisk hjelp fra kommunen må spesialpedagogen lage en rapport sammen med lærer, men dette skjer sjelden basert på hva som fremkommer av intervju med spesialpedagoger i Finby. Dette er også en prosess som kan ta opptil flere år. Samtidig kan spesialpedagog få hjelp av kommunen i utredninger gjennom observasjon. Samarbeid med andre tjenester, som sosialtjenesten og helsetjenester, organiseres i hovedsak av kontaktlærer i samspill med foreldre, selv om spesialpedagog kan støtte denne prosessen også.



Modell 3: Det spesialpedagogiske systemet i Finby

2.5 Oppsummering av de tre nordiske casene

Kommunene har ulik grad av autonomi når det kommer til organisering av det spesialpedagogiske systemet. I Norge finnes det en spesialpedagogisk rådgivende tjeneste, PPT, i kommunene. Selv om kommunene i Sverige og Finland også må forholde seg til nasjonale bestemmelser, står de noe friere til å velge selv hvordan det spesialpedagogiske systemet skal organiseres. Mens PPT i Nordby arbeider mer eksplisitt med spesialpedagogikk, har den sentrale elevhelsen i Sverby med et noe bredere oppdrag, elevhelse, som inkluderer barn med spesialbehov. I både Finby og Sverby beskrives båndene mellom skolene og det kommunale

støttesystemet som relativt svake, og samarbeid med kommunale aktører går ikke nødvendigvis gjennom spesialpedagogene på skolene i Finby.

Utvidet samarbeid med kommunen om elever med spesialbehov skjer først etter en lengre prosess innad i skolen, der skolen selv utreder og gjør tiltak for enkelteleven. Dette gjelder alle de tre byene, og kommunene krever ulike typer av dokumentasjon på dette arbeidet når de kobles inn. I Sverby poengteres det at prosessene *før* den sentrale elevhelsen kobles inn er hovedprosessen, der det lokale elevhelseteamet, med spesialpedagogisk kompetanse, spiller en viktig rolle. I Finby arbeider velferdsteamene i skolen langt på veg på egenhånd, og sjelden med ekstern spesialpedagogisk støtte. I Nordby gjør PPT sakkyndige vurderinger for skolene, noe som gjør at instansene utenfor skolen kobles inn på et tidligere stadium enn i Sverby og Finby.

Spesialpedagogene som profesjon er heller ikke lik mellom landene og byene. I Sverige er det en todeling mellom spesiallærere og spesialpedagoger, som har noe forskjellige arbeidsoppgaver. Spesialpedagogene på skolene i Nordby er spesialpedagogiske rådgivere, og nasjonalt forpliktet til å arbeide mer med organisering. Ut ifra denne beskrivelsen virker er deres rolle mest lik de svenske *spesialpedagogene*. For de finske spesialpedagogene er koordinering med andre yrkesgrupper og interesser en del av arbeidet, selv om individuell undervisning med elevene fortsatt er hoveddelen i arbeidet. Det finnes med andre ord forskjeller i yrkes tiltenkte funksjon og rolle.

I samtlige kommuner nevnes ressursmangel som en utfordring, spesielt med tanke på det kommunale hjelpesystemet. Tiden det tar for å få hjelp utenfra er lang i Nordby, Sverby og Finby. Fremfor alt i Finby og Sverby har man måtte tåle økonomiske kutt de seneste årene. Samtidig kan skoler med særlig tunge spesialpedagogiske utfordringer få ekstra ressurser i Finby. I Sverby finnes det også rom for noe økonomisk støtte til skolene for å ha elever med spesialbehov, mens i Nordby gir ikke nødvendigvis vedtak på en elev noen ekstra støtte til skolen.

Rektorene er sentrale aktører i arbeidet med spesialpedagogikk i samtlige tre byer. I Nordby skal rektor inngå i fagteam og hen har øverste ansvar for å be om støtte av PPT om nødvendig. På samme måte skal rektor i Sverby lede de lokale elevhelseteamene på skolene. Rektorene er også en del av velferdsteamene i Finby. Samtidig er rektorene avgjørende for økonomiske prioriteringer innad i skolene. Rektor fremstår dermed som en svært viktig premissleverandør for spesialpedagogenes handlingsrom, og dette samarbeidet vil bli et viktig punkt for å besvare problemstillingen.

3. Teoriramme

Profesjonsosologien skiller mellom utvalgte yrker, profesjonene, og andre yrkesgrupper. Ved å gjøre dette skillet definerer profesjonsosologien noen yrker som mer enn et yrke, med et bredt samfunnsmandat, teoretisk og praktisk. Denne forståelsen har noen konsekvenser for studiet av yrker og forholdet mellom yrker, og kan belyse maktstrukturer, forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og hvordan yrker legitimerer seg selv (Molander & Terum 2008: 13).

En profesjon er bygd på en legitim monopolisering av løsningen på et spesielt problem i samfunnet. Å være en profesjon er tradisjonelt forbeholdt få yrker, samtidig har forståelsen av hva en profesjon er og forholdet mellom profesjoner endret seg over tid (Fauske: 2008). I oppgavens problemstilling ligger det et ønske om å finne ut hvordan det spesialpedagogiske *systemet* legger føringer for spesialpedagogene, og hvordan systemet har en sammenheng med spesialpedagogenes plassering i forhold til andre profesjoner i skolen. I denne sammenheng er særlig Andrew Abbotts perspektiv på profesjoner relevant, da han legger vekt på forholdet mellom profesjoner, og de sosiale strukturene som omgir og påvirker profesjonenes livsløp (Abbott 1988).

3.1 Abbott om profesjoner

I sin definisjon av profesjoner legger Abbott vekt på abstraksjon. Abstraksjon er her knyttet til abstrakt kunnskap, som en profesjon er avhengig av, fordi abstraksjon legitimerer bruken av praktisk kunnskap. Denne abstrakte kunnskapen er ifølge Abbott systematisert i et kunnskapssystem. Gjennom denne kunnskapen kan profesjoner gjøre krav på løsningen på ulike problemer. For spesialpedagogene er et kunnskapssystem, som legitimerer at de har kunnskap om noe annet enn for eksempel lærere, nødvendig for å skaffe seg og beholde sin profesjonsstatus (Abbott 1988: 8). Spesialpedagogene har i varierende grad sitt eget kunnskapssystem i Norge, Sverige og Finland, noe som kan kobles sammen med utdanningen spesialpedagogene har i bunn. Samtidig er fagfeltet koblet tett sammen med generell pedagogikk, det kan være problematisk for profesjonens legitimitet om kunnskapen deres ikke skiller seg fra andre profesjoners kunnskap.

Abbott argumenterer for at arbeidsoppgaver, profesjoner og båndene mellom dem forandres kontinuerlig, og påvirkes av verdenen som omgir profesjonene, samt faktorer internt mellom profesjonene (Abbott 1988: 35). Ut ifra Abbotts tolkning kan ikke spesialpedagogene forstås

som profesjon uten å forstå profesjonens forhold til andre profesjoner i skolen, og heller ikke uten å forstå de samfunnsmessige omgivelsene, både nasjonalt og lokalt

Det finnes ifølge Abbott (1988) tre handlinger ved profesjonell praksis. Disse tre handlingene er diagnose, behandling og bruk av profesjonelle slutninger (skjønn). Handlingene er en stor del av de profesjonelles hverdag, og er også ifølge Abbott avgjørende, fordi de skiller profesjoner fra andre yrker (Abbott 1988: 40). Skjønn er sentralt i den profesjonelle praksisen, og skjer imellom diagnosen er stilt til behandlingen er bestemt (Abbott 1988: 48). Hvis skjønn blir en mindre del av denne prosessen, og profesjonen blir preget av fastlagte rutiner, kan profesjonens jurisdiksjon svekkes (Abbott 1988: 51). Nyere profesjonsteoretikere viser til at kjerneoppgavene i økende grad blir utfordret av andre oppgaver, som organiseringsarbeid, og flere profesjoner blir dermed mindre rendyrkede (Noordegraaf 2015). I denne sammenheng kan man diskutere hvor «nær» spesialpedagogene er de profesjonelle handlingene, og hvor rendyrket profesjonen er i nordisk sammenheng. Dette er også en diskusjon som går igjen i Norge under senere år, i form av tiltak med mål om å flytte spesialpedagogene nærmere elevene (Meld. St. 6 2019-2020). Følger man Abbotts argumentasjon kan for stor avstand til de profesjonelle arbeidsoppgavene i verste fall utfordre hele profesjonen og dens legitimitet (Abbott 1988: 40). Samtidig er det viktig å presisere at de tre handlingene er sosiologiske idealtyper, som ikke uten videre lar seg oversette uavhengig av tid og omgivelsene de inngår i. Hvordan de profesjonelle handlingene utføres påvirkes av profesjonens organisering og konkurranse med andre profesjoner. Samtidig er disse handlingene, som utgjør den profesjonelle praksisen, legitimert av akademisk kunnskap (Abbott 1988: 52). Den akademiske kunnskapen har ifølge Abbott flere funksjoner: den bidrar til bedre kvalitet på de profesjonelle handlingene, samtidig gir akademisk kunnskap profesjonen viktig legitimitet, og er en arena for opplæring av nye profesjonelle. Likevel kan akademisk kunnskap i verste fall være negativt for profesjonen, ved at den kan finne store kunnskapshull som kan gi rom for andre til å angripe profesjonen og ta over jurisdiksjon (Abbott 1988: 55). Ifølge Abbott er ikke all kunnskap om hvordan spesialpedagogene bør arbeide er ikke nødvendigvis positiv, for eksempel om det gjør arbeidsoppgavene mindre profesjonelt rettet.

Ny kunnskap kan ved noen tilfeller være en del av større og tregere endringer som innebærer et paradigmeskifte for hele profesjonen (Abbott 1988: 178). Kunnskap påvirker spesialpedagogenes arbeidsoppgaver, om de kommer fra profesjonen selv, eller utenfra. Dette kan eksemplifiseres med et økende fokus på tilpasset opplæring og systemrettet innsats ved det spesialpedagogiske arbeidet, som er endringer som påvirker hvordan spesialpedagogene

arbeider. Disse endringene er ikke like i de tre landene og byene, tilpasset opplæring fremstår som et relativt ukjent begrep for mange informanter i Finby, og denne typen kunnskap får dermed ulike konsekvenser for spesialpedagogene i de ulike byene.

3.1.1 Jurisdiksjon

Kunnskapssystemene til profesjonen gir profesjonene tilgang til det Abbott (1988) beskriver som jurisdiksjon. Jurisdiksjon er båndene som knytter et yrke sammen med dets arbeidsoppgaver. En profesjon har kontroll over en viss jurisdiksjon, som gir legitim rett til å utøve arbeidsoppgaver innenfor et visst felt. Grensene mellom ulike profesjoner og deres jurisdiksjon er dog ikke faste, og Abbott hevder at jurisdiksjongrensene er gjenstand for stadig konflikt, både lokalt og på makronivå. I denne oppgaven undersøkes de lokale jurisdiksjongrensene mellom profesjoner, og hvordan de gjenspeiler de spesialpedagogiske systemene i de tre nordiske byene. Som Abbott hevder, lokale konflikter kan ikke forstås uten å forstå den strukturelle og historiske foranledningen til konfliktene (Abbott 1988: 2).

Jurisdiksjon kreves hovedsakelig på tre arenaer: i den offentlige diskursen, i rettsvesenet og på arbeidsplassen. De to førstnevnte er ofte koblet sammen, ved at profesjonen først må skaffe offentlig støtte bak sitt krav på jurisdiksjon for å kunne vinne frem med juridiske krav (Abbott 1988: 59). Å overbevise befolkningen er ofte en oppgave som tar tid, og det innebærer en forsinkelse mellom endring av praksis og hva folket tror profesjonen gjør. For å overbevise folkeopinionen må profesjonen ifølge Abbott *skape* et objektivt problem som de selv har løsningen på. Et eksempel er når legene hevder at hyperaktive barn er et problem og at de har en sykdom, ADHD, som legene selv kan behandle. Isaksen og Tjora (2017) beskriver medias rolle i å normalisere ADHD som diagnose og deres lite kritiske dekning av medisinerings av de med diagnosen ADHD. Dette kan tyde på at legeprofesjonen har lyktes godt med å overbevise folket om at de har løsningen på «problemet» hyperaktive barn. En annen måte å se på hyperaktive barn kunne vært at de har atferdsproblemer som kan løses innenfor klasserommets fire vegger, som ikke krever legenes innblanding og behandling (Abbott 1988: 61). På samme måte er spesialpedagogene avhengige av å skape problem som de selv har løsningen på. Fravær av inkludering i skolen er et eksempel, som de ikke er den eneste profesjonen som hevder å ha løsninger på. Samtidig er ikke konkurranse om jurisdiksjon ensbetydende med konflikt, som diskuteres i kapittel 3.1.2 (Abbott 1988: 69).

Et sentralt spørsmål i denne oppgaven er hvordan jurisdiksjon diskuteres og forhandles om på arbeidsplassen. Arbeidsplassen er en arena for konflikt, der profesjonelle må forhandle om arbeidsoppgaver mellom seg, til tross for formaliseringer av arbeidsdeling (Abbott 1988: 64).

Samtidig kan kamp om jurisdiksjon internt bli mindre viktig i tilfeller der arbeidsmengden er så stor at alle må bidra der de kan. Som følge av dette kan det foregå en betydelig assimilering mellom de ulike profesjonene på en arbeidsplass, der ulikhet i anerkjennelse internt minskes. Spesialpedagogene kan dermed bli mindre rendyrkede spesialpedagoger, i en hektisk skole. Samtidig kommuniseres ikke denne assimileringen utad, fordi man ønsker å at de jurisdiksjonelle grensene skal være tydelige, og man vil unngå angrep ved å la ulærde gjøre arbeid man hevder kreves teoretisk kunnskap (Abbott 1988: 66).

3.1.2 Utfall av jurisdiksjonsdisputter

Det finnes flere mulige utfall av jurisdiksjonsdisputter mellom profesjoner. At en profesjon får fullstendig kontroll over en jurisdiksjon, er kun et av disse resultatene. Det kan skje en formell underordning, der en profesjon blir overlegen og den andre profesjonen kun får gjøre rutinearbeid. Profesjonene kan også dele opp jurisdiksjonen i mindre deler, og på denne måten dele arbeidet. En profesjon kan bli rådgiver for den andre profesjonen, der den har en legitim rett til komme med råd og meninger om hvordan den andre profesjonen skal utføre sitt arbeid (Abbott 1988: 69). Dette siste utfallet kan eksemplifiseres gjennom en mer systemrettet inkluderingstilnærming i skolen, der spesialpedagogene kan fungere som rådgivere for lærere når det kommer til inkluderings spørsmål. Samtidig har en rådgivende profesjon begrenset med makt, og har ikke nødvendigvis noen stor påvirkning på hvordan det faktisk arbeides (Abbott 1988: 75).

Abbott viser også til klientdifferensiering, der to profesjoner internt på arbeidsplassen deler arbeid utfra klientens egenskaper. Dette kan skje fordi etterspørselen er for stor, og her kan også et hierarki blant de profesjonelle komme til syne, ved at de beste profesjonelle behandler klientene med høyest status, og omvendt (Abbott 1988: 78). Her kan man tenke seg en klientdifferensiering mellom lærere og spesialpedagoger, der spesialpedagogene får ansvar for elevene med størst behov med tanke på inkludering. Samtidig kan lærerne ha ansvar for resten av elevmassen, ved å drive inkluderingsarbeid i ordinær undervisning.

3.1.3 Et system av profesjoner

Abbott (1988: 86) hevder at profesjoner er organisert i et system av profesjoner, der jurisdiksjon som hovedregel ikke kan holdes av flere profesjoner. Profesjonene konkurrerer om jurisdiksjon, og det finnes flere kilder til endring i jurisdiksjon som kan styrke eller svekke en profesjons jurisdiksjon. Ny kunnskap eller ferdigheter kan ifølge Abbott føre til konsolidering av jurisdiksjon, eller utvidelse på bekostning av andre profesjoner (Abbott 1988: 96). En annen

kilde til styrking av jurisdiksjon er profesjonalisering, gjennom å heve standarden og øke effektiviteten ved profesjonens organisering. Dette kan også true andre profesjoner, men er først og fremst rettet mot å konsolidere egen jurisdiksjon (Abbott 1988: 97). Samtidig må en profesjon ha mer abstrakt kunnskap jo bredere dens jurisdiksjon er, og derfor argumenterer Abbott for at man ikke får såkalte «kjøttetende» profesjoner i dette systemet, som utkonkurrerer all motstand og blir fullstendig dominerende (Abbott 1988: 87).

3.2 Sosial lukning mellom profesjoner

Profesjonene er aktive når de kjemper om jurisdiksjon. Sosiologen Frank Parkin (1979) beskriver, inspirert av Max Weber, to strategier som profesjoner benytter seg av for å kjempe om jurisdiksjon. Begge strategier innebærer en *sosial lukning*, der en profesjon ønsker å maksimere belønninger og ressurser til seg selv gjennom å begrense og kontrollere adgangen til et felt. For profesjonen innebærer dette at man enten hindrer andre profesjoner fra å løse et problem ved å monopolisere løsningen på problemet, eller at man gjør det vanskelig for individer å få innpass i profesjonen, slik at profesjonen beholder arbeid og jurisdiksjon for et fåtall.

Parkin (1979: 44) mener profesjoner benytter seg av sosial lukning som strategi i to tilfeller, der den ene alltid er en respons på den andre. Ekskluderende lukning innebærer at en gruppe forsøker å skaffe seg en privilegert posisjon på bekostning av andre profesjoner, og på denne måten gjør seg overordnet andre. En strategi profesjonen bruker er å øke inntakskravene til profesjonen, slik at færre får tilgang til profesjonen. Dette legitimeres typisk ved at profesjonen hevder at oppgavene til profesjonen blir mer komplekse, selv om dette ikke nødvendigvis stemmer (Parkin 1979: 54). Utdanningskrav for å arbeide som spesialpedagog er ulike i de nordiske landene, og dette kan forstås som en kontrollmekanisme for profesjonen.

Motsvaret fra gruppene som forsøkes å underordnes gjennom ekskludering betegnes av Parkin som *usurpasjon*. Usurpasjon innebærer, i Parkins tolkning, at en underordnet gruppe tar i bruk strategier for å skaffe seg en mer privilegert posisjon, som utfordrer de overordnede. Denne typen strategier foregår ofte utenfor rettsvesenet som følge av den dominerende gruppens formelle makt, og de tar dermed ofte i bruk alternative metoder for å konkurrere om jurisdiksjon (Parkin 1979: 74). Spesialpedagogene må forholde seg til flere andre profesjoner som har sine forståelser av inkludering, som lærere, psykologer og ansatte i ledelsen. Hvordan spesialpedagogene er plassert i dette systemet av profesjoner er avgjørende for hvilke strategier de må ta i bruk for å kjempe om jurisdiksjon.

3.3 Hybridisering av profesjoner

Abbott (1989: 35) beskriver det som avgjørende for profesjonens legitimitet at arbeidsoppgavene i høyest mulig grad er *profesjonelle*, altså består av de tre profesjonelle handlingene. Profesjonssosiologer har beskrevet utfordringer i dagens arbeidsmarked mot den rendyrkede profesjonen, og viser til en økt tendens mot hybridisering av profesjoner. Noordegraaf (2015) argumenterer godt for at profesjonelle får stadig mer organisering som del av sitt arbeid, og som følge av dette blir mindre «rene» profesjoner. Noordegraafs perspektiv er relevant for problemstillingen fordi organiserende elementer i ulik grad preger spesialpedagogenes arbeidsoppgaver i de tre landene. Det er eksempler fra de tre nordiske casene på større krav til dokumentasjon, mer papirarbeid, og større krav til samarbeid med andre profesjoner. Dette er en del av en utvikling der profesjonene i økende grad må forholde seg til strukturer og endringer i samfunnet. Profesjoner påvirkes av endringer i økonomi, kultur, teknologi og demografi. Verdier som effektivitet og kontroll har blitt en større del av profesjonenes hverdag, gjennom at profesjonene blir mer målstyrt. Dette blir av mange profesjonsteoretikere sett på som en utfordring for profesjonene og som en motsetning til tradisjonelle profesjonsverdier, som kvalitet og autonomi (Noordegraaf 2015).

Noordegraaf (2015) argumenterer for en forståelse der økt grad av organisering ikke nødvendigvis står i opposisjon til tradisjonelle profesjonsverdier. I stedet for å se på profesjoner som hybrider som må balansere motstridende prinsipper, kan økende grad av organisering ha noen positive sider og også være uunngåelig som følge av samfunnets utvikling. Noordegraaf (2015) forstår ikke organisering som et fremmed og uvedkommende element i profesjonene. Organisering har blitt en viktig del av profesjonelt arbeid, som alle profesjonelle må håndtere. Som følge av samfunnets utvikling er ikke bare organisering uunngåelig, det er også nødvendig. Å forstå organisering som nødvendig og velkomment beskriver Noordegraaf (2015) som organiserende profesjonalitet («organizing professionalism»). Profesjonelle må holde seg oppdatert på teknologisk utvikling for å gi best mulig behandling. De må organisere for å velge hvilke saker som skal prioriteres. Videre må den profesjonelle arbeide aktivt inn mot systemet for å sikre at profesjonen har gode rutiner og praksis, som forhindrer risiko og feil. Samhandling med andre aktører blir viktigere og viktigere i de profesjonelles yrkeshverdag. Eksempler på slike aktører er andre profesjoner, ledere og andre ansatte i egen profesjon, klienter, og eksterne aktører som har direkte eller indirekte interesser i profesjonen. I spesialpedagogenes arbeidshverdag ser man at eksemplene på samhandling med andre aktører er mange, som andre ansatte i skolen, elever, hjelpeapparatet utenfor skolen, og foresatte.

Selv om organisering kan sees på som en essensiell og nødvendig del av dagens profesjoner, betyr det ikke at dette foregår uten spenninger. Noordegraaf argumenterer likevel for at med organisering som en kjerneverdi hos profesjonen er potensialet for å løse opp i spenninger er større. Organisering kan være et gode som minsker byrden på den enkelte profesjonelle (Noordegraaf 2015).

3.4 Individrettet og systemrettet pedagogisk perspektiv på inkluderingsarbeid
Jortveit, Tveit, Cameron & Lindqvist (2020) viser til to pedagogiske perspektiver på hvordan spesialpedagoger kan tilnærme seg elever med spesialbehov: kategorisk og relasjonelt perspektiv. Nordahl et al. (2018: 217) gjør en lignende todeling: i et individperspektiv, som sammenstilles med et kategorisk perspektiv, og i et relasjonelt, systemrettet perspektiv. Disse perspektivene er fagpedagogiske, og er med i oppgaven for å vise at de spesialpedagogiske systemenes organisering påvirkes av noen antagelser av hva som er best for elevene. Dette får konsekvenser for hvordan spesialpedagogene kan arbeide med inkludering, og arbeidsoppgavene til spesialpedagogene kan også deles inn i oppgaver som er systemrettede eller individrettede.

I denne oppgaven vil den pedagogiske betydningen av begrepene relasjonell og systemrettet, og kategorisk og individrettet benyttes. Dette er begrep som ikke videre lar seg oversette til den gjengse sosiologiske betydningen av begrepene. Leiulfsrud og Sohlberg (2018) diskuterer bruken av begreper i samfunnsvitenskapen, hvordan de kan konstrueres og brukes for å skape forståelse og kunnskap om den sosiale verdenen. Samme begrep kan ha flere betydninger utfra hvordan begrepet brukes. Forfatterne beskriver to mulige kontekster for bruken av begrep, som påvirker begrepet betydning og bruksområde: systemkontekst (systemvokabular) og aktørkontekst (aktør-handlingsvokabular). Om systemet er fokuset for en studie vil samme begrep ha en annen betydning og et annet teoretisk potensial enn om fokuset for studien er aktøren (Leiulfsrud & Sohlberg 2018: 14). På samme måte vil en sosiologisk forståelse av et begrep ha en annen betydning enn en pedagogisk forståelse av samme begrep.

I denne studien er det spesialpedagogiske *systemet* forskningsobjektet, der jeg er interessert i hvordan strukturer legger føringer for handlingsrommet for sosial inkludering i skolen. Bruken av begrepene kategorisk og relasjonell tilnærming vil dermed brukes med henblikk på systemet, og gjennom hvordan disse forståelsesrammene er med på å prege hvordan selve systemet er strukturert. Begrepene vil ikke brukes som teoretiske konstruksjoner eller et teoretisk perspektiv i seg selv, men som sosiale konstruksjoner som legger føringer for hvordan det spesialpedagogiske systemet er organisert (Leiulfsrud & Sohlberg 2017: 1). For å gjøre

forskjellen på den pedagogiske og den sosiologiske betydningen av begrepene tydelig har jeg inkludert en firefeltstabell med beskrivelse av de ulike forståelsene av begrepene.

Tabell 1: Kategorisk og relasjonell tilnærming

	Kategorisk tilnærming	Relasjonell tilnærming
Pedagogisk forståelse	En tilnærming i skolen der inkluderingsinnsats først og fremst er rettet mot enkelteleven, basert på prinsipper for diagnose og behandling (Jortveit et al. 2020: 354).	En tilnærming i skolen der inkluderingsinnsats først og fremst er rettet mot skolens organisering, læringsklima og pedagogisk praksis (Jortveit et al. 2020: 354).
Sosiologisk forståelse	En tilnærming som antar at den sosiale verdenen har stabile konsepter, som kan klassifiseres i kategorier og forstås uten forståelse av relasjonelle faktorer (Emirbayer 1997: 288)	En tilnærming som legger vekt på det relasjonelle i studiet av den sosiale verdenen, som er noe uadskillig fra individet, for å forklare hvordan den sosiale verdenen konstrueres (Emirbayer 1997: 287)

Den pedagogiske forståelsen av det individfokuserte kategoriske perspektivet kan beskrives som medisinsk, der mangler identifiseres hos individet, og tilnærmingen er basert på diagnose og behandling (Jortveit et al. 2020: 354). Nordahl et al. (2018) utdyper at et individperspektiv også legger vekt på sosioøkonomiske forhold ved elevens hjemmesituasjon. Det at disse elevene ikke klarer å følge den ordinære pedagogiske undervisningen er som følge av mangler ved deres situasjon, og tiltak rettes dermed mot individet, og ikke læringsmiljøet eller strukturer i skolen (Nordahl et al 2018: 218). Arbeidsoppgavene for spesialpedagogene vil med denne tilnærmingen kunne bli mer i tråd med den tradisjonelle profesjonelle logikken, med de tre profesjonelle handlingene diagnose, behandling og skjønn i sentrum av sitt arbeid (Abbott 1988: 40).

Det relasjonelle, systemrettede perspektivet betegner spesialbehov hos elever som skapt av mangler ved strukturene rundt eleven (Jortveit et al. 2020: 354). Med strukturer vises det her til kvaliteter ved enkeltskolen, som kultur, læringsmiljø, og den pedagogiske praksisen. Disse

enhetene er gjenstand for intervensjon ved dette perspektivet, ikke enkelteleven selv. Sosioøkonomiske forhold rundt enkelteleven er ikke like viktig lenger (Nordahl et al. 2018: 219). Målet ved dette perspektivet er å skape et inkluderende sosialt og faglig fellesskap, fordi man anerkjenner at betingelsene for barns inklusjon dels er bestemt av skolen og dens pedagogiske praksis. Det relasjonelle perspektivet har betydelig empirisk støtte, blant annet ved at man ser at det er en sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære pedagogiske undervisningen og elevenes behov for spesialundervisning (Nordahl et al. 2018: 220). I de spesialpedagogiske systemene er disse forståelsene vektet ulikt og systemene legger føringer for hvilken tilnærming som spesialpedagogene arbeider mest etter.

3.5 Oppsummerende refleksjoner

Spesialpedagogene som profesjon kan ikke forstås uavhengig av andre profesjoner med lignende jurisdiksjon. Mulighetene til å arbeide med inkludering preges av samspillet med andre aktører, og spesialpedagogene må ta i bruk profesjonsstrategier for å beholde sin jurisdiksjon. Samtidig forutsetter ikke det å være tett på andre profesjoner nødvendigvis uttalte spenninger eller konflikter. Profesjoner kan også finne hensiktsmessige delinger av jurisdiksjon mellom seg, og man kan også tenke seg at profesjonene kan finne en felles forståelse og retning for arbeidet, der profesjongrensene blir svakere. Videre kan ikke profesjoner forstås uavhengig av den samfunnsmessige kontekst de inngår i. Noordegraaf (2015) viser hvordan økende grad av organisering i arbeidet kan skape utfordringer, men også gi muligheter til profesjonen. Dette er et element som skiller de tre nordiske casene. Hvordan dette håndteres er avgjørende for spesialpedagogenes handlingsrom og legitimitet til å arbeide med inkludering.

4. Metode

Denne masteroppgaven er tilknyttet til et større forskningsprosjekt, «Barndom, oppvekst, skole og ulikhet i Norden» (Unequal Childhood). Studien ønsker, blant annet, å undersøke skolars håndtering av sosial ulikhet og sosial eksklusjon, samt organisering av samarbeid mellom skole og kommune. For å oppnå dette er både kvalitative og kvantitative metoder brukt i de tre nordiske byene som inngår i prosjektet. Metodene inkluderer intervju, spørreskjema, dokumentanalyser, registerdatabaserte analyser av levekårsdata og sosiodemografiske forhold og organisasjonsdata. Datainnsamlingen som ligger til grunn for min analyse ble gjennomført i 2019 og 2020, før jeg ble en del av prosjektet. I Norge er godkjenning for prosjektet er innhentet fra NSD. Videre har Unequal Childhood-prosjektet hentet inn godkjenning fra Etikprøvingsmyndigheten i Sverige, og fra etisk komité ved universitetet i Tampere i Finland. Intervjudataene som er brukt i denne oppgaven er hentet fra kvalitative intervjuer som er gjort med kommunalt ansatte og fra ansatte ved barneskoler i byene i prosjektet. Dette er data som sammen med handlingsplaner utgjør datagrunnlaget i min studie.

4.1 Metodologiske betraktninger

Oppgaven søker å kartlegge hvordan de spesialpedagogiske systemene legger føringer for spesialpedagogenes handlingsrom. For å gjøre dette er kunnskap om de spesialpedagogiske systemene nødvendig. Utfordringen med tanke på problemstillingen ligger i å koble sammen det som skjer på mikro- og mesonivået i skolen med de føringer som legges på makronivået gjennom organiseringen av systemet. Her er det nærliggende å benytte seg av en metodisk tilnærming inspirert av «extended case method» (ECM), og gjennom lokale fenomener utforske og analysere samfunnsstrukturer (Atkinson 2015: 63).

Samtidig har oppgaven et komparativt design, der flere caser sammenlignes empirisk. Ragin og Becker (1992) beskriver forskjellige typer av tilnærming til casestudier, som kan gi oss ulik type kunnskap. Vaughan (1992) er en eksponent for en empirisk casetilnærming, og sier noe om den sosiologiske relevansen til denne typen casestudier. Hun argumenterer for at en casetilnærming der man sammenligner ulike case gir sosiologien større potensiale til å bidra med utvikling av *generelle* begreper og teorier, ikke teorier som kun passer casene som faller inn i samme kategori. Ved å sammenligne ulike organisasjonsformer kan man lettere spore forskjeller i ulike organisasjoner tilbake til organisasjonsformen (Vaughan 1992: 174).

Før jeg begynte med analysen av datamaterialet, hadde jeg lest meg opp på de profesjonssosiologiske perspektivene som er presentert i oppgaven. I analysen fungerte det

teoretiske bakteppet som en kilde til å kunne oppdage mønstre i datamaterialet, samtidig som empirien ga en ny forståelse til teorien jeg hadde lest på forhånd (Alvesson & Sköldbberg 2009: 4). Tilnærmingen kan beskrives som abduktiv, der jeg var kjent med relevante teorier før jeg gikk inn i analysen av datamaterialet, uten å skulle aktivt verifisere en teori (Tavory og Timmermans 2014: 43). Min forkunnskap om det spesialpedagogiske systemet og profesjonssosiologiske perspektiver preget til en viss grad min tilnærming til datamaterialet, og ga en indikasjon på hva jeg *kunne* finne. Samtidig var jeg empirisk fokusert i analysearbeidet, og kodet og kategoriserte tekstnært, uten koder som var utviklet direkte gjennom teori eller hypoteser jeg hadde (Tjora 2012: 179).

4.2 Datagrunnlag

Tabell 2: Oversikt over intervjuer benyttet

	Nordby	Sverby	Finby
Skole 1:	1 spesialpedagog (høystatus)	1 spesiallærer (høystatus)	1 spesialpedagog (høystatus)
Skole 2:	2 spesialpedagoger (lavstatus)	1 spesialpedagog (lavstatus)	1 spesialpedagog (lavstatus)
Skole 3:	0	2 spesiallærere (lavstatus)	-
Skole 4:	-	1 spesiallærer (høystatus)	-
Ytterligere datamateriale benyttet:	Rektorer ved tre skoler, intervju med kommunalt ansatte i spes.ped. systemet	Rektorer ved fire skoler, intervju med kommunalt ansatte i spes.ped. systemet	Rektorer ved to skoler, intervju med kommunalt ansatte i spes.ped. systemet

I den kvalitative delen av Unequal Childhood-prosjektet er det gjort intervjuer av kommunalt ansatte som arbeider opp mot skole og barnehage, og ansatte i skolen, som lærere, rektorer og spesialpedagoger. I hver by har intervjuer med skolepersonell vært gjennomført på en liten gruppe barneskoler, henholdsvis tre i Norge, fire i Sverige og to i Finland. Skolene er strategisk valgt ut, og i hver by finnes skoler med ulik sosioøkonomisk profil, såkalt «høystatusskoler» og «lavstatusskoler».

Datamaterialet er omfattende, og for å begrense omfanget av analysen har jeg gjort et strategisk utvalg av intervjuer, basert på å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Hoveddelen av analysen er dermed basert på en analyse av intervjuer med spesialpedagogene som er ansatt ved skolene i prosjektet. I datamaterialet finnes det tre spesialpedagoger i Norge, fem spesialpedagoger og spesiallærere i Sverige, og to spesialpedagoger i Finland. Alle disse intervjuene er inkludert i analysen, for å gi et bredest mulig bilde av hvordan spesialpedagogers handlingsrom for å arbeide med inkludering ser ut i de tre byene. Her er ikke hver enkelt spesialpedagogs spesifikke opplevelse av yrket det mest sentrale, men heller spesialpedagogenes beskrivelser av det spesialpedagogiske systemets grenser og handlingsrom i de respektive byene som løftes frem.

I tillegg er intervjuer med kommunalt ansatte i det spesialpedagogiske systemet og intervju med rektorer benyttet for å kunne beskrive det spesialpedagogiske *systemet* i de tre byene. Disse informantene er valgt ut fordi de sitter på mye informasjon om det spesialpedagogiske systemet. I denne prosessen gikk jeg bredt ut og leste mange intervjuer for å undersøke hvilke informanter som kunne si noe om de spesialpedagogiske systemene. Her fant jeg to eller tre nøkkelinformanter i hvert land, som enten var koblet til det spesialpedagogiske systemet kommunalt, eller var rektorer. I tillegg ble byenes styringsdokumenter som angikk det spesialpedagogiske systemet brukt som kilde til å beskrive systemene.

Oppgaven er basert på en reanalyse av eksisterende transkriberte intervjuer. Her fungerer min dokumentanalyse basert på offentlige styringsdokumenter primært som et bakgrunnsteppe for å tolke intervjuene i lys av de tre spesialpedagogiske systemene.

4.3 Analyse

Analysearbeidet er gjennomført i flere faser. I den første fasen skaffet jeg meg en generell oversikt over de ti intervjuene med spesialpedagogene, ved å lese intervjuene og notere ned stikkord. På dette tidspunktet hadde jeg formulert en problemstilling og forskningsspørsmål. Her var jeg særlig opptatt av utsagn som beskrev hvordan de spesialpedagogiske systemenes organisering og utforming la føringer for spesialpedagogenes handlingsrom.

I fase to av analysearbeidet kodet jeg systematisk de ti intervjuene med spesialpedagoger, med mer spesifikt blikk mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Denne kodeprosessen ble gjort *tematisk*, ved at jeg forsøkte å identifisere temaer som gikk igjen i de tre casene (Thagaard 2009: 171). I denne fasen hadde jeg særlig nytte av de teoretiske perspektivene i jakt etter temaer som relaterte til grenser mellom profesjoner, spesialpedagogenes jurisdiksjon, og hvor

tett på sine klienter informantene oppga seg å være. Dette kan sees på som en del av den abduktive prosessen, der teorien ga retning for den empiriske analysen (Tavory & Timmermans 2014: 43). Samtidig ga kodeprosessen en ny forståelse av materialet og temaet for oppgaven, der de eksisterende teoretiske perspektivene jeg hadde ble utfordret og nyansert. Dette beskrives som «defamiliarisering», der metoden åpner opp for en ny forståelse av feltet, og ny teoretisering (Tavory og Timmermans 2015: 58).

Videre ble kodene kategorisert i grupper. På dette tidspunktet ble det tydelig hvilke av kodene som var relevante for problemstillingene, og mange ble ikke tatt med videre i analysen. Dette var fordi de ikke passet inn i noen kategori som sa noe om problemstillingen (Tjora 2012: 185). For min del var det avgjørende at kategoriene representerte noe som kunne kobles sammen med det spesialpedagogiske *systemet*. Burawoy (2009: 90) viser til hvordan eksterne krefter kan være forklarende i en analyse. Min casebeskrivelse av de spesialpedagogiske systemene ble derfor avgjørende i denne delen av oppgaven, for å koble sammen systemet med spesialpedagogenes utsagn. Jeg var ikke på let etter eksterne krefter *generelt*, men den eksterne kraften som det spesialpedagogiske systemet representerte. Som følge av dette ble de mest omfangsrige kategoriene i kategoriseringen «samarbeid med andre i skolen», «samarbeid med eksterne aktører», «foreldrekontakt», «spesped vs tilpasset opplæring» og «rapportering, organiseringsarbeid».

Etter at jeg hadde kategorisert intervjuene startet den tredje fasen, der jeg forsøkte å finne gjentagende temaer fra intervjuene. Dette var et omfattende arbeid, spesielt siden sammenligning mellom casene var i sentrum, hvert tema jeg fant måtte derfor gi tilstrekkelig med informasjon og forståelse i alle de tre casene (Thagaard 2009: 172). De tre overordnede temaene jeg fant ble 1. Samarbeid med aktører internt i skolen, 2. Samarbeid med aktører eksternt fra skolen, og 3. Nærhet og distanse til elevene. Disse temaene oppsummerer det som er mest relevant for problemstillingen i min oppgave, og akkurat hva som inngår i dem vil presiseres nærmere i analysekapittelet.

Kartleggingen av de tre spesialpedagogiske systemene ble gjort på et tidlig stadium i analysen, parallelt med den innledende fasen av analysen av intervjuene med spesialpedagogene. Denne delen ble ikke gjort like strukturert som hoveddelen av analysen, og innebar å finne beskrivende utsagn om de spesialpedagogiske systemene i intervjuer, samtidig som jeg skaffet meg oversikt over strategidokumenter og styringsplaner i de tre nordiske kommunene. Denne vekselvirkningen mellom intervjuer og dokumenter sørget for at informasjonen ble verifisert, både internt og mellom metodene, og et bilde av de spesialpedagogiske systemene ble skissert.

Samtidig har analysen av intervjuene med spesialpedagogene senere fungert som en ytterligere kontroll av om de spesialpedagogiske systemene er forstått og skissert riktig.

4.4 Prosjektets kvalitet

Oppgaven benytter dybdeintervjuer som den empiriske hovedkilden, og intervju som metode kan problematiseres. Atkinson (2015: 94) beskriver intervjuer som subjektive og preget av narrativer, der datamaterialet blir skapt i en konstruert situasjon. Samtidig er målet for analysen å se hvordan *systemet* kommer til uttrykk gjennom informantene, ikke deres subjektive opplevelser av arbeidet sitt. Dette skillet kan være utfordrende å identifisere, her er det en fordel for oppgavens troverdighet at det finnes flere informanter fra hvert system, som kan peke på noen mønstre ved systemene. Uansett kan man argumentere for at supplerende metoder kunne styrket oppgavens robusthet. Ved observasjon i skolene, eller go-along med spesialpedagoger, kunne deres handlingsrom for å arbeide med inkludering blitt mer eksplisitt, og man kunne observert hvilke profesjongrenser som spesialpedagogene møter på (Tjora 2012: 61). Dette ville også tydeliggjort forskjellene i spesialpedagogers rolle og funksjon i de tre byene, og kunne vært et godt supplement for å få dypere innsikt i oppgavens problemstilling.

Datamaterialet åpner av åpenbare grunner ikke opp for statistisk generalisering eller analyse av de nasjonale systemene. De gir oss i beste fall et bilde av det spesialpedagogiske systemet i de tre nordiske byene. Gjennom å benytte meg av «extended case method», og samtidig redegjøre teoretisk, empirisk og metodisk for oppgavens resultater, kan imidlertid oppgaven ha en overføringsgrad til andre case av lignende art (Atkinson 2015: 64). Ved at oppgaven har et komparativt design er det også potensielt mulig å utvikle begreper og utfordre tidligere teoretiske forståelser av profesjoner og profesjongrenser (Vaughan 1992: 174).

En viktig begrensning ved oppgaven er at jeg som forfatter av oppgaven ikke har vært en del av selve datainnsamlingen, og jeg kan derfor ikke redegjøre for alle detaljer i datainnsamlingen selv (Thagaard 2009: 198). Jeg har ikke noen informasjon om trekk ved intervjusituasjonen, som kroppsspråk, lydord, og interaksjon mellom informant og intervjuer, som kan være avgjørende for å forstå et intervju (Silverman 2017: 147). Samtidig har jeg tilgang til min veileder som var med på de fleste intervjuene, og min analyse av datamaterialet er validert gjennom ham. I tillegg har jeg gjennom å være koblet til prosjektet hatt tilgang til andre forskere på prosjektet, og min tolkning av intervjuene har skjedd i tett samarbeid med forskere som var med på intervjuene.

4.5 Ethiske refleksjoner

Datamaterialet som blir brukt i denne studien har blitt samlet inn og behandlet etter tydelige retningslinjer. Skolene er anonymisert, med et tall som er tildelt hver skole. I tillegg har jeg gitt pseudonymer til byene, slik at de ikke kan identifiseres, og detaljer fra intervjuene som kan avsløre skolens eller byens identitet er holdt skjult. Alle informantene som har deltatt i forskningsprosjektet ga sitt samtykke. Skolene som ble invitert til prosjektet og takket ja har funnet interesserte informanter blant sine ansatte. I dette tilfellet har minst en spesialpedagog eller spesiallærer stilt opp til intervju ved hver skole utenom en skole i Nordby. Dette tyder på at det ikke er en stor skjevhet i utvalget av spesialpedagoger på skolene, som kunne oppstått hvis mange potensielle informanter nektet deltakelse. Informantene tegner et bilde av skolene de arbeider på og deres egne opplevelser av arbeidet, samtidig er målet for oppgaven å forstå dette i kontekst av systemet rundt skolen. Som forsker er det viktig å unngå å kun forsøke å bekrefte informasjonen man har, men heller finne nyanser og ambivalenser ved de spesialpedagogiske systemene. Spesialpedagogene har ikke en enhetlig fortelling om det spesialpedagogiske systemet og deres handlingsrom, og jeg vil derfor forsøke å sette fokus på disse ambivalensene.

5. Analyse

Tre sentrale tema av særlig relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene, utkrystalliserer seg i datamaterialet: a) samarbeid med aktører *internt* i skolen, b) samarbeid med aktører *eksternt* fra skolen, og c) nærhet og distanse til elevene. De tre temaene gir hver for seg og sammen et bilde av det spesialpedagogiske systemets organisering i de tre nordiske byene. Dette er også tema som kan kobles sammen med det teoretiske bakteppet i diskusjonen, og si oss noe mer om hvordan spesialpedagogene som profesjon navigerer gjennom ulike typer av utfordringer og muligheter i deres profesjonelle handlingsrom og praksis. Temaene vil oppsummeres hvor for seg i neste del av oppgaven.

5.1 Samarbeid med aktører internt i skolen

I de tre nordiske casene er det stor forskjell på hvem man samarbeider med, hvor tett man samarbeider, og hvor man er plassert i «hierarkiet» på skolen. Dette vil oppsummeres case for case.

5.1.1 Sverby

I Sverby tar arbeid i elevhelseteamet opp en stor del av tiden til spesiallærerne, som innebærer samarbeid med rektor, helsesykepleier, kurator og psykolog. Kurator har her en koordinerende rolle og arbeider organisatorisk. Rektor leder teamet, og utover dette skal de ulike profesjonene bidra med sin ekspertise. De svenske informantene opplever dette samarbeidet overordnet sett som positivt og produktivt. Likevel er det på en skole med mye utskiftninger av personell mistillit mellom lærerne og teamet. På spørsmål om det er tillit mellom lærerne og elevhelseteamet svarer informanten «*nei, det er nok ikke riktig det*». Informanten drar frem et eksempel der en lærergruppe arbeider på en annen måte med elevgruppen enn det elevhelseteamet har anbefalt. Videre vises det til en manglende tillit til elevhelsen, der lærerne ikke riktig vet *hva* arbeidsoppgavene til elevhelseteamet er. Flere lærere skulle ønske at elevene fikk mer individuell oppfølging, og ble tatt ut av ordinær undervisning. Dette eksempelet illustrerer at det spesialpedagogiske systemet i en og samme by ikke ser likt ut på ulike skoler.

Spesiallærerne i Sverby sitter i elevhelseteamene for å bidra med sin kompetanse. Likevel er det ingen som beskriver direkte gnisninger mellom de ulike profesjonsutøverne i elevhelseteamene, noe som kan tyde på at de ulike profesjonene evner å finne en felles tilnærming i sitt arbeid. Hvis teamene ikke er komplett besatt eller opplever stor utskiftning, kan det være utfordringer ved samarbeidet. I disse tilfellene ser man at spesiallærerne kan bli tvunget til å ta på seg ekstra ansvar eller tilleggsoppgaver for teamene, som organiseringsarbeid.

På en av skolene er rektors ledelse av elevhelseteamet «savnet», som fører til at en spesiallærer beskriver at hen må «gjøre en del arbeid som jeg tenker ikke er min jobb». Informanten opplever i tillegg mange samtaler med lærere som vil diskutere sin arbeidstid, utilstrekkelighet i arbeidet og lignende, temaer som ikke er rent spesialpedagogiske. Dette oppleves som et «ledelsesspørsmål», ikke informantens arbeidsoppgave. Til tross for dette er hovedinntrykket at samarbeidet i elevhelseteamene fungerer bra, de ulike profesjonene finner en felles måte å arbeide på, som spesialpedagogene opplever som meningsfull.

5.1.2 Finby

I Finby er også elevvelferdsteam sentralt i arbeidet til spesialpedagogene. En informant beskriver at hen møter skolepsykolog og sosialarbeider hver uke, der de diskuterer hvordan de skal støtte elevene best mulig. I tillegg vektlegges samarbeid med lærere som viktig. Spesialpedagogene gir uttrykk for å se på seg selv som en lærer med spesialkompetanse, og kan dermed sies å definere seg innenfor lærerprofesjonen. Begge informantene i Finby beskriver samarbeidet med lærerne som godt, samtidig som det vises til store forskjeller mellom ulike skoler de har arbeidet på. Uansett betegnes teamarbeid med lærerne som velfungerende, og en informant sier eksplisitt at hen opplever tillit fra lærerne og at de stoler på arbeidet informantene gjør. Den andre informanten beskriver sitt eget syn på arbeidet som at «jeg mener jeg er her for elevene og derfor får jeg betalt. Men ved siden av det vil jeg hjelpe lærerne så mye som mulig». Samarbeidet med andre profesjoner i skolen, som kurator, psykolog, sykepleier og sosialarbeider, beskrives som tett, der det er lav terskel for å spørre om råd og hjelp. Disse profesjonene har handlingsrommet til å gjøre konsultasjoner med hverandre, så lenge elevene forblir anonyme. Taushetsplikt er et viktig tema i intervjuene med spesialpedagogene i Finby, der de andre profesjonene i skolen, som sykepleiere og psykologer, ikke kan dele all informasjon om elevene med spesialpedagogene. Samtidig er spesialpedagogene opptatt av at det «ikke er deres sak å vite alt» om elevene, som for eksempel familiebakgrunn eller hvilken hjelp de får av andre profesjonelle på skolen. En spesialpedagog beskriver at hen «... kun trenger å vite informasjonen som er nødvendig for å planlegge mitt arbeid med å hjelpe barnet å lære». Det fremstår som at spesialpedagogenes rolle og mandat i Finby har tydelige grenser mot sykepleiere, sosialarbeidere og psykologer i skolen.

5.1.3 Nordby

I kontrast med elevhelseteamene i Sverby og Finby bruker spesialpedagogene i Nordby mindre tid på samarbeid med andre profesjoner i sine fagteam. En spesialpedagog i Nordby uttrykker

det som at «*jeg er alene her*», med en klar henvisning til distanse til de andre profesjonene i skolen. En spesialpedagog sier at en følelse av å måtte «invitere seg inn» kan være utfordrende for å gjennomføre sitt arbeid og oppdrag. Dette gjelder spesielt forebyggende arbeid, altså arbeid før lærerne selv melder fra om et problem til spesialpedagog. Ved forebyggende arbeid må spesialpedagogen selv ta initiativ til samarbeid med lærere, siden samarbeid ikke er formalisert utover fagteam. Dette fører til at en spesialpedagog føler seg «*hele tiden vurdert på om «hadde jeg noe utbytte av at hen brukte tiden min nå»*» av lærere som hen samarbeider med. Samtidig beskriver en annen spesialpedagog at det er vanskelig å sikre kvaliteten på spesialundervisningen, selv om informanten forsøker å følge opp vedtak, snakke om kontaktlærer, være til stede på teamtid og snakke med lærerne. Å rekke dette fremstår som ekstra utfordrende på lavstatusskolen, der hverdagen fremstår som svært hektisk. Spesialpedagog beskriver at i perioder prioriteres visse trinn med ekstra behov, slik at spesialpedagogen og fagteam arbeider tettere med lærerne på dette trinnet.

Samtidig som det kan være utfordrende å få til noe nært samarbeid med lærerne, har aktørene tydelige kontaktpunkter i Nordby. Ved bekymring for en elev drøftes det først blant lærere på team, før man eventuelt kontakter spesialpedagog. I slike tilfeller vurderer spesialpedagog og lærere sammen tiltak, og ser om de fungerer før man eventuelt tar kontakt med ekstern hjelp. Et ledd i dette er fagteam, som beskrives som et organ der terskelen er lav for at lærere kan diskutere elever de er bekymret for. Samtidig fremstår det som et savn hos spesialpedagogene å ikke ha en arbeidsform som legger opp til mer spesialpedagogisk arbeid i team, og på lavstatusskolen beskrives samarbeidet mellom de to spesialpedagogene som «*nært med forholdene tatt i betraktning*». De to spesialpedagogene virker å sette pris på hverandre, og sparrer mye med hverandre, til tross for at de arbeider på ulike trinn og ikke arbeider direkte sammen om enkeltelever eller klasser. Spesialpedagogene i Nordby gir også uttrykk for at de ønsker seg mer spesialpedagogisk kompetanse inn på skolene.

5.1.4 Rektors rolle

Rektors rolle og makt legger i ulik grad føringer på spesialpedagogens arbeid i de tre byene. I Nordby er spesialpedagogene plassert nærmere ledelsen enn i Sverby og Finby, der de inngår i elevhelseteam med rektor, samtidig som de arbeider tettest på lærerne og elevene. En informant ved lavstatusskolen i Nordby beskriver «*rektor og spes.ped.koordinator*» som de viktigste å forholde seg til enhver tid. Selv om ingen av spesialpedagogene i Nordby problematiserer forholdet til rektor, er det en utfordring at forholdet til ett individ er så sentralt for arbeidet. I Sverby beskrives hyppige rektorbytter som problematisk på to skoler, ved at man får lite

kontinuitet ved det spesialpedagogiske arbeidet, og ved at man som spesiallærer må gjøre mer av det administrative arbeidet ved spesialpedagogikken. Generelt er det viktig å påpeke at mye av det spesialpedagogiske arbeidet kan utfordres av faktorer innenfra skolen, og handlingsrommet til spesialpedagogene kan påvirkes av relasjoner til enkeltpersoner.

Samarbeidsmønstrene er ikke uten nyanser, og spesiallærerne-/pedagogene i Sverby og Finby beskriver også at de kan oppleve gnisninger i samarbeid med lærere. Her er det interessant å undersøke hvilke betingelser fra systemet som kan føre til dette. I Sverby rapporterer skolene å ha en del frihet og fleksibilitet i hvordan de organiserer samarbeid om det spesialpedagogiske arbeidet. Men selv i elevhelseteamene er det spesialpedagogenes ekspertise som spesialpedagoger og spesiallærere som først og fremst er fremtredende. Også i Finby har skolene en viss autonomi til å organisere hvordan spesialpedagogene samarbeider med andre på skolen.

5.2 Samarbeid med aktører eksternt fra skolen

5.2.1 Finby

I Finby utgjør samarbeidet med aktører utenfor skolen en relativt liten del av spesialpedagogenes arbeidsoppgaver. Båndene med kommunen er løse, og kun en liten håndfull elever har vedtak fra utenfor skolen. Støtten spesialpedagogene får fra det kommunale spesialpedagogiske systemet er hovedsakelig hjelp til å observere elever hvis dette trengs, og få tips og råd til lærerne. På spørsmål om samarbeid med sosialtjenester og andre hjelpetjenester er en aktiv del av spesialpedagogens arbeid svarer en spesialpedagog «*well...*», og hevder at dette er mer lærernes og andre profesjoners domene. Ved kontakt med sosialtjenesten eller andre hjelpetjenester er det klasseromslærere som er hovedkontakt.

En spesialpedagog i Finby uttrykker et ønske om at flere skulle hatt hjelp utenfra og viser til at ressursmangel er et stort problem. Dette er en fellesnevner i alle de tre byene: ventetiden for å få utredninger av eksterne aktører er lang. Samtidig poengteres det at flere elever får spesialhjelp i Finby i dag, og grunnen til dette påstås å være økt kunnskap. En spesialpedagog beskriver denne prosessen gjennom sitatet «*knowledge adds pain*». Men størsteparten av denne spesialhjelpen gis innenfor rammen av skolen, der samarbeid med det spesialpedagogiske systemet utenfor skolen ikke er en vesentlig del av spesialpedagogenes arbeidshverdag.

Spesialpedagogene i Finby samarbeider med foreldre, dette skjer som regel sammen med kontaktlæreren til eleven. Samarbeidet brukes til å gjøre tilpasninger for elevene, og diskutere spesialhjelp i skolen. Dette samarbeidet fremstår som å ha blitt tettere over tid, og den ene

spesialpedagogen beskriver at hen møter foreldre fysisk oftere enn før. Samme spesialpedagog beskriver foreldrekontakt som «*en del av arbeidet mitt*», og at «*det ikke var sånn før*». Dette kan kobles sammen med en utvikling der langt flere elever får spesialhjelp, og en forståelse spesialpedagogene har av at arbeidet deres er vanskelig å gjennomføre uten foreldrenes samarbeid. Her beskrives også en utvikling der foreldre vet mer om det spesialpedagogiske arbeidet på skolen. I noen tilfeller må spesialpedagogene håndtere foreldre som ser på spesialundervisning som en «*service*» som de krever på vegne av sine barn. I møte med disse foreldre kan det være utfordrende å balansere ulike barns behov, siden foreldre oppleves som kun opptatt av sitt barn. Uansett beskrives samarbeid med foreldre som stort sett godt, men i sjeldne tilfeller er det «*nesten umulig å samarbeide*».

5.2.2 Nordby

Forholdet med det eksterne støtteapparatet er nærmere i Nordby enn i de to andre byene, med egne kontaktpersoner i PPT, hyppig kontakt mellom spesialpedagogene og kontaktpersonene, og ved at skolene ikke gjør utredninger selv. Dette legger føringer for funksjonen og rollen til spesialpedagogene i Nordby, og hvordan de selv kan arbeide med inkludering. Spesialpedagogene er de som er ansvarlige for kontakt med PPT, der lærere melder bekymring til spesialpedagogene, som tar det videre med PPT om nødvendig, uformelt eller på fagteam. På lavstatusskolen møtes fagteam en gang i måneden.

Den personlige relasjonen til kontaktpersonen i PPT kan potensielt være avgjørende for hvordan spesialpedagogene får gjennomført sitt arbeid. En informant beskriver skolens kontaktperson i PPT som «*en person som byr veldig på seg selv*». Denne kontaktperson oppleves som tydelig, som fører til at det er lite forvirring rundt hva man skal gjøre etter møter. Dette står i kontrast til noen av de tidligere kontaktpersonene, der spesialpedagogen oppsummerer følelsen etter noen møter som «*ikke vet jeg hva jeg skal gjøre, ikke vet jeg hva hen skal gjøre, og ikke vet jeg hva vi konkluderte med heller*». Dette eksemplifiserer at samarbeidet med eksterne aktører er personavhengig i Nordby.

Spesialpedagogene i Nordby har også kontakt med Familietiltak i kommunen, og kan ha samarbeid med barnevernstjenesten. Kontakten med hjelpetjenestene er nærmere enn i Finby og Sverby, samtidig opplever spesialpedagogene i Nordby også hjelpen utenfra som manglende ved flere tilfeller. Både i Sverby og Nordby er det eksempler fra spesialpedagoger på at man tilrettelegger for elevene basert på «hypoteser» rundt hva barnet trenger, før man får utredet barnet med hjelp av eksterne aktører. Ved særlig utagerende elever oppleves det ekstra utfordrende med lange ventetider, der en spesialpedagog beskriver en situasjon der PPT ikke

har tid til å veilede. Situasjonen oppsummeres med at «*der står vi alene på mange måter*». Det eksterne støttesystemet fremstår som viktig for profesjonen slik det spesialpedagogiske systemet er organisert. I intervjuene med spesialpedagogene blir det beskrevet hvordan endringer i systemet utenfor har lagt føringer for deres arbeid, der Barne- og familietjenesten er samlet igjen etter et skille mellom barnevernet og PPT en periode.

Kontakten med foreldre for spesialpedagogene i Nordby varierer mye fra skole til skole. Uansett er det totale bildet at foreldrekontakt ikke er blant de mest sentrale komponentene i arbeidet, selv om det er viktig for å få utført arbeidet. Ved høystatusskolen opplever spesialpedagogen høye forventninger fra en del foreldre. Informanten føler at «*foreldrene har en sånn kunde- og leveringsmentalitet*», og som kan sammenstilles med «*servicementaliteten*» en spesialpedagog i Finby opplevde hos noen foreldre. På lavstatusskolen opplever derimot en spesialpedagog at terskelen for at foreldre kontakter hen er høy for noen foreldre «*fordi vi blir så diffuse for dem*». Manglende kunnskap om det spesialpedagogiske systemet hos foreldrene ved denne lavstatusskolen kan være et hinder for samarbeid med foreldre. Dette kan virke negativt på det spesialpedagogiske arbeidet, ved at man kan være avhengig av samtykke fra foreldre for å få informasjon om elevens medisinske situasjon, for eksempel. Samtidig beskriver spesialpedagogen at noen foreldregrupper med annen etnisk bakgrunn virker å «*ikke ønske noe annerledeshet*». Skolens sosioøkonomiske sammensetning kan prege utbredelsen og egenskapene ved kontakten mellom spesialpedagogen og foreldre. Videre kan man diskutere om systemet burde arbeide for at spesialpedagogenes rolle og funksjon var godt kjent i foreldregruppen ved *alle* skoler.

5.2.3 Sverby

I Sverby fremstår kontakten med den sentrale elevhelsen som mindre hyppig enn i Nordby, men den sentrale elevhelsen har ressurser, som logoped og psykologer, som kan støtte spesiallærerne i sitt arbeid om nødvendig. Ved etablering av kontakt gjennomføres en orienteringssamtale, der skolen legger frem hvilke tiltak som har blitt gjort så langt mot eleven. Før dette må spesiallæreren skrive en søknad, som også kan være på vegne av en gruppe elever eller klasse. Spesiallærerne har ulik oppfatning av hvor fruktbart og nyttig ressursene man får fra den sentrale elevhelsen er, og arbeidet med spesialpedagogikk på skolen virker som kjernen i virksomheten. En spesiallærer beskriver hjelpen fra den sentrale elevhelsen slik: «*... når man selv har utdanning som spesiallærer så kjenner jeg at den støtten man iblant får der er, ja men det her vet jeg, og det her kan jeg, jeg behøver noe annet*». Samtidig opplever noen spesiallærere det som nyttig å få hjelp til spesifikke oppgaver som de selv ikke er utdannet i, som av

logopeder. For å få hjelp til utredninger av elever kan ventetiden være på rundt et år, som oppleves som *for* lenge av flere av spesialpedagogene.

Akkurat hvordan det eksterne apparatet er organisert, og hvilke endringer i organiseringen som har vært gjennom årene, er et tema som mange diskuterer i Sverby, som i Nordby. Det er en kilde til frustrasjon for spesiallærerne at noen funksjoner er tatt ut av den sentrale elevhelsen, slik at nevropsykologiske utredninger må gjøres gjennom BUP. Dette fører til en avhengighet av foreldres samtykke og åpenhet for å få informasjon om elevens utfordringer. Dette viser et skille mellom den spesialpedagogiske og medisinske sfæren, som kan legge føringer for hvordan spesialpedagogene får gjennomført sitt mandat.

Kontakt med andre hjelpetjenester går som regel gjennom foreldre, og spesiallærerne er avhengig av deres åpenhet for å få informasjon om elevens kontakt med instanser som BUP. Foreldrekontakten er viktig for spesiallærerne, en spesiallærer sier «...*altså har ikke vi foreldrene med oss, da kan vi ikke utføre vårt oppdrag*». Samarbeidet med hjemmet er viktig, og for å ta kontakt med den sentrale elevhelsen angående et barn er man avhengig av at foreldrene samtykker. Flere av spesiallærerne er inne på hvordan man skaper en god relasjon med foreldre, gjennom for eksempel å «*aldri ringe og være anklagende til en forelder*». Samtidig ser man samme forskjell på høystatus- og lavstatusskoler i Sverige når det kommer til foreldrekontakt som i de andre byene. På skole 2, en lavstatusskole, føler spesialpedagogen at noen foreldre ikke forstår skolen, eller hva deres ansvar for eleven deres er. Prosessen for at eleven får spesialpedagogisk hjelp kan bremses av dette, fordi foreldrene ikke nødvendigvis vet hvilke rettigheter barnet har. På den andre siden opplever en spesiallærer ved en høystatusskole krevende foreldre, som oppfører seg som «*ekspertes*» når det kommer til hva barnet deres trenger.

5.3 Nærhet og distanse til elevene

Det er stor forskjell på hvor mye spesialpedagogene i de tre byene arbeider direkte med elever, og hvor mye de arbeider med administrativt og organisatorisk arbeid. Det spesialpedagogiske systemet legger føringer for dette, samtidig har skolene og spesialpedagogene selv i ulik grad handlingsrom til å organisere dette selv.

5.3.1 Finby

I Finby oppsummerer den ene spesialpedagogen sine arbeidsoppgaver som å støtte eleven mest mulig, og støtte lærerne mest mulig. En stor del av arbeidsuka brukes på undervisning av elever individuelt eller gruppevis, samtidig er det mye samarbeid med lærerne, for at de skal kunne

lyktes best mulig med inkludering i klasserommet. Samtidig virker forståelsen av begrepet tilpasset opplæring ukjent for spesialpedagogene i Finland, og individualisering og individualitet er begrepene som trekkes frem som den ledende ideologien når det kommer til undervisning. I dette legger spesialpedagogene at hver elev må bli undervist på en måte som passer eleven. En av spesialpedagogene uttaler også at ikke alle elever kan lære i strukturen av et klasserom: *«De trenger et stille sted for å lære. Ikke i store grupper. Det er ikke bra for alle»*. Det er en stor andel av elevene på de to skolene i Finby som har noen form for spesialundervisning, en spesialpedagog sier at 50 av 200 elever kommer regelmessig til hen for undervisning.

Systemet legger altså opp til at spesialpedagogene i Finby skal kunne arbeide både individrettet, gjennom direkte arbeid med elever, og systemrettet, gjennom samarbeid med lærere. En spesialpedagog sier at spesialundervisningen med elevene planlegges i samarbeid med lærerne, og at hen også kan bistå lærerne i klasseromsundervisningen. Akkurat hvordan dette samarbeidet ser ut kan variere fra skole til skole. Dette viser uansett at spesialpedagogene har et handlingsrom der det å være i klasserommene og samarbeide med lærerne for å gi best mulig spesialundervisning til elevene vektlegges.

Når det kommer til organiserings- og rapporteringsarbeid må spesialpedagogene lage planer for elever med intensivert spesialhjelp, samtidig er ikke dette sentralt i beskrivelsen av egen arbeidshverdag. Om en elev vurderes for å få spesialhjelp må spesialpedagogen lage en rapport med lærer eller sosialarbeider, med påfølgende møter med foreldre om spesialpedagogen er ønsket. Selv om rapportering- og organiseringsarbeid ikke er dominerende i arbeidet, rapporterer flere at planlegging og mailing er en økende del av arbeidet, noe som tilskrives at foreldre er mer involvert og at man må være forberedt på å svare dem.

Alt i alt fremstår spesialpedagogene i Finby å være tett på elevene i sitt arbeid. En spesialpedagog beskriver det slik: *«...jeg tror jeg er den eneste læreren her som kan alle elevenes navn»*. Dette viser at spesialpedagogen arbeider nært elevene, samtidig som hen betegner seg selv som «lærer». Et sentralt element i arbeidet er å ha en «tidlig innsats» for elevene, der man kartlegger og bruker mye ressurser mot de yngste elevene. En spesialpedagog sier at de yngste *«fyller klasserommet»* ved spesialundervisning, mens det bare er en håndfull av de eldre elevene som får spesialpedagogisk hjelp. Samtidig kan man muligens se en forskjell i handlingsrommet til spesialpedagoger til å gjøre en tidlig innsats, da spesialpedagogen på lavstatusskolen ikke legger vekt på tidlig innsats i sitt intervju. I motsetning til dette svarer

spesialpedagogen ved høystatusskolen at tidlig innsats er «*hovedtingen*» på spørsmål om hvilke mål og visjoner skolen har i sitt spesialpedagogiske arbeid.

5.3.2 Sverby

I Sverby er det et skille mellom spesiallærerne og spesialpedagogene, likevel kommer ikke store forskjeller i arbeidsoppgaver mellom disse to gruppene frem i intervjuene. Fire av fem informanter fra Sverby er spesiallærere, og arbeider generelt tett på elevene. Samtidig er samarbeid i elevhelseteamet en stor del av arbeidet, og en spesiallærer mener at hvis alle lærerne bruker de hjelpemidlene som finnes gjennom elevhelseteamet, så kan elevhelseteamet kun arbeide med barnene som *trenger* spesialhjelp. Dette kan sees på som et ønske om at lærerne skal drive tilpasset opplæring, til en slik utstrekning at «gråsonebarna» inkluderes gjennom dette. Videre kan dette diskuteres opp mot spesialpedagogene som en profesjon, og hvordan de «klare» tilfellene av spesialbehov kan tolkes som mer hensiktsmessig å arbeide med for spesialpedagogene. En spesiallærer betegner også spesialpedagogisk arbeid med elever som «*kjernen*» i deres arbeid som spesiallærer, som kan tolkes som en forståelse av at profesjonen skal være tettest mulig på elevene.

Tilpasset opplæring er, i motsetning til i Finby, et uttalt og tydelig mål for undervisningen i Sverby. Andelen elever som får spesialpedagogisk hjelp utenfor klasserommet er lavere enn i Finby, der to spesiallærere oppgir at de arbeider aktivt med henholdsvis 13 og 14 elever. Samtidig kan det være langt flere elever som har noen tilpasninger, uten at de tas ut av den ordinære undervisningen. Terskelen for å sette inn ekstra tiltak beskrives av to spesiallærere som lav, samtidig innebærer ikke dette nødvendigvis at spesiallæreren arbeider direkte med gråsoneelever, men heller indirekte gjennom elevhelseteamet som gir råd til lærerne.

Spesiallærerne må skrive handlingsprogram til rektor om en elev ikke når målene for undervisningen, med beskrivelse av elevens situasjon. Dette gjelder også elever som får tilpasninger innenfor rammen av ordinær undervisning. Det finnes standardiserte dokument fra sentralt hold som skal brukes her, det samme gjelder ved pedagogiske kartlegginger av elevene. En av spesiallærerne gir uttrykk for at disse kravene til dokumentasjon er høyere enn før. Flere av spesiallærerne utviser frustrasjon over den delen av arbeid som er administrativt, og en sier «*Majoriteten av vår tid skal jo gå til arbeid med elever, med det er mye tid som går til administrativt arbeid, syns jeg, litt for mye tid.*» Samtidig som flere oppfatter at de arbeider for mye med dokumentasjon og administrativt arbeid, så kommer det frem at det meste av arbeidet for spesiallærerne i Sverby er *med* elever, en spesiallærer sier «*mer enn 80 %*» av arbeidstiden er direkte knyttet opp mot elevene.

En utfordring som to spesiallærere ved to ulike skoler i Sverige er inne på er nye ideer og program som blir pålagt skolene fra kommunalt hold. Her nevnes et eksempel når utdanningssjefen i kommunen uttaler at alle elever har rett til å nå utdanningens mål, og at dette er en målsetting. Samtidig så «...vet alle at sånn kommer det ikke til å bli...», sier en spesiallærer. Dette legger føringer for spesiallærernes arbeid, ved at man blir presset til å forsøke å øke måloppnåelsen, til tross for at man vet at dette ikke er mulig for alle elever. En annen spesiallærer nevner også at prosjekter som kommer fra sentralt hold eller rektor kan forstyrre arbeidet, ved at det ikke gjøres ordentlig eller at man bytter retning før noe har fått satt seg ordentlig. Iblant kan slike prosjekter være vanskelig å koordinere med de retningslinjene man har for det spesialpedagogiske arbeidet fra før av, som virker å glemmes litt av de som setter i gang prosjektene.

5.3.3 Nordby

I Nordby er spesialpedagogene plassert lenger unna elevene, og bruker mindre av sin tid på individuell undervisning. Mye av tiden går til administrativt arbeid, kontakt med PPT, veiledning og møter med ansatte, og rapportering. En spesialpedagog beskriver at hen ikke har fått tid til å ha undervisning de seneste to årene. Dette er en kontrast til de to andre byene, som vil brukes til å diskutere hvilke konsekvenser dette har for profesjonen og dens arbeid med inkludering. Samtidig beskriver spesialpedagogen ved høystatusskolen at hen har 10 timer undervisningstid i uka, som viser at det er forskjeller fra skole til skole, som kan bero på skolens interne organisering og den sosioøkonomiske statusen til elevgruppen på skolene.

Spesialpedagogen ved høystatusskolen refererer til opplæringsloven for å fortelle om spesialpedagogens rolle og funksjon i Nordby, og beskriver seg selv som «førstelinjen» når elever ikke nyttiggjør seg av ordinær undervisning. Videre legger spesialpedagogen vekt på tester og dokumentering, og spesialpedagogen må beskrive tiltak i en rapport når det sendes henvisning for at PPT skal gjøre grep. Generelt er den administrative delen av arbeidet sentralt i alle de tre spesialpedagogenes beskrivelse av eget arbeid, og spesialpedagogen er hovedansvarlig for alt av rapportering og dokumentering av det spesialpedagogiske arbeidet på skolen. Siden kontakten med det spesialpedagogiske systemet utenfor skolen er tett, er dette en viktig del av arbeidet, som tar mye tid.

Til tross for at spesialpedagogene i Nordby virker å være plassert lengre fra eleven enn i Finby og Sverby, kan arbeidsmetodene fortsatt beskrives som generelt individrettede. Ved lavstatusskolen sier en spesialpedagog at de «ikke får så veldig mye tid til å tenke på sånn nei» på spørsmål om de rekker å tenke systemrettet i sitt arbeid. Arbeidet er svært fokusert rundt

vedtak og dokumentering av dette, som er rettet mot én og én elev. Ved høystatusskolen i Nordby finner man likevel noe som kan sies å bryte med dette mønsteret, ved at spesialpedagogen legger vekt på tidlig innsats som et nøkkelement i sitt spesialpedagogiske arbeid. Dette kan sees på som et systemrettet tiltak, der man forsøker å være «føre var», slik at man unngår mange spesialpedagogiske kandidater senere i skolegangen. Det er interessant at en skole i Finby og en skole i Nordby finner ressurser, tid og mulighet til en slik tilnærming, gitt at de øvrige skolene i studien virker å ha liten tid til slike systemrettede tiltak i sitt spesialpedagogiske arbeide.

Tilpasset opplæring er en sentral ideologi ved skolene i Nordby, og en spesialpedagog mener at man gjennom god tilpasning kan *«inkludere de aller fleste barna innenfor det ordinære»*. Grensen mellom tilpasset opplæring og spesialpedagogikk beskrives som når en elev får enkeltvedtak. Vedtak er ganske utbredt, og rundt 60 har det på lavstatusskolen, som er en skole med 600 elever. Samtidig utløser ikke vedtak nødvendigvis oppfølging fra en spesialpedagog utenfor klasserommet, og en spesialpedagog hevder at noen elever uten vedtak har lignende opplegg som elever med vedtak. Spesialpedagogene virker dermed å ha lite direkte kontakt med elever i «gråsonen».

5.4 Oppsummering

De spesialpedagogiske systemene i de tre nordiske byene legger tunge føringer for spesialpedagogers handlingsrom, men etterlater likevel et lokalt handlingsrom til skolene og spesialpedagogene. I tabell 3 oppsummeres hvordan systemet legger føringer for spesialpedagogers inkluderingsarbeid i de tre nordiske byene.

Tabell 3: Spesialpedagogers arbeid med inkludering

	Finby	Sverby	Nordby
Internt samarbeid:	Tett med lærere, samtidig nær andre profesjoner i elevvelferdsteam.	Tett med elevhelseteamet, og tett med lærere.	Tett med ledelsen på skolen og eventuelle andre spesialpedagoger.
Eksternt samarbeid:	Løse bånd til eksternt hjelpeapparat. Ganske nær kontakt med foreldre.	Relativt løse bånd til eksternt hjelpeapparat. Nær kontakt med foreldre.	Nære bånd til eksternt hjelpeapparat. Kontakt med foreldre varierer fra skole til skole.
Nærhet til eleven:	Arbeider tett på eleven, stor andel elever mottar spesialhjelp fra spesialpedagog.	Arbeider tett på eleven, men arbeider direkte med færre elever enn i Finby.	Arbeider fjernere fra eleven. Arbeider sjelden direkte med elever, i så fall et lite antall elever.

6. Diskusjon

Tabell 3 er utgangspunkt for å diskutere de profesjonssosiologiske mulighetene og utfordringene spesialpedagogene møter i de ulike nordiske casene. Diskusjonen vil fremheve de ulike profesjonslogikkene som kommer frem i casene. Organiseringen av de spesialpedagogiske systemene er avgjørende for hvilken profesjonslogikk som kommer frem i casene.

6.1 Profesjongrensener

Profesjongrensene i Nordby, Sverby og Finby er ulike i plassering og tydelighet, som får konsekvenser for profesjonens handlingsrom for å arbeide med sosial inkludering.

6.1.1 Nordby: Skarpe grensdragninger mot andre profesjoner

Profesjongrensene mellom spesialpedagogene og de andre profesjonene i skolen er tydeligere og skarpere i Nordby enn i de to andre casene. Fra dette kan man tolke en profesjonslogikk i det spesialpedagogiske systemet som er tradisjonell, der profesjonen forsøker å sikre sin egen jurisdiksjon i størst mulig grad, og avgrense seg fra de andre profesjonene i skolen (Abbott 1988). Profesjonen har gjort en sosial lukning rundt de elevene med størst spesialbehov, gjennom et henvisning- og vedtakssystem der profesjonen er en viktig aktør. Dette er juridisk lovfestet, og gir profesjonen stor makt i utredningen av klientene sine, som er elevene med *størst* spesialbehov.

Gjennom den sosiale lukningen rundt sine klienter, har det spesialpedagogiske systemet skapt tydelige profesjongrensener til andre profesjoner i skolen. Samtidig har lærerne skapt en tydelig profesjongrense mot spesialpedagogene, gjennom ideologien om tilpasset opplæring og inkludering av flest mulig elever i ordinær undervisning. Denne ideologien er godt legitimert, i den offentlige sfære og gjennom læreplaner. Resultater er to profesjoner med klar jurisdiksjon og grenser til hverandre, men som likevel ikke kan unngå å møte hverandre og måtte samarbeide i noen grad i dagens system.

Spesialpedagogene inngår i flere profesjonsrelasjoner i skolen, men selv om det har vært forsøk på å ha fellesforum for de ulike profesjonene i fagteam, så har dette utgått etter datainnsamlingen. Til tross for at kommunen offisielt ønsker sterkere faglige fellesskap, er profesjongrensene tydelige, med begrenset felles inkluderingsinnsats. Når profesjonene må samarbeide, er resultatet ofte manglende forståelse for hverandres rolle, liten innflytelse over den andre partens arbeid, og manglende tillit. Å opprettholde tydelige profesjongrensener er rasjonelt i lys av Abbotts profesjonstilnærming, men i dagens skole, der flere profesjoner

arbeider tett på samme arena, oppstår det betydelige utfordringer. Dette gjelder spesielt med tanke på det systemrettede arbeidet, som skal inngå i spesialpedagogenes mandat.

Systemrettet inkluderingsarbeid forutsetter at manglende inkludering først og fremst skyldes mangler ved skolens organisering, læringsklima og pedagogisk praksis (Jortveit et al. 2020: 354). I denne antagelsen ligger det en forutsetning om at skolene må gjøre en felles innsats for å sikre sosial inkludering. Med tydelige profesjongrenser og arbeidsdeling, vil handlingsrommet for å gjøre denne typen arbeid innsnevres. Spesialpedagogene, som oppfattes som en markant annerledes profesjon, møter på motvilje ved forsøk på systemrettet arbeid. Andre profesjoner i skolen opplever systemrettet arbeid som noe som kan true eksisterende profesjongrenser, som de ønsker å hegne om. Ved et pilotprosjekt i Nordby, basert på Nordahl-utvalgets funn, har det spesialpedagogiske systemet blitt forsøkt flyttet nærmere på skolene siden 2020. Før pilot-prosjektet ble satt i gang, møtte prosjektet innvendinger fra profesjoner i skolen, med frykt for å miste kompetanse nær sin profesjon. Dette eksemplifiserer profesjoners umiddelbare motstand mot å flytte på profesjongrenser, spesielt i et system som har hatt en tradisjonell profesjonslogikk. For en profesjon som lærerne, for eksempel, vil systemrettet arbeid innebære at spesialpedagoger får noe innflytelse over deres pedagogiske praksis. Dette er ikke hensiktsmessig fra et tradisjonelt profesjonsperspektiv, der man ønsker å lukke sin jurisdiksjon fra konkurrenter i størst mulig grad (Abbott 1988).

Samtidig som tydelige profesjongrenser er rasjonelt i Abbotts profesjonsperspektiv, kan man utfordre og nyansere denne forståelsen med nyere profesjonsperspektiver (Noordegraaf 2015). Samhandling med andre aktører blir viktigere og viktigere i det profesjonelle arbeidslivet. En tradisjonell, rendyrket profesjonsforståelse fremstår ikke som den mest rasjonelle og hensiktsmessige for profesjonen i Nordby. På en sammensatt arena som skolen er, der man uansett må samarbeide med andre profesjoner, er ikke en total sosial lukning fra andre profesjoner mulig eller til det beste for profesjonen. Spesialpedagogene i Nordby lider under betydelige utfordringer i arbeidet som konsekvens av systemets tradisjonelle profesjonslogikk. Til tross for at de nyter stor kontroll over det formelle henvisningssystemet, sliter de med å ha noen reell innvirkning ut over dette. De er *for* annerledes fra de andre profesjonene i skolen. Resultatet er en profesjon i en isolert posisjon, der man sliter med å arbeide tett på andre profesjoner, i en jobb som i stadig større grad krever at man gjør nettopp det.

Siden spesialpedagogenes jurisdiksjon i Nordby er tett knyttet opp til vedtaks- og rapporteringsarbeid, vil tregheter i dette arbeidet utfordre deres profesjonsstatus og deres forhold til andre profesjoner. I alle de tre byene opplever spesialpedagogene ressursmangel fra

systemet utenfor og lange køer ved utredning. Likevel er dette et hovedtema kun i intervjuene med spesialpedagogene i Nordby. Fra et profesjonsteoretisk ståsted er disse samarbeidene og prosessene viktigere for spesialpedagogenes legitimitet og status enn i de to andre byene, gitt systemets oppbygning. Profesjonens rolle utover dette arbeidet er uklar. Som konsekvens ender profesjonen ofte opp med å få et rykte for å egentlig ikke utføre noe særlig. utover å være en byråkrat som fyller ut skjemaer, uten at det har noen særlig effekt. Profesjonen, som i utgangspunktet ønsker å ha tydelige profesjongrensener, kan bli diffus for omgivelsene likevel, og dermed miste legitimitet. Dette gjør samarbeid både internt i skolen, og med eksterne aktører som foreldre vanskeligere.

6.1.2 Sverby og Finby: Hybrid profesjonsforståelse

I Sverby og Finby er profesjongrensene mellom spesialpedagogene og de andre profesjonene mer hybride. De spesialpedagogiske systemene har en profesjonslogikk der man ser på tett samarbeid med andre profesjoner som nødvendig for å lykkes med sitt oppdrag. Dette kan på den ene siden tolkes som at samfunnsoppdraget inkludering i større grad er i sentrum for profesjonen enn konkurranse med andre profesjoner. Samtidig ser man en annerledes profesjonsforståelse, der det å opprettholde tydelige grenser mot andre profesjoner ikke nødvendigvis regnes som det mest hensiktsmessige for profesjonen selv.

At spesialpedagogene som profesjon er en hybrid, fremfor en rendyrket profesjon, er akseptert av de profesjonelle i langt større grad i Finby og Sverby. Dette fremstår hovedsakelig som uproblematisk. Gjennom det tette samarbeidet med andre profesjoner i elevhelseteam og elevvelferdsteam er profesjonene tvunget til å finne en felles strategi og retning for inkluderingsarbeidet. Profesjonene deler en felles jurisdiksjon i teamene, der ansvarsfordelingen ikke alltid er tydelig. Elevhelseteamet og elevvelferdsteamet får sin egen logikk, og egen profesjonsidentitet er ikke i sentrum. De grensene som finnes arbeides rundt og oppfattes ikke som viktige skillelinjer mellom profesjonene, som taushetsplikt.

Den hybride tilnærmingen gjør profesjonen mer fleksibel i sitt inkluderingsarbeid. Ved å se vekk fra profesjongrensener, kan profesjonen i større grad møte de krav som stilles til at profesjonen skal arbeide systemrettet. Samarbeid med og innflytelse over andre profesjoner blir mer realistisk. Hybriditeten gjør at den felles innsatsen som systemrettet arbeid krever er mulig, i motsetningen til det som gjelder i det norske caset. Så lenge systemrettet inkluderingsarbeid er formulert som en sentral arbeidsoppgave for spesialpedagogene i Norden, vil jeg argumentere for at en hybrid profesjonsforståelse er nødvendig for å lykkes med dette oppdraget.

En hybrid profesjonsforståelse skjer ikke uten utfordringer for spesialpedagogene. Hybriditeten innebærer å la andre profesjoner få innflytelse over spesialpedagogenes arbeidsoppgaver. Spesialpedagogene i Sverby og Finby må i større grad «gi og ta» enn de norske spesialpedagogene. Man er avhengig av å ha en legitim posisjon i skolen, slik at man unngår et skjevt maktforhold i samarbeidene med andre profesjoner. Dette gjelder spesielt ved forsøk på innflytelse over læreres undervisningspraksis, der lærerne som profesjon i utgangspunktet ikke har noe å tjene på å følge spesialpedagogers råd. At dette samarbeidet stort sett fungerer bra, og spesialpedagogene opplever å ha en reell innflytelse, kan peke mot at de andre profesjonene i skolen i Finby og Sverby også har en mer hybrid profesjonsforståelse. Spesialpedagogene i Finby opplevde samarbeid som vanskeligere før, som viser hvordan profesjonslogikken i skolen er i stadig endring. Denne studien viser kun et øyeblikksbilde.

Samtidig er det viktig å poengtere at tett samarbeid med andre profesjoner ikke utelukkende ble beskrevet som godt i Finby og Sverby. Hvor godt den hybride arbeidstilnærmingen fungerer er avhengig av egenskaper ved skolen, og kontinuitet og tydelige strukturer for samarbeidet er forutsetninger for profesjonens handlingsrom. Om profesjonen havner i en situasjon der andre profesjoner ikke deler den hybride tilnærmingen, kan profesjonen bli utsatt for angrep på deres legitimitet og oppleve mindre innflytelse over inkluderingsarbeidet. I dette tilfellet kan manglende profesjongrensener bli et problem, der profesjonen ikke har en tydelig jurisdiksjon som de har tilegnet seg gjennom sosial lukning. I en slik situasjon kan profesjongrensener bli mer rasjonelle for profesjonen, og viser hvordan profesjongrensener må forstås ut fra sin kontekst, der andre profesjoners handlinger er viktig. Samtidig har spesielpedagogene i Finby og Sverby en jurisdiksjon som i stor grad innebærer individuell undervisning av elever. Dette er en del av deres jurisdiksjon som er vanskeligere for andre profesjoner å angripe, gitt at profesjongrensene er tydeligere rundt denne delen av deres jurisdiksjon.

6.2 Profesjonenes jurisdiksjon og arbeidsoppgaver

I de tre casene har profesjonene ulike arbeidsoppgaver, og ulike klienter de arbeider mot. Hvilke konsekvenser dette har diskuteres i neste del av diskusjonen.

6.2.1 Nordby: Kartlegging og diagnose

I det norske caset arbeider spesialpedagogene etter med mer tradisjonelle profesjonsoppgaver, der kartlegging og diagnose er i sentrum for arbeidsoppgavene. Fokuset på elever med *størst* spesialbehov gjennom et formelt diagnostiseringssystem søker å legge til rette for de

profesjonelle handlingene (Abbott 1988: 78). Diagnostisering er sentralt i Norge generelt (Nordahl et al. 2018: 218), og gir det spesialpedagogiske systemet en tydelig jurisdiksjon.

Diagnose, skjønn og behandling står i sentrum for det spesialpedagogiske systemets logikk i Nordby (Abbott 1988: 40). Spesialpedagogene i skolen har likevel ikke fullstendig kontroll over disse prosessene, og selv med et tradisjonelt profesjonsperspektiv vil profesjonen oppleve utfordringer. Det er mange andre aktører involvert, og vedtakene, som innebærer diagnose og skjønn, gjøres i all hovedsak av eksterne aktører. Selv om spesialpedagogene er delaktige i denne prosessen, har de ikke fullstendig makt. Makten ligger formelt sett i det spesialpedagogiske systemet, som er utenfor skolen. Videre gjennomføres ofte behandlingen, den spesialpedagogiske undervisningen, av andre enn spesialpedagogene i det norske systemet. Spesialpedagogene er plassert langt unna sine klienter, og selv om spesialpedagogene selv ikke oppfatter dette som noe større problem, tegner disse faktorene et bilde av en profesjon som ikke lykkes etter hverken tradisjonelle eller hybride profesjonsforståelser.

Til å ha et spesialpedagogisk system som er bygd på tradisjonelle profesjonsprinsipper, har spesialpedagogene i Nordby liten innvirkning over den faktiske profesjonelle praksisen. En rendyrket profesjon umulig i dagens organisering av den norske skolen, gitt de økte kravene til samarbeid og hybriditet (Noordegraaf 2015). Spesialpedagogenes arbeid i Nordby er likevel i stor grad knyttet til organisering. Profesjonen fungerer som et mellomledd i den spesialpedagogiske prosessen fra læreren oppdager et problem, til PPT fatter et vedtak. Deler av denne prosessen er rutinepreget, noe som kan tolkes som en utfordring for den tradisjonelle profesjonen (Abbott 1988: 51).

Med en tradisjonell profesjonsforståelse kan organiseringsarbeidet som uunngåelig er en del av jurisdiksjonen oppleves som en konkurrerende kraft (Noordegraaf 2015). Forventningene fra omgivelsene om at profesjonen skal arbeide systemrettet er vanskelig å leve opp til, da det spesialpedagogiske systemets logikk er bygd opp rundt individrettet arbeid. Her ser man noen forskjeller i handlingsrom utfra sosioøkonomisk profil på skolen, der spesialpedagogene som er mindre tynget av individrettet rutinearbeid, har mulighet til å iverksette systemrettede tiltak i større grad. Likevel er det verdt å merke at denne innsatsen, der spesialpedagogen på høystatusskolen gjør en «tidlig innsats» mot de yngste elevene, fortsatt involverer lite samarbeid med andre aktører i skolen.

6.2.2 Sverby: Hybride arbeidsoppgaver, få klienter

Det finske og det svenske caset er nærmere hverandre i sin jurisdiksjon og arbeidsoppgaver enn de er med det norske caset, men det finnes fortsatt noen vesentlige forskjeller. Begge case har en mer hybrid profesjonsforståelse, der de tradisjonelle profesjonelle handlingene utfordres og komplimenteres.

I Sverby arbeider profesjonen etter en hybrid forståelse ved at de har tett samarbeid med andre profesjoner og kontroll gjennom handlingsprogram (Noordegraaf 2015). Likevel retter dette arbeidet seg hovedsakelig mot de klare tilfellene av barn med spesialbehov, som de svenske spesiallærerne arbeider tett og mye med. Spesiallærerne er sentral i diagnosen og den skjønnsmessige vurderingen av hva riktig behandling er, men godtar samtidig at andre profesjoner har innvirkning på disse prosessene. Den profesjonelle praksisen rundt inkluderingen deles med andre systemer enn det spesialpedagogiske, som det medisinske og psykologiske, i motsetning til i Nordby. Elevhelseteamet er sammen ansvarlig for disse delene av den profesjonelle praksisen. Videre har spesiallærerne kontroll over den profesjonelle behandlingen av klientene sine, gjennom spesialundervisningen. Men også her har man akseptert at andre profesjoner har innflytelse, ved at utformingen og størrelsen på spesialhjelpen er bestemt sammen med elevhelseteamet.

Selv om spesialpedagogene har godtatt at deres profesjonelle praksis blir mindre rendyrket og innebærer samarbeid med andre, så er fortsatt de profesjonelle handlingene i sentrum for deres arbeid. Dette er langt på vei takket være et spesialpedagogisk system der skolene selv har ansvar for utredning, som gir spesialpedagogene større reelt handlingsrom for å arbeide med inkludering i sitt arbeid. Samtidig lar man den profesjonelle praksisen påvirkes av organiserende faktorer, som er nødvendig for å lykkes med inkluderingsarbeidet. Resultatet er en profesjon som fremstår godt legitimert i det svenske caset, og som arbeider direkte med inkludering.

Likevel er det noen begrensninger med dagens logikk i det svenske caset, som hovedsakelig går på det systemrettede arbeidet og omfanget av klienter. I det svenske caset ligger det en logikk, både hos spesiallærere og andre profesjoner, om at flest mulig elever *bør* inkluderes i ordinær undervisning, som i Nordby. Systemet legger opp til at spesiallærerne skal arbeide med få elever, og gråsonerbarn inngår i liten grad innenfor deres jurisdiksjon. Denne forståelsen kan være rasjonell rent profesjonelt, det er ikke nødvendigvis i profesjonens interesse å skaffe seg flest mulig klienter. Dette krever bredere kunnskapsgrunnlag og kan minske profesjonens tydelighet utad (Abbott 1988: 87). Samtidig gir det uttrykk for en profesjon og et system som

ikke fullt ut omfavner den hybride profesjonsforståelsen. Ved å arbeide med flere elever ville profesjonen nødvendigvis måtte arbeide mindre tett på de klare casene, og dermed la andre profesjoner få større innflytelse over inkluderingsarbeidet av disse barna.

Profesjonen går med dagens organisering glipp av muligheten til å utvide sin klientliste, og å kunne påvirke inkludering i skolen bredere, ved mer forebyggende og systemrettet arbeid. Profesjonen og systemet i dag er i en situasjon som fungerer, med profesjonelle handlinger i sentrum, klare case og tett samarbeid med andre profesjoner. Samtidig vil jeg argumentere for at profesjonen går glipp av et potensielt handlingsrom til enda større påvirkning, ved å ta sjansen på å gi litt mer slipp på sine kjerneklinter. Dette er en utvikling som er vanskelig å få til i dagens svenske skolesystem, all den tid tilpasset opplæring står sentralt i skolen. Skulle det spesialpedagogiske systemet bestemme seg for å prøve å utvide klientlisten, ville man møtt på motstand fra andre profesjoner. Spesialpedagogene er i et komplekst nettverk av profesjoner i skolen, og med dagens rammebetingelser utnytter spesialpedagogene i Sverby i stor grad det handlingsrommet de har.

6.2.3 Finby: Hybride arbeidsoppgaver, mange klienter

Det finske caset skiller seg fra det svenske caset ved at deres jurisdiksjon inkluderer langt flere elever. Utover dette er det mange likheter i deres jurisdiksjon: hoveddelen av arbeidet foregår i elevvelferdsteam og med direkte undervisning av elevene. De profesjonelle handlingene er sentralt i arbeidet, men med en vesentlig innflytelse fra andre profesjoner, spesielt ved diagnose og bruk av skjønn. Organisering er blitt en vesentlig del av arbeidet, men hovedsakelig gjennom samarbeid med andre profesjoner, fremfor store mengder rapportering og organiseringsarbeid. Profesjonsprosessene rundt spesialpedagogenes handlingsrom i Finby er dermed i stor grad lik de i Sverby, og foruten forskjellene i tilnærmingene til gråsonebarn vil ikke dette diskuteres i detalj på nytt.

Tilpasset opplæring er ikke et ideal i den finske skolen, og det spesialpedagogiske systemet er formet etter en ideologi om at ikke alle elever har godt av å være i ordinær undervisning. Dette etterlater et stort handlingsrom for det finske spesialpedagogene, der det forventes at de bidrar i inkluderingsarbeidet rundt mange elever. For profesjonen er størst mulig jurisdiksjon og flest mulig klienter i utgangspunktet i deres interesse, så lenge man kan legitimere dette akademisk, noe som det er gjort i Finland (Abbott 1988: 87). I Nordby og Sverby, med en rådende ideologi om tilpasset opplæring, er det vanskeligere for spesialpedagogene å legitimere å skulle arbeide med mange elever.

Å arbeide med mange elever innebærer svakere bånd til hver elev profesjonen arbeider med, og enda større grad av samarbeid med andre aktører rundt hver enkelt elev. Elevene de arbeider med er mer i ordinær undervisning enn elevene spesialpedagogene i Sverby arbeider med. Selv om de profesjonelle handlingene er i sentrum, er nærheten til hver klient mindre, noe som kan gå utover kvaliteten på behandlingen. De finske spesialpedagogene må ha et tett samarbeid med profesjonene rundt seg, med svake profesjongrensener, for å kunne gjennomføre sitt inkluderingsoppdrag. En tydelig hybrid profesjonsforståelse kommer frem, der inkluderingsoppdraget, fremfor spesialpedagogenes profesjonelle status, er viktigst. De andre profesjonene deler denne profesjonsforståelsen, ved at de lar de finske spesialpedagogene være delaktig i inkluderingsarbeidet av så mange elever. De finske spesialpedagogene har mindre tydelige avgrensninger rundt sine klienter enn de svenske spesiallærerne. Der det svenske systemet fortsatt verner om den profesjonelle behandlingen av klientene i stor grad, legger det finske systemet opp til mer samarbeid om behandlingen av *alle* klienter. Dette innebærer en risiko for spesialpedagogene, ved at man har en mindre gruppe av «kjerneklinter» å falle tilbake på om jurisdiksjonen deres skulle utfordres. Likevel er det potensielle inkluderingsbidraget større enn i Sverby, og det tette samarbeidet og den felles inkluderingsstrategien legger til rette for at man kan unngå konflikt mellom profesjoner.

Selv om spesialpedagogisk arbeid med gråsonerbarn er en generell tendens i Finland, er mulighetene for systemrettet arbeid gjennom tidlig innsats ulik fra skole til skole. Ved lavstatusskolen i Finby er mulighetene for forebyggende tiltak mindre enn ved høystatusskolen. Generelt er det viktig å påpeke at de profesjonelle logikkene og spesialpedagogenes plassering i de tre nordiske byene er presentert som idealtyper, med betydelige lokale variasjoner. Det er en avstand mellom intensjoner og mål fra de spesialpedagogiske systemene, og hva som er praktisk mulig for profesjonen på hver enkelt skole.

6.3 Sosial inkludering i lys av tre nordiske spesialpedagogiske modeller

De tre spesialpedagogiske modellene gir ulikt handlingsrom for å arbeide med sosial inkludering. Resultatet er tre profesjonsroller, som er oppsummert i tabell 4. Rollene er ikke absolutte empirisk, og en viktig skillelinje i hver by er om man arbeider ved en høystatusskole eller en lavstatusskole. Likevel blir rollene brukt for å illustrere utfordringer ved de ulike modellene.

Tabell 4: Spesialpedagogenes profesjonsroller

	Profesjonsrolle	Profesjongrensener	Jurisdiksjon
Nordby:	Bakkebyråkrat	Sterke og tydelige	Relativt svak over få elever
Sverby:	Hybridekspert	Relativt svake og utydelige	Sterk over få elever
Finby:	Hybrid ekspertlærer	Svake og utydelige	Relativt sterk over mange elever

I Nordby er spesialpedagogene i stor grad redusert til en byråkrat på bakkenivå, der profesjonen i resultat fremstår lite effektiv i sitt inkluderingsarbeid. Profesjonen har ikke tatt innover seg dagens profesjonskrav, og heller ikke hvordan profesjonens omgivelser gjør det vanskelig å bevare tydelige profesjongrensener og en tydelig jurisdiksjon. Kravene til profesjonen blir dermed vanskelig å leve opp til, og profesjonen opplever lite støtte i sine omgivelser. Inkluderingsinnsatsen er mest synlig gjennom å være en bidragsyter i å skaffe enkelteleven vedtak, som ikke nødvendigvis fører til inkludering i seg selv. Profesjonslogikken gjør bidrag til sosial inkludering utover dette vanskelig. Med dagens organisering, der spesialpedagogene skal være koordinatorene fremfor eksperter, oppstår det store problemer for profesjonen. Profesjonen fremstår som et resultat som både lite profesjonell og lite effektiv. Forsøk på å flytte spesialpedagogene tettere på elevene virker å være hensiktsmessig, som er et uttalt mål for kommunen. Dette kan bidra til mindre mistillit og konflikt med andre profesjoner, og større inkluderingsavtrykk for profesjonen.

De svenske spesialpedagogene er en hybrid mellom ekspert som arbeider direkte med elever, og en byråkrat som arbeider sammen med andre for å sikre best mulig inkludering av elever med spesialbehov. Jeg definerer deres rolle som hybridekspert, fordi arbeidet som ekspert som arbeider tett på et mindretall elever fortsatt er sentralt i deres arbeid. Organiseringen gjør at handlingsrommet for å arbeide med elevene med størst spesialbehov er stort, og nesten all arbeidstid går direkte eller indirekte med til inkluderingen av disse elevene. Fortsatt er det tydelige grenser mellom lærernes og spesialpedagogenes jurisdiksjon, og systemet legger i liten grad opp til et systemrettet inkluderingsarbeid. Modellen kan sies å være lite ambisiøs. Spesiellærerne har en tydelig rolle, men om kravene systemrettet arbeid skulle øke, vil dagens til dels tradisjonelle profesjonsforståelse kunne gjøre det vanskelig å møte disse kravene.

Det spesialpedagogiske systemets organisering i Finby fører til at spesialpedagogene har en rolle som kan arbeide tett på mange elever, og tett på mange profesjoner. Jeg har valgt å definere denne rollen som hybrid ekspertlærer, fordi profesjongrensene til lærerprofesjonen er svake, samtidig som spesialpedagogene arbeider med et bredt spekter av elever, som lærere. Det spesialpedagogiske systemet gir spesialpedagogene muligheten til å arbeide bredt og målrettet med sosial inkludering. Hybriditeten i profesjonen er først og fremst knyttet til samarbeid, fremfor dokumentering- og rapporteringsarbeid som ikke virker direkte inn mot inkluderingsarbeidet. Så lenge profesjonene ser verdien av å samarbeide om inkludering og følger inkluderingsstrategien systemet legger opp til, kan spesialpedagogene arbeide både individrettet og systemrettet med sosial inkludering.

Den viktigste utfordringen for den finske modellen er det som skjer i praksisfeltet, på skolene. Modellen er ambisiøs og kan sies å være risikabel for spesialpedagogene om man møter på profesjoner som ønsker tydeligere profesjongrens. Ved skolene i datamaterialet har skolene lyktes med å gjøre spesialpedagogene til en viktig inkluderingsaktør. Samtidig kan størrelsen på spesialpedagogenes handlingsrom påvirkes av om skolen er en høystatusskole eller lavstatusskole, som i de andre byene. Det spesialpedagogiske systemet i Finby legger likevel til rette for at spesialpedagogene kan arbeide målrettet og bredt med sosial inkludering, gjennom sin innebygde profesjonslogikk og jurisdiksjonen som gis til spesialpedagogene.

De tre spesialpedagogiske modellene er ikke statiske, og viser et bilde fra hvordan det så ut da datainnsamlingen ble gjort. Resultatene ville vært noe annerledes om man hadde gjennomført datainnsamlingen på nytt i dag, det er for eksempel forsøkt å flytte det spesialpedagogiske systemet tettere på skolen i Nordby. Dette er en begrensning ved oppgaven, men studien viser samtidig hvilke konsekvenser det spesialpedagogiske systemets organisering *kan* ha for spesialpedagogers handlingsrom.

7. Konklusjon

Denne masteroppgaven ønsker å skape en økt kunnskap om hvordan de spesialpedagogiske systemene legger føringer for spesialpedagogenes funksjon og rolle i skolen, gjennom følgende problemstilling: *Hva har det spesialpedagogiske systemets organisering å si for spesialpedagogers handlingsrom for å arbeide med sosial inkludering i skolen?*

I de nordiske landene har spesialpedagogene samme oppdrag: de skal arbeide med sosial inkludering av elever. Likevel kommer helt forskjellige tilnærminger til dette oppdraget til syne i de tre nordiske casene, samtidig som man kan identifisere noen generelle trekk i hver av de nordiske byene. De spesialpedagogiske systemene, med sin innebygde profesjonslogikk, legger føringer for spesialpedagogenes arbeid. Resultatet er tre ulike handlingsrom for å arbeide med sosial inkludering, der det finnes ulike muligheter og hindringer for spesialpedagogene.

Samarbeid med andre profesjoner fremstår som absolutt nødvendig for å lykkes fullt ut med inkluderingsarbeidet i den nordiske skolen. Med tydelige profesjongrensener involverer samarbeid mye konflikt og et begrenset handlingsrom for å arbeide med sosial inkludering, utover formelt arbeid gjennom vedtakssystem. Profesjongrensene *må* svekkes, i det minste internt i skolen, for at skal være en mulighet for at man finner en felles retning og strategi for arbeidet med de profesjonene man samarbeider med. Dette innebærer uunngåelig å gi slipp på total jurisdiksjon over de delene av inkluderingsarbeidet man med en tradisjonell profesjonsforståelse burde lukke for andres innflytelse.

Spesialpedagogene, slik systemene er organisert i Norden, vil aldri få komplett kontroll og jurisdiksjon over inkludering i den nordiske skolen. I lengden er samarbeid, fremfor å gå i konflikt og søke en komplett sosial lukning, måten profesjonen sikrer seg det største handlingsrommet for å arbeide med sosial inkludering. Samtidig er hva som er mest hensiktsmessig for profesjonen avhengig av profesjonslogikkene rundt profesjonen. Om andre profesjoner i skolen søker å opprettholde tydelige profesjongrensener, vil spesialpedagogene kunne lide ved forsøk på hybride profesjonsløsninger. Profesjongrensener må forstås i lys av den kontekst og system de inngår i, og spesialpedagogers handlingsrom innsnevres om andre profesjoner ikke ønsker samarbeid. Studien viser videre at det ikke er hensiktsmessig for profesjonen om for mye av handlingsrommet til profesjonen er avhengig av organisering, spesielt når det kommer til byråkratiske oppgaver. Dette kan føre til en handlingslammelse, og til et legitimeringsproblem som vanskeliggjør å beholde jurisdiksjon og gode relasjoner til andre

profesjoner. Likevel er noe organiseringsarbeid nødvendig for å gi profesjonen det største mulige handlingsrommet, spesielt når det gjelder samarbeid.

Spesialpedagogene i de tre nordiske casene har i ulik grad jurisdiksjon over inkluderingstiltak som er individrettede og systemrettede. For profesjonen kan de individrettede inkluderingstiltakene være en fordel, for de virker mest direkte og er enklest å legitimere utad. I det svenske og det finske caset er det individrettede handlingsrommet først og fremst gjennom direkte undervisning av elever, mens i Nordby innebærer dette arbeidet i større grad å skaffe enkelteleven vedtak om spesialundervisning. Også i denne prosessen er det en fordel for profesjonen med en hybrid profesjonstilnærming, der man godtar og imøtekommer andre profesjoners innflytelse over det individrettede arbeidet. Dette bidrar til bedre kvalitet på spesialundervisningen, og åpner også opp for bedre innflytelse over sfærer spesialpedagogen tidligere ikke har hatt innflytelse over, som inkludering i ordinær undervisning.

Et viktig dilemma for profesjonen i de nordiske casene er om profesjon skal arbeide med mange klienter sporadisk, eller arbeide nært med få klienter. Det potensielle inkluderingsavtrykket for profesjonen er størst ved mange klienter, og casene viser at begge tilnærminger innebærer noe risiko for profesjonen. Jeg vil argumentere for at et spesialpedagogisk system som åpner opp for å arbeide med mange klienter etterlater det største handlingsrommet for spesialpedagogene, gitt at samarbeid og delt jurisdiksjon uansett er forutsetning for et effektivt inkluderingsarbeid.

Til tross for at oppgaven tar for seg tre spesifikke caser, peker de nordiske casene på noen trekk ved organiseringen som i noen grad er representativt for sine land. Samtidig finnes det ambivalenser ved de ulike organiseringene, som viser at spesialpedagogene er en profesjon i et felt med mange andre profesjoner, der fullstendig jurisdiksjon over inkludering er umulig å oppnå. Det spesialpedagogiske systemet eksisterer ikke i et vakuum, og systemenes utslag vil være ulikt basert på andre profesjoners logikker og ideologier. Det er derfor vanskelig å konkludere med en idealmønstre for det spesialpedagogiske systemet, og systemene i de tre nordiske byene har sine respektive styrker og svakheter. De ulike modellene vil også se forskjellig ut på ulike skoler. Likevel skaper det spesialpedagogiske systemet et handlingsrom for spesialpedagogene som er mer eller mindre hensiktsmessig for profesjonen, på måter som systemene selv kanskje ikke har fullstendig oversikt over. Denne studien har undersøkt disse sammenhengene, og forsøkt å skape en større forståelse for dem.

7.1 Forslag til videre forskning

Studien kommer frem til ulike profesjonslogikker, men viser kun et øyeblikksbilde. Modellene som blir presentert er ikke statiske. I forlengelsen av dette vil det være interessant å se hva som skjer med profesjonslogikkene over tid, når de spesialpedagogiske systemene forandrer seg. Dette gjelder spesielt i Nordby, som er midt i en slik endringsprosess nå, der ressurser flyttes nærmere på skolene. En slik studie kunne undersøkt nærmere hvor tett knyttet organisering er ulike profesjonslogikker, og hvordan profesjonslogikker endrer seg i takt eller utakt med de spesialpedagogiske systemene.

8. Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2.utg.). Los Angeles: Sage.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). Forslag om endringer i opplæringsloven – til det bedre?. *Spesialpedagogikk*, 21(2), 4-11. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/10/21/2021,%20nr.%202.pdf>
- Burawoy, M. (2009). *The Extended Case Method*. Berkeley: University of California Press.
- Cameron, D. L., & Jortveit, M. (2014). Do different routes to becoming a special educator produce different understandings of the profession and its core concepts? *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 559-570.
- Education Agency (2020). Country information for Finland - Legislation and policy. Hentet fra <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American journal of sociology*, 103(2), 281-317.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (29-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315.
- Isaksen, J. V., & Tjora, A. (2016). Pressens biologisering av ADHD. *Sosiologisk tidsskrift*, 24(4), 281-302.
- Jortveit, M., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Lindqvist, G. (2020). A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 350-365. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689716>
- Leiulforsrud, H., & Sohlberg, P. (2017). *Concepts in Action*. Boston: BRILL.
- Meld. St. 6. (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (13-28). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nisser, D. V. A. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag-skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic studies in education*, 34(4), 246-264.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond:(New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of professions and organization*, 2(2), 187-206.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. New York: Columbia University Press.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364-384.
- Ragin, C. C., & Becker, H. S. (Red). (1992). *What is a case?: exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruud, E. (2021). Inkludering forutsetter individuell tilpasning. *Spesialpedagogikk*, 21(2), 2. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/10/21/2021,%20nr.%202.pdf>
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative Research*. 17(2), 144–158.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2022, 15. Februar). Organisation och uppdrag. Hentet fra <https://www.spsm.se/om-oss/organisation-och-oppdrag/>
- Statistics Finland (2019). Special Education. Comprehensive school pupils having received intensified or special support by area, 2011-2019. Hentet fra https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/en/StatFin/StatFin_kou_erop/statfin_erop_pxt_113q.px/table/tableViewLayout1/
- Statistisk Sentralbyrå (2021). Elevar i grunnskolen. Elevar med spesialundervisning, etter årstrinn. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/08624/tableViewLayout1/>
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). RESEARCH SECTION: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-173.

Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L., & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator—Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1), 25-51.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special needs education. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet (2017). Veilederen Spesialpedagogisk hjelp. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/Retten/Kompetanse/>

Vaughan, D. (1992). Theory Elaboration: The Heuristics of Case Analysis. I C. C. Ragin and H. S. Becker (Red.) *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Enquiry*. 176-202.

Appendiks

Vedlegg#1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil ditt du delta i forskningsprosjektet ”Barndom og velferd i Norden”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan skoler og utdanningssystem møter ulike elevers ressursbehov. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målsetningen med prosjektet er å framskaffe ny kunnskap og å styrke forskningen om hvordan skole- og utdanningssystemet møter ulike elevers ressursbehov. Vi retter fokus på skolers organisering og håndtering av elevens faglige og sosiale betingelser i skolen, med utgangspunkt i sosioøkonomisk bakgrunn. Forskning viser i høy grad at sosioøkonomisk ulikhet reproduseres gjennom utdanningssystemet. Dette prosjektet vil bidra til ny kunnskap om hvordan skolen kan motvirke eller forsterke sosial ulikhet grunnet i barns familiebakgrunn. Prosjektet er en videreføring av to tidligere studier, “Barndom og velferd i Norden” (BIN) som ble gjennomført i 2002 og i 2009-10 i henholdsvis tre kommuner i Norge, Sverige og Finland.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Anna Rapp, ved NTNU, Institutt for lærerutdanning og professor Håkon Leiulfstrud ved NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Tre kommuner og skoler i Norge, i Finland og i Sverige vil være med i vår studie. Kommunene er valgt på grunn av at de ligner hverandre i størrelse og innhold. Skolene er valgt ut på grunnlag av sin sosiodemografiske beliggenhet. Studien er et ledd i oppfølgingen av et nordisk forskningsprosjekt i 2002 og 2009, Barndom i Norden, der din kommune inngikk. Vi snakker med rundt 20 personer i hver kommune og du er valgt ut på grunn av din rolle i kommunen. Vi ønsker svært gjerne å følge opp og sammenligne resultatene fra tidligere prosjekt. Gjennomføringen av datainnsamlingen ledes av forskere som har arbeidet med denne og lignende studier år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer du få delta i en intervju. Intervjuet vil ta inntil 90 minutter og foregå et adskilt sted på din arbeidsplass. Intervjuet vil, ved ditt samtykke, tas opp på lydbånd. Intervjuet vil bli transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun prosjektmedarbeidere som vil få adgang til data.
- Vi registrerer ikke navn i denne undersøkelsen
- Datamaterialet lagres på forskningsserver og er innelåst.
- Lydfilene vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner. Både individer og skoler vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2024. Etter prosjektets slutt vil data oppbevares innlåst og anonymisert med formål å kunne brukes ved en oppfølgingsstudie, slik dette er en oppfølgingsstudie fra 2002 og 2009.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, Institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning ved førsteamanuensis Anna Rapp anna.cecilia.rapp@ntnu.no telefon +47 41363994 eller Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved professor Håkon Leiulfsrud hakon.leiulfsrud@ntnu.no telefon +47 95404299.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no telefon +47 93079038
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anna Rapp
(Førsteamanuensis)

Håkon Leiulfsrud
(Professor)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Barndom og velferd i Norden og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i undersøkelsen gjennom intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 2024

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg#2: Intervjuguider

Intervjuguide til lærere/ansatte

Oppvarming

- kort presentasjon av prosjektets fokusfelt, rolleavklaring, konfidensialitet, intervjuets gang.
- evt. inntrykk relatert til prosjektets kvantitative del?
- **intervjupersonens stilling, arbeidsforholdets varighet, typiske arbeidsoppgaver**

- Ved alle relevante spørsmål, bring opp spørsmål om endring over tid. "Har det skjedd endringer de siste årene/ etter innføringen av Kunnskapsløftet?".

- **Kan du beskrive lærerrollen din?**

-
- Hva er **viktig** for deg som lærer/ansatt?
- Når synes du at du **lykkes** med en skoledag som lærer/ansatt?
- Hva er det mest **utfordrende** i lærerhverdagen her på S2?
- **Eleverelasjon** (relasjonell støttespiller, rollemodell, verdiformidler, klasseleder, kunnskapsformidler, veileder, inspirator, organisator, kontrollør, omsorgsperson og problemløser) (ikke relatert til enkeltelever).
- **Systemrelatert** (utvikle læringsmiljø og skoleorganisasjon, delaktighet i skoleutvikling, tydeliggjøre skolens verdier, synliggjøre visjoner og samarbeide for å nå dem)
- *Hovedutfordringer* i din rolle på denne skolen?

- **Kunne du beskrevet denne skolen, som en organisasjon?**

- Har dere noen spesielle **målsetninger/visjoner/verdier** dere jobber ut fra?
- **Læringsmiljø**, stabens og **ledelsens engasjement** i utviklingsarbeid
- Før og etter Kunnskapsløftet?
- Hva er **positivt med akkurat denne skolen?** Hva er utfordrende?
- Kan man si at noe er særegent ved skolen, staben, ledelsen, elevene eller de foresatte?
- *Hvordan er det å jobbe her? Hva er de viktige samtaleemnene i staben? Noe som kjennetegner staben (utskifting)?*

- **Kunne du beskrevet skolekretsen her, og hva som er særlig positive eller utfordrende ved den?**

- *eksempelvis i forhold til boligstandard, sosialt miljø, aldersspredning, botid og flytting, institusjoner, kriminalitet, rusmiljø, immigranter, arbeidssøkere, sosialhjelp, ungdomsmiljø, organiserte tilbud?*
- *Hva er særlig positive og særlig utfordrende innslag i skolekretsen?*

Hvordan har skolekretsen innvirkning på hvordan skoler er organisert tror du?

- **Beskriv samarbeid med hjemmet** (ikke relatert til enkeltelever) (PRIORITET)

- *Eks; oppfølging av hjemmearbeid/ utstyr/ oppmøte, behovsdekning, samarbeidsklima*
- *beskriv typisk bra og typisk utfordrende samarbeidsforhold. Noe karakteristisk?*

- *Hvordan oppleves samarbeidet med hjemmet i forhold til din og foresattes virkelighetsoppfattelse/problemforståelse? Hvilken innvirkning har det på din arbeidspraksis?*
 - *Hvordan arbeider du i tilfeller der elevens hjemmeforhold er vanskelig? (med elev, foresatte, nettverk, eksterne instanser osv. Grad av og type intervensjoner, be om eksemplifisering)*
 - *Forståelse av samarbeid; tema, formaliseringsgrad, mål, forpliktelser, beslutninger og autonomi*
 - *Representativt, direkte eller kontaktløst samarbeid? (informasjon, dialog og drøfting, medvirkning og medbestemmelse, ressursorientering, myndiggjøring)*
- **Beskriv samarbeid med eksterne instanser og nærmiljøtiltak**
 - *Beskriv et typisk samarbeidsopplegg med PPT (faglig, sosialt, foreldreinvolvering?)*
 - *Beskriv forebyggende og intervensjonerende tiltak (jf. "Forebyggende innsatser i skolen":s.141): organisatoriske forutsetninger, endringsvillighet, behov, systematikk, lokale tilpasninger, planlagte forebyggende tiltak, helsestasjon, skolehelsetjeneste, samarbeid med lokalmiljø/ frivillig sektor/ Barne- og familietjenesten/ Skoleteamet/ BUP/ faggruppen Oppvekst- og utdanning i Trondheim kommune (Jf. Plan for helsefremmende og forebyggende arbeid for barn og unge i Trondheim kommune).*
- **Hva forstår du med tilpasset opplæring på din skole? (PRIORITET)**
 - *Beskriv typisk tilpasset undervisning i klassen/ ved skolen, på individ-, gruppe- og skolenivå. (Tilpasning til individuell faglig-teoretisk læring, samt (sosial) tilpasning til fellesskapet.)*
 - *Hva er den største utfordringen når det gjelder tilpasset opplæring ved skolen din? Hva lykkes dere med?*
 - *Hvem inkluderes? Hvem ekskluderes? Hvilken type problematikk håndteres og ikke?*
 - *Beskriv typisk bakgrunn for spesialundervisning etter vedtak i klassen/ ved skolen? (også på bakgrunn av sosiale problemer, maskeres som faglige behov?)*
 - *Hvordan oppfatter du forholdet mellom elevenes behov og de tilgjengelige ressursene? (Faglig og sosialt, hjemme og på skolen)*
 - *Hvordan brukes skolehelsetjenesten i sosiale øyemed? Utviklingsbehov/- potensiale?*
 - *Oppfatter du skolen som en del av velferdsstaten?*
- **Hvis du hadde en tryllestav... (Løsningsorientering, organisatoriske tiltak)**
 - *"Jeg skulle ønske at" ...*
 - *Hvilke utviklingsbehov mener du bydelen/ skolekretsen/ nærmiljøet har?*
 - *Hva trenger skolen din for å i enda større grad oppnå sine faglige og sosiale mål for elevene? Og hva trenger grunnskolen generelt?*

Intervjuguide for rektorintervju

Bakgrunnsspørsmål

Utdannelse? Arbeidserfaring? Hvor lenge på denne skolen?
Hvorfor ble du rektor? Hvorfor på denne skolen?

Rektorrollen

Hva kreves for å være en god rektor på denne skolen?
– og i Trondheim?

Hvis tidligere lærer: Hvordan er det å gå fra jobben som lærer til rektor?
(Endringer i syn på skolen, prioriteringer, relasjon til lærerne, til elevene?)

Hva er de viktigste arbeidsoppgavene en rektor har? – bør ha?

Hva er de mest positive aspektene ved å jobbe som rektor på denne skolen?
- de mest utfordrende aspektene ved rektorrollen?

- Press, forventninger og lojalitet

Som rektor, hva slags press opplever du fra andre aktører – hva innebærer dette? (Endring over tid?)

- Lærere
- Foreldre
- Kommunen

Hvilke grupper opplever du sterkest lojalitet med?
(elever, foreldre, kommune, lærere... andre?)

Blir man tatt på alvor av kommunen som rektor og skoleleder?

Skolen som organisasjon – visjoner og målsetninger

Hvordan vil du beskrive denne skolen som en organisasjon?
(Visjoner, verdier, samarbeid, arbeidsmiljø, felles visjon)

Hva er dine visjoner for skolen, som ny rektor?
Som vi har forstått har det vært en noe ustabil ledelse på skolen – er dette tilfeldig?
Hvilke endringer vil skje på skolen med deg i lederrollen?

Hvilken rolle ønsker du å ha som rektor?
Hva mener du er din viktigste rolle overfor lærerne?
Hva er dine visjoner for foreldresamarbeidet?

Skole – omgivelser - overlevelse

Nå har vi nedleggingssaken i bakhodet: Når du tenker på skolens beliggenhet/skoledistrikt og de spesielle utfordringer dette gir ifht barnas behov: Hvordan ser du for deg fremtiden til skolen, på kort sikt? - på litt lengre sikt? Hvordan vil skolen overleve?

Skolens sosiale målsetninger

Et sentralt tema i vårt prosjekt er barns levestandard og velvære, sett fra et perspektiv om sosial ulikhet. I hvilken grad vil du si at skolens og ansatte praktiserer læring og pedagogikk med et fokus på individuelle behov? Fokus på sosial kompetanse?

Hvis ja: hvorfor? / Hvis nei: hvorfor ikke?

Hvis man ser faglig og sosial kompetanse som en dimensjon – hvordan ser du relasjonen mellom disse temaene, sett på bakgrunn av de endringene som har vært de siste årene, mot testing og fokus på grunnleggende ferdigheter?

Har det vært endringer i prioriteringer og forventinger nå ifht tidligere?

Hvordan opplever du ressursene som er tilgjengelige for spesialpedagogikk/spesielle behov? Hvordan er situasjonen i dag, i forhold til tidligere? Hva er din spådom for de nærmeste årene?

Styring

Kommunen

Hvordan fungerer kommunikasjonen mellom deg og kommunen?

Hvor stor autonomi har du til å forme skolen etter dine visjoner?

Hva opplever du er hovedfokus i Trondheim for skolen?

Hvordan fungerer lederavtalen?

Hvor viktig er lederavtalen for deg? - for skolen?

Hvordan blir den utviklet?

Hvilke føringer får den for virksomheten på skolen?

Stemmer målsetningene i lederavtalen overens med dine visjoner for skolen?

Kjenner lærerne til lederavtalen og forholder de seg til den? Hvor viktig er det for deg at lærerne involveres i å oppnå målene i lederavtalen?

Hva holdes du ansvarlig for, fra kommunen?

Er du enig i kommunens krav/forventninger?

Hvordan fungerer evalueringer i Trondheim kommune?

Er resultater av evalueringer/tester nyttige for deg/for skolen? (elevundersøkelsen, nasjonale prøver).

Hva skjer med resultatene – brukes de?

Hva forventer du fra lærerne av rapportering/skriftliggjøring?

Har du noen påvirkning på hva som skal rapporteres?

Har dette konsekvenser for lærernes arbeid?

Avslutning

Opplever du skolen som en del av velferdsstaten?

Tryllestav: Hva mener du ville kunne gjøre denne skolen ennå bedre?

Intervjuguide: Kommunenivå

1. Beskriv din bakgrunn og utdanning.
2. Hva er dine ansvarsområder/arbeidsoppgaver?
3. Hva er ditt ansvar knyttet til skole X og skole Y?
4. Hva mener du er hovedutfordringer i forhold til skoleutvikling og organisasjon i dag sammenlignet med tidligere?
 - a. Er det andre ting som betyr noe, andre aspekter?
 - b. Er det noen områder hvor du ser økonomiske utfordringer, og hvilke prioriteringer er det som gjøres?
5. Hva er utfordringene når det gjelder styring av skolesektor?
 - a. Kan du gi oss noen eksempler på konsekvenser?
6. Er det forskjeller mellom skoledistriktene?
 - a. Er det forskjeller i prioriteringer mellom skoledistriktene?
 - b. Hvilke forskjeller finnes i like muligheter for skoler/elever?
7. Hvordan ser styringsmodellen ut?
8. Har det vært noen endringer med tanke på organisering?
9. Hvilke bekymringer har du når det gjelder skolene? Tror du dine bekymringer er annerledes enn rektorens når det gjelder skoleutvikling?
10. Diskuterer du direkte med skolene?
 - a. Hvilke møtearenaer finnes for samtaler mellom skolene og kommunen?
 - b. Hvilke andre aktører/interessenter er du/dere i dialog med?
11. Kan du beskrive hvordan dere planlegger, evaluerer og vurderer skolenes arbeide og kommunens arbeid med skolene?
 - a. Hvilke typer av tiltak iverksettes som følge av dette?
12. Hvilken innflytelse har rektorene på sine skoler?
 - a. Hva er regulert og hva er ikke regulert? (hvilket handlingsrom har den enkelte skoleleder?)
13. Hvilken innflytelse har politikerne på arbeidet som gjøres i skolene?
14. Hvem tenker du på som skoleeier?
 - a. Er det først og fremst politikere, kommunens administrasjon, rektorer, lærere eller foreldre som setter størst preg på skolens utforming og organisering?
15. Hvordan forstår du din rolle (som forvalter i skoleorganiseringen)?
16. Hvordan går du frem om det er noe du vil prioritere? Opplever du at du selv kan gjøre prioriteringer, eller er det først og fremst direktiver som bestemmer ditt arbeid?
17. Hvordan ser du på kvalitet i skolene, og hvordan måles dette?
 - a. Hvilke måleinstrumenter brukes på skolene?
 - b. Er det noen kvalitetsindikatorer på barnas velferd?
18. Holdes skolene ansvarlige for sine resultater, og på hvilken måte?
19. Hvordan samarbeider de ulike instanser om barnas velferd? Hvordan er dette organisert?
20. Hvor viktige er de akademiske resultatene for deres vurderinger av skolene?
21. Hva er en god lærer i dagens skolesystem? Hva kjennetegner en bra lærer?
22. Mener du skolen er en del av velferdsstaten? Er organisering av skole rettferdig i et likeverdperspektiv?

