

Anine Kristin Nilsen

Samarbeid om spesialpedagogisk virksomhet i grunnskolen - til elevens beste?

En kvalitativ intervjustudie av tre
spesialpedagogiske koordinators opplevelse av
arbeidet med spesialundervisning.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Nassira Essahli Vik

Mai 2023

Anine Kristin Nilsen

Samarbeid om spesialpedagogisk virksomhet i grunnskolen - til elevens beste?

En kvalitativ intervjustudie av tre spesialpedagogiske
koordinatorers opplevelse av arbeidet med
spesialundervisning.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Nassira Essahli Vik
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Spesialundervisningen generelt, dens effekter og organisering har fått stor oppmerksomhet i forskningen. Studier innenfor dette feltet har hatt stort fokus på lærernes perspektiv. Mindre av feltet har belyst spesialpedagogers oppfattelse av spesialundervisningen og samarbeidet rundt elever med særskilte behov. En studie antyder at skoler som oppretter spesialpedagogiske team har bedre organisering og praksis omkring spesialundervisning enn de uten (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Videre har det blitt funnet ut at spesialundervisningen i norske grunnskoler har dårlig kvalitet og at tiltak iverksettes for sent (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). Tilpasset opplærings og spesialundervisnings kvalitet krever at man opparbeider gode støttesystemer som bygger på en kultur som makter å samarbeide på en effektiv måte slik at opplæringstilbudet blir sammenhengende og likeverdig (Nilsen, 2021; Nordahl & Overland, 2021). Hensikten med denne studien har vært å belyse spesialpedagogiske koordinators refleksjoner og opplevelser av samarbeidet og arbeidet med spesialundervisning. Temaet blir utforsket gjennom problemstillingen: «*Hvordan vurderer spesialpedagogiske koordinatorene arbeidet med spesialundervisningen i grunnskolen?*». Studiens resultater blir diskutert i lys av teorier om spesialpedagogisk virksomhet, relasjonskompetanse og organisasjonskultur. Gjennom en kvalitativ tilnærming hvor tre spesialpedagogiske koordinatorene har deltatt i semistrukturerte dybdeintervju. Informantene har besvart på spørsmål omkring opplevelser og refleksjoner knyttet til samarbeid, egen rolle og arbeidsoppgaver og kompetansen i skolen.

Empirien viser at de har en avgjørende rolle i koordineringen av og mellom leddene i tiltakskjeden for spesialundervisning og derfor et sentralt knutepunkt mellom ulike samarbeidspartnere. De opplever rollen som avhengig av andres innsats for å gjøre egne arbeidsoppgaver, og i det arbeidet kan det oppstå flere utfordringer. Det handler utfordringer knyttet til profesjonskompetansen, og særlig relasjons- og fagkompetansen hos andre, organisatoriske rammefaktorer og regelverk og retningslinjer som hindringer for utvikling av kvaliteten på spesialundervisningen. Samtidig trekker de fram samarbeidet som essensielt for å kunne gjøre en god jobb. De legger vekt på flere forhold som både bidrar til og hindrer effektive samarbeid, blant annet organisasjonskultur, relasjonskompetanse, fagkompetanse og forutsetninger for at samarbeidet skal fungere. Særlig individorienterte faktorer blir fremhevet som utfordringer knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet. Samlet sett utgjør studiens hovedfunn profesjonskompetanse, organisasjonskultur og praktisering av lovverk som avgjørende for spesialundervisningens kvalitet.

Abstract

Special needs education (SNE) in general, its effects and organization have received considerable research attention. Studies in this field have focused on the perspective of teachers. Less of the field has shed light on the special education teachers' perception of SNE and the collaboration around pupils with special needs. One study suggests that schools that establish special education teams have better organization and practices around SNE than those without (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Furthermore, it has been found that SNE in the Norwegian primary schools lack quality and that the initiated actions are too late (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). The quality of adapted education and SNE requires the development of good support systems based on a culture that is able to collaborate effectively so that the educational provision is coherent and equal (Nilsen, 2021; Nordahl & Overland, 2021). The purpose of this study has been to shed light on special education coordinators' reflections and experiences of the collaboration and work with SNE. The topic is explored through the research question: "How do special education coordinators evaluate the work with SNE in the primary school?". The results of the study are discussed in the light of theories on special needs education, relational competence and organizational culture. Through a qualitative approach, three special education coordinators have participated in semi-structured in-depth interviews. The informants have answered questions about their experiences and reflections related to collaboration, their own role and work tasks and the competence in the school.

The empiric evidence shows that they have a crucial role in the coordination of and between the different parts of the chain of intervention for SNE and therefore a main hub between different partners. They perceive their role as dependent on the effort of others in order to carry out their own tasks, and several challenges can arise in this work. These include challenges related to professional practice, especially the relational and professional competence of others, organizational framework factors and regulations and guidelines as obstacles to the development of the quality of SNE. At the same time, they highlight collaboration as essential for doing a good job. They emphasize several relations that both contribute to or hinder effective collaboration, including organizational culture, relational competence, professional competence and preconditions for effective collaboration. In particular, individual-oriented factors are highlighted as challenges associated with the work of SNE. Overall, the study's main findings constitute professional practice, organisational culture and the practice of legislation as crucial for the quality of SNE.

Forord

Denne masteroppgaven markerer syv år med studier i Trondheim. Det er syv år med tre ulike studievalg og en fullført mastergrad, jeg kan herved si at å finne ut hva jeg ønsket å bli ikke var det enkleste valget jeg har gjort i livet. Når det er sagt så har de syv siste årene i Trondheim har gitt meg så utrolig mye: en utdanning, mange vennskap, personlig utvikling, en familie og nå en tid ute i arbeidslivet. Årene med studier har også gitt meg sorg, forargelse, frustrasjon og sinne. Å studere har til tider vært utrolig kjipt og kjedelig spesielt under pandemien, men jeg er stolt over hva jeg har oppnådd.

Arbeidet med masteren har vært en opplevelse i seg selv, for å si det mildt. Det har vært gleder, store frustrasjoner, sorg og fortvilelse som har preget de siste seks månedene. Tapet av min førstoppnevnte veileder Anne-Lise, var uforutsett og tungt. Denne oppgaven hadde ikke sett dagens lys uten henne og min nåværende veileder Nassira Essahli Vik, så tusen takk! Jeg setter så utrolig stor pris på at du stilte opp på kort varsel og tok meg imot, Nassira. Jeg verdsetter alle tilbakemeldingene, rådene, forståelsen og refleksjonene du har gitt meg. Tusen takk for at du løftet meg og oppgaven min, og bidro til at den ble den beste utgaven til av seg selv! Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine tre informanter som åpnet seg opp om erfaringer, utfordringer og tanker. Dere er fantastiske og deres intervjuer har gitt meg mye, og til tider for mye, å jobbe med. Oppgaven hadde ikke blitt like bra uten deres refleksjoner, meninger og erfaringer.

Videre ønsker jeg å rette en takk til mine kjære medstudenter på kontoret for utslipp av frustrasjon, faglige og mindre faglige diskusjoner, og latter. En stor takk til jentegjengen, Amalie, Helene, Andrea, Sunniva, Oda og Charlotte for sosiale avbrekk som ble en stor del av høydepunktene i perioden.

Samtidig ønsker jeg å takke min kjære samboer Thomas og de to flotte guttene våre for forståelsen, tålmodigheten og rausheten dere har vist meg i arbeidet med prosjektet. Jeg er så heldig som har en så flott familie som bestandig stiller opp, og som har gitt meg albuerom og forståelse for at tålmodigheten og humøret ikke har vært det beste. Og tusen takk til Lisa, som midt i verste tiden av skoleåret som lærer, tok seg tid til å korrekturlese oppgaven min.

Nå gjenstår det å åpne veien inn i arbeidslivet som utdannet spesialpedagog!

Trondheim, 26. mai 2023

Anine Kristin Nilsen

Innhold

Figurer	xi
Tabeller	xi
Forkortelser/symboler	xi
1 Innledning	12
1.1 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.1.1.1 Oppgavens oppbygning.....	13
1.2 Begrepsavklaring og tidligere forskning	13
1.2.1 Sentrale begreper	14
1.2.2 Tidligere forskning.....	15
2 Teoretisk forankring	17
2.1 Grunnlaget for spesialpedagogisk praksis i skolen	17
2.1.1 Spesialpedagogikkens formål og arbeidsoppgaver	18
2.1.1.1 Spesialpedagogiske arbeidsoppgaver – individ og system.....	19
2.1.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervising	20
2.2 Samarbeid.....	21
2.2.1.1 Utfordringer i samarbeid med andre mennesker.....	22
2.2.2 Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid	22
2.2.3 Forutsetninger for samarbeid	23
2.2.3.1 Samarbeids- og skolekultur.....	24
2.2.4 Relasjoner og relasjonskompetanse.....	26
3 Metodisk tilnærming.....	28
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	28
3.2 Valg av metode - intervju.....	28
3.3 Metodisk gjennomføring	29
3.3.1 Intervjuguiden	29
3.3.2 Utvalg og rekruttering	30
3.3.2.1 Presentasjon av deltakerne	30
3.3.3 Gjennomføring av intervjuet.....	31
3.4 Analyse.....	31
3.4.1 Transkribering	32
3.4.2 Analysering og kategorisering	32
3.4.2.1 Gjennomlesing og koding av datamaterialet	32
3.4.2.2 Kodegruppering og valg av hovedtemaer	33
3.5 Studiets kvalitet.....	34

3.5.1	Validitet	34
3.5.2	Reliabilitet.....	34
3.5.3	Generalisering	35
3.6	Etiske overveielser	35
4	Empiriske funn	37
4.1	Rolleforståelse og organisering – «så, hva er det jeg ikke gjør?»	37
4.2	Forståelsen av «godt» tverrfaglig og tverretatlig samarbeid – «Det er personavhengig»	40
4.2.1	Beskrivelser av samarbeidet med PPT – «Vi gjør det sammen»	41
4.3	Utfordringer og muligheter – «Det blir aldri som jeg har tenkt».....	43
4.3.1	Skolekultur og profesjonskompetanse – «Jeg klarer det selv»	44
5	Diskusjon.....	46
5.1	Forståelse av egen rolle i skolens spesialpedagogiske arbeid.....	46
5.2	Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid	50
5.2.1	Om samarbeidet med PP-tjenesten.....	54
6	Avslutning.....	56
	Referanser.....	58
	Vedlegg	63

Figurer

Figur 2.1 Inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019-2020, s. 49).	20
--	----

Tabeller

Tabell 3.1: Eksempler på koder fra analysen.	33
Tabell 3.2: Eksempler på ekskluderte koder fra analysen.	33

Forkortelser/symboler

NSD	Norsk senter for forskningsdata
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
PPT	Pedagogisk-psykologisk tjeneste
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
IOP	Individuell opplæringsplan

1 Innledning

For at alle elever, og særlig elever med særskilte behov skal kunne lykkes, er det nødvendig å tilrettelegge. Elever skal kunne oppleve et tilfredsstillende læringsutbytte og opplæringstilbud. Dette innebærer blant annet å få undervisningen tilpasset sine forutsetninger og behov. Noen ganger kan tilretteleggingen gjøres innenfor den ordinære undervisningen igjennom prinsippet om tilpasset opplæring, mens andre ganger må det gjøres gjennom spesialundervisning i tillegg til den ordinære (jfr. § 1-3 og § 5-1, Opplæringslova, 1998). Her vil det være opp til hver enkelt skole å vurdere hva som er tilfredsstillende utbytte.

Sentrale styringsdokumenter¹ viser til læreren som nøkkelen for elevers utvikling og læring, og viser til at lærerrollen er i endring hvor lærere ofte får mer ansvar, flere oppgaver og arbeidsmengde de ikke har hensiktsmessig kompetanse til å gjennomføre. Det totale opplæringstilbudet til elevene, krever et nøye samspill mellom flere aktører og ofte på tvers av kompetansenivåer. I det ligger nødvendigheten av å bygge gode støttesystemer (Nilsen, 2021). Det krever også et godt lokalt arbeid med læreplaner og gjeldende retningslinjer og regelverk for å kunne opprette systemer som ivaretar kvaliteten på elevens opplæring (Nilsen & Herlofsen, 2021). Hva spesialundervisningen innebærer er varierende og er et resultat av en helhetlig vurdering av hva eleven behøver. I dette tilfellet vil selvsagt læreren ha en nøkkelrolle, men læreren trenger samarbeidsrelasjoner å lene seg på for å gi et sammenhengende, helhetlig og likeverdig opplæringstilbud. Selv om organiseringen av spesialundervisning er ulik er trenden at det vanligvis gjøres i klasserommet, i mindre grupper eller gjennom en-til-en, og avhengig av et tett samarbeid mellom ledelse, avdelingsledere, faglærere og spesialpedagoger.

Da Ekspertgruppen leverte rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018) mottok den mye kritikk i sin konklusjon om at spesialundervisningen og støtteapparatet rundt barna ikke fungerte og virket ekskluderende. En av dem som rettet kritikk mot hvor lite forskningsbasert rapporten var, var Monica Melby-Lervåg, i sin kronikk i *Morgenbladet*. Hun hevder at rapporten har gått glipp av og oversett over 20 års forskning (Melby-Lervåg, 2018). Hun argumenterer for at en satsning på forskningsbasert spesialundervisning vil kunne ha stor samfunnsgevinst for å kunne oppnå målene om å utdanne aktive samfunnsborgere. Med utgangspunkt i Ekspertgruppens rapport ønsket regjeringen, gjennom Meld. St. 6 (2019-2020), blant annet å tydeliggjøre regelverket for spesialpedagogisk kompetanse i både skole og barnehage samt at det skulle drives kompetanseutvikling.

1.1 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens formål er å undersøke spesialpedagogiske koordinators opplevelse av arbeidet med spesialundervisningen ved sin skole. Jeg vil undersøke hvilke faktorer som blir ansett som nødvendige for å få til en god spesialundervisning og et godt og likeverdig opplæringstilbud. Hovedfokuset vil være på deres rolle og aspekter ved samarbeidet som vil ha betydning for arbeidet med et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov. Problemstillingen avgrenses til å gjelde spesialpedagogiske koordinators som

¹ Jeg kommer tilbake til dette senere i oppgaven.

jobber i norsk grunnskole og som har formell spesialpedagogisk utdanning. Problemstillingen lyder slik:

«Hvordan vurderer spesialpedagogiske koordinatorene arbeidet med spesialundervisningen i grunnskolen?»

Hva man mener er elevens beste og hvordan man kan forstå tilpasset opplæring, ordinære opplæring og spesialundervisningen kan tolkes på ulike måter avhengig av hvem man spør. Det vil være varierte meninger man har om faktorer og kompetanse som bidrar til god spesialpedagogisk praksis. Hvorvidt man opplever samarbeidet med andre som bra eller dårlig, og organisatoriske rammefaktorerets betydning vil også kunne påvirke opplevelsen av arbeidet av spesialundervisningen. Med bakgrunn i dette vil problemstillingen bli operasjonalisert gjennom forskningsspørsmål:

- 1) Hvilken forståelse har spesialpedagogiske koordinatorene av egen rolle i skolens praksis?
- 2) Hvordan opplever de tverrfaglig samarbeid, både det interne på skolen og med eksterne samarbeidspartnere?

Oppgaven vil ut fra dette skrives innenfor det spesialpedagogiske feltet. Hensikten med prosjektet er å få en dypere forståelse av den nye organiseringen av PP-tjenesten, sentrale aspekter ved samarbeid og et innblikk i hvordan skolen arbeider med kvaliteten på spesialundervisningen. Den er derfor tenkt å gi de spesialpedagogiske koordinatorene en stemme og en mulighet til å reflektere og tenke over eget samarbeid og skolens praksis.

1.1.1.1 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er bygd opp ved hjelp av seks kapitler, referanseliste og vedlegg.

- **Kapittel 1** omhandler introduksjonen av prosjektet, og presenterer prosjektets aktualitet, formål, problemstilling, begrepsavklaring og tidligere forskning.
- **Kapittel 2** tar for seg den teoretiske forankringen, hvor teori og perspektiver på tilpasset opplæring og samarbeid blir presentert og gjort rede for.
- **Kapittel 3** gjør rede for min metodiske tilnærming og refleksjoner rundt forskningsprosessen, studiens kvaliteter og etiske betraktninger.
- **Kapittel 4** presenterer funnene og tolkningen av dem som et resultat av arbeidet med datamaterialets analyseprosess. Funnene presentert blir delt inn i tre hovedtemaer.
- **Kapittel 5** handler om drøfting, hvor funnene fra forrige kapittel vil bli sett i lys av relevant teori som ble presentert i forgående kapitler.
- **Kapittel 6** er oppgavens avslutning, hvor jeg oppsummerer funnene, dets implikasjoner og forslag til videre forskning ut fra det jeg har funnet.

1.2 Begrepsavklaring og tidligere forskning

Her vil jeg avklare noen av de viktigste begrepene som gjentar seg i oppgaven og som er sentrale i både problemstillingen og forskningsspørsmålene; *skolens samfunnsoppdrag, samarbeid, spesialpedagogisk koordinator, profesjonelle læringsfellesskap* og *kompetanse*. Noen av begrepene vil også bli grundigere redegjort i teorikapittelet. Videre

vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på området som er relatert til temaet jeg ønsker å studere.

1.2.1 Sentrale begreper

Skolens samfunnsoppdrag er todelt og innebærer både et utdannings- og et danningsoppdrag, hvor skolens utdanningsoppdrag skal bidra til at elever får «et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danningsoppdraget skal sørge for at elevene har «kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danning blir av det *Store norske leksikon* definert som oppdragelsens, miljøets og utdanningens forming av et menneskes oppførsel, personlighet og moralske holdninger (Hogstad, 2022). Danning og utdanning i skolens samfunnsoppdrag kan ikke skilles kategorisk. Du kan for eksempel være høyt utdannet, men være dårlig dannet og motsatt. Skolen skal bidra til at alle barn og unge har lik mulighet til å kunne mestre eget liv og samtidig være i stand til å delta i samfunnet og arbeidslivet.

I lys av Glavin og Erdal (2013) kan *samarbeid* defineres som den prosessen der flere individer jobber mot et felles mål, og er en sentral del av spesialpedagogens arbeidsform. I denne oppgaven vil begrepene samarbeid og tverrfaglig og tverretatlig samarbeid bli brukt, som begge referer til samarbeid med andre fagfelt og profesjoner. Det som skiller dem, er at tverretatlig foregår på tvers av etater og institusjoner.

I denne oppgaven har spesialpedagogen rolle vært betegnet som *spesialpedagogisk koordinator*, og blir ansett som knutepunktet mellom eleven, skolen, hjemmet og andre instanser i støtteapparatet rundt eleven. Dermed får koordinatoren ofte ansvaret for å lede møter, drøfte saker internt og eksternt samt fordele oppgaver (Myrann et al., 2018). Utover dette vil det ofte være rolle som veileder av både ansatte, medelever og foresatte og direkte arbeid med barn i forbindelse med observasjon og kartlegging av meldte bekymringer (Myrann et al., 2018).

Profesjonelle læringsfellesskapet blir av Hargreaves og Fullan (2014) definert som læringsprosesser som foregår kollektivt hvor man utvikler læring gjennom felles refleksjoner over egen praksis for å gi elever best mulig utbytte av opplæringstilbudet. I denne definisjonen inkluderer samarbeidsprosessene også fagpersonens utvikling og læring.

Kompetanse er et vidt begrep som rommer mange ulike definisjoner avhengig av hva man vektlegger, og kan for eksempel være uformell, formell, kollektiv og individuell kompetanse. I Stortingsmelding nr. 16 (2015-2016) ser Kunnskapsdepartementet på kompetanse som summen av holdninger, kunnskap og ferdigheter, og hvordan de anvendes i samspill med andre, og blir definert som ens evne til oppgaveløsning og å mestre utfordringer i gitte situasjoner. OECD (i NOU 2018: 2, 2018) påpeker at kompetanse kan være summen av emosjonelle, sosiale og kognitive ferdigheter, eller spesifikt knyttet til yrkesutøvelse. Skau (2017) definerer kompetanse som at man er kvalifisert eller skikket til å utøve det man gjør, og er derfor kontekstuell fordi det er avhengig av hvilken oppgave, funksjon eller yrkesrolle det ses i lys av. Den kontekstuelle dimensjonen av kompetansebegrepet rommer teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse som samlet utgjør profesjonell kompetanse (Skau, 2017). I tråd med hennes definisjon og min forståelse av profesjonell, vil begrepene *kompetanse* og *profesjonell* bli brukt om hverandre.

1.2.2 Tidligere forskning

Flere norske studier forsøker å forstå forholdet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, dets organisering og praktisering av prinsippet om tilpasset opplæring (Barneombudet, 2017; Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016; Haug, 2015; Yttergård & Vennebo, 2023). En observasjonsstudie utført av Buli-Holmberg og Jeyaprathaban (2016), hvor de ønsket å undersøke inkluderende praksiser, viser at en fleksibel og variert opplæringspraksis som var best tilpasset elever med særskilte behov samt at interaksjon, støtte og tilpasning i læringsprosessen fører til en effektiv inkludering (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016).

Rapporten fra Barneombudet (2017) legger vekt på elevenes stemmer og deres fortellinger om opplevelser med spesialundervisning. Funnene fremhever manglende tilpasset tilrettelegging og manglende faglig, relasjonell og pedagogisk kompetanse fra lærere som førte til utilfredsstillende læringsutbytte (Barneombudet, 2017). Det fremheves at hvordan spesialundervisningen ble organisert påvirket deres læringsutbytte (Barneombudet, 2017). I gjennom rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018) fastslår Nordahl-utvalget at systemet for spesialpedagogisk tilbud er lite funksjonelt og ekskluderende, og hevder at de individuelle rettighetene knyttet til spesialpedagogisk hjelp i stor grad fører til dårligere innpass i fellesskapet for de barna som mottar dette. Eksempler på foreslåtte tiltak:

- Etablering av et nytt og helhetlig system i barnehage og skole.
- Etablering av støttestrukturer i skoler og barnehager, kommunal og fylkeskommunal pedagogisk veiledningstjeneste og et spesialpedagogisk system på regionalt/nasjonalt nivå.
- Fjerne de individuelle rettighetene knyttet til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.
- Barn må få mulighet til medvirkning og i større grad lyttes til.
- Styrking av det tverrfaglige samarbeidet.

Flere stemmer var kritisk til tiltakene som Nordahl-utvalget kom med, særlig tiltaket om fjerning av retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019-2020). Argumentet for kritikken var at det ville svekke barn og unges rettssikkerhet.

Det finnes utfordringer knyttet til tolkning og praktisering av lovverk og forskrifter knyttet til utdanningssektoren. Herlofsen og Hartveit (2022) sin studie viser funn som peker på at de ansatte i skolen opplever kunnskap om regelverk, ledelse, ressurser, skolekultur og sanksjoner som barrierer som utfordrer oppfølgingen av tilpasset opplæring, skolemiljø og spesialundervisning. Det beskrives utfordringer knyttet til tolkningen av lovverk som regulerer skolemiljø, spesialundervisning og tilpasset opplæring, og hvordan finne praktiske gode løsninger (Herlofsen & Hartveit, 2022).

En finsk studie undersøkte hvordan spesialpedagogers kapasitet til å overkomme utfordringer i samarbeidet med lærere (Paloniemi et al., 2022). Funnene viser at spesialpedagogers antatte myndighet er både begrenset av og rettet mot læreres forståelse av delt ansvar når det gjelder fordeling av støtte for elevene (Paloniemi et al., 2022). I lys av kulturhistorisk aktivitetsteori foreslår Paloniemi et al. (2022) at faktorer for suksessfullt samarbeid består av en felles forståelse av målet om samarbeid, strukturer og veiledning av relevant virkemiddelbruk og rettferdig ansvarsfordeling.

Det har blitt gjort forskning på internasjonale feltet innenfor tverrfaglig samarbeid, hvor det blant annet har blitt gjort undersøkelser på hvilke utfordringer som finnes i samarbeid innenfor skolehelsetjenesten og hvilke tiltak som kan forbedre det (Markle et al., 2014; Weist et al., 2012). Samlet viser funnene at det er utfordringer knyttet til begrenset ressurser og trang økonomi, nedprioritering av skolehelsetjenesten, misoppfatninger og uoverensstemmelser, hyppige utskiftninger og begrenset koordinasjon (Markle et al., 2014; Weist et al., 2012) og usikkerhet om taushetsbelagte opplysninger (Weist et al., 2012). Markle et al. (2014) viser at involvering av lærere, ledelse og andre profesjoner som er relevante, avhengig av å ha en leder for samarbeidet, lære seg å samarbeide med fagprofesjoner på tvers av etater og til slutt klare formål og plan for oppnåelse er nødvendig. Stone og Charles (2018) har gjennom sin studie funnet at det er flere roller man kan innta i arbeid med det psykososiale miljøet i skolen²; koordinator, sakkyndig, budbringer og samarbeidspartner.³ De mest vanlige er koordinator og sakkyndig, hvor førstnevnte vender fokuset mot å skape relevante forbindelser mellom elev, lærer og foreldre mot ressurser i og utenfor skolen, mens sistnevnte involverer en kartleggingsrolle hvor man utreder elevens behov for hjelp (Stone & Charles, 2018).

² De bruker begrepet *social school work*.

³ Mine oversettelser, de originale begreper er henholdsvis *initiator/coordinator, assessor, intervener, whistleblower* og *collaborator*.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for problemstillingen i oppgaven. Hovedformålet er å undersøke hvordan spesialpedagogiske koordinatorene vurderer organiseringen og gjennomføringen av spesialundervisningen i grunnskolen. For å oppnå dette, vil jeg i første del av kapitlet ta for meg grunnlaget for spesialpedagogisk praksis hvor jeg gjør rede for perspektiver på spesialpedagogisk praksis og hva som er spesialpedagogikkens formål og arbeidsoppgaver. I siste del av kapitlet vil jeg gjøre rede for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, hvilke forutsetninger som ligger til grunn for godt samarbeid og relasjoner og relasjonskompetansen betydning.

2.1 Grunnlaget for spesialpedagogisk praksis i skolen

Synet på særskilte behov og spesialpedagogisk praksis er sterkt preget av politiske og ideologiske føringer, hvor debatten har vært sentrert rundt forståelsen av blant annet integrering, normalitetsbegrepet, myndiggjøring og inkludering (Hausstätter, 2007; Uthus, 2020). Det *individorienterte perspektivet* har et individsentrert fokus på spesialpedagogiske oppgaver, som har sitt opphav i den medisinske-psykologiske forankringen fagfeltet har (Solli, 2010; Uthus, 2020). Skrtic (1991) hevder at det har bidratt til en forestilling om at skolesvikt skyldes patologi som i tillegg legitimerer skolens organisering. Det kategoriske perspektivet er politisk-normativt i den forstand ved at samfunnet legger føringer for hva som er normativt akseptert, mens det blir lagt politiske føringer for hvordan skolen og fellesskapet skal utføre spesialpedagogiske funksjoner (Persson, 1998). Forståelsen bygger på at for å kunne gi best mulig hjelp, så er det avgjørende å identifisere enkeltelevens vansker eller problemer (Nordahl, 2011; Persson, 1998).

Et *systemorientert perspektiv* legger vekt på de ulike systemene som eksisterer rundt elevene, og særlig organisatoriske forholdene i skolen, som utløsende faktor til elevers utfordringer (Hausstätter, 2007; Uthus, 2020). I et utdanningsperspektiv betyr dette at skolens lærere skal tilrettelegge for elever med særskilte behov ved å tilpasse undervisningen innenfor den ordinære opplæringen, for å kunne forebygge utviklingen av særskilte behov (Uthus, 2020). Skrtic (1991) hevder at samfunnsmessige organisatoriske forhold utløser reaksjoner i form av utfordringer, stigmatisering og funksjonsnedsettelse.

Som en løsning på kritikken om individ- og systemorienterte perspektivenes ensidige og smale forståelse av særskilte behov, vil det være nødvendig å vektlegge begge perspektivene (Uthus, 2020). Ved å se på det individ- og systemorienterte systemet side om side, får man en forståelse av at særskilte behov oppstår på et individnivå og som en del av opplæringsmiljøet (Uthus, 2020). Det *relasjonelle* eller *helhetlige perspektivet* baserer synet på særskilte behov er skapt ut ifra vår forståelse og oppfattelse av samfunnet, hvor skolens og samfunnets struktur og de mellommenneskelige relasjonene vektlegges som årsak til individuelle utfordringer hos elever (Hausstätter, 2007; Nordahl, 2011). Sentralt innenfor det relasjonelle perspektivet rettes fokuset mot sosiale prosesser for å kunne oppnå et inkluderende fellesskap (Nordahl, 2011). Det kan dermed sies at et relasjonelt perspektiv er et helhetlig perspektiv, fordi det integrerer en

individorientert og en systemorientert forståelse av spesialpedagogisk virksomhet (Uthus, 2020).

2.1.1 Spesialpedagogikkens formål og arbeidsoppgaver

Ifølge Befring (2021) er spesialpedagogikkens hovedformål «å bidra med kvalifisert opplæring, støtte og hjelp til et stort mangfold av sårbare barn og unge med særlige behov» (s. 51), og har en svært mangfoldig målgruppe. Spesialpedagogikken har som utgangspunkt i å sørge for at barn og unge med ulike utfordringer og funksjonsnedsettelse, gjennom å kunne fremme tiltak og tilrettelegging, øke deres muligheter for læring og utvikling. I skolesammenheng vil det spesialpedagogiske tilbudet bety å skape gode systemer for tilrettelegging og støttetiltak, som iverksettes ut ifra elevens forutsetninger, evner og utfordringer slik at det stimulerer læring og utvikling (Nilsen, 2021). Læreren blir i flere styringsdokumenter sett på som den viktigste nøkkelfaktoren i arbeid med prinsippet om tilpasset opplæring, og kompetanse er noe som ofte går igjen som hindring for realisering av tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning.⁴ Det vises særlig til at hjelpen ofte kommer for sent, og det blir ikke oppdaget tidlig nok.

Spesialundervisningen er et samspill mellom ulike ansvarsnivåer: stat, kommune og skole. Staten har det øverste ansvaret ved å fastslå plikter og retningslinjer for opplæringen, og i dette også sørge for prosedyrer som skal ivareta retten til spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2021). Kommunen plikter, med utgangspunkt i nasjonale lovverk, forskrifter og retningslinjer, å følge opp lokalt ved å fastsette retningslinjer og regler for skolens praksis i arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning samt bistå med nok ressurser til å ivareta de spesialpedagogiske arbeidsoppgavene. Skolen skal, med utgangspunkt i kommunale planer for opplæringen, sørge for at deres praksis gjenspeiler arbeidet ved å planlegge, gjennomføre og evaluere opplæringen (Nilsen & Herlofsen, 2021). Spesialundervisningen er den retten elever har når den ordinære opplæringen ikke har stort nok handlingsrom til å gi en tilfredsstillende opplæring som ivaretar deres sosiale og faglige utvikling innenfor de ordinære rammene skolen har, og blir avgjort av den pedagogisk-psykologiske tjenesten i samarbeid med skolen (jfr. § 5-1, § 5-3 og § 5-4 i Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2014).

Nilsen og Herlofsen (2021) viser til en spesialpedagogisk tiltakskjede som består av flere ledd, når det skal avklares om hvorvidt retten til spesialundervisning iverksettes. Den består av ledd som starter ved en uttrykt bekymring hos elev, der skolen sender henvisning til PP-tjenesten hvor PP-tjenesten utreder og utformer en sakkyndig rapport som sier noe om elevens opplæringstilbud, så blir spesialundervisningen vedtatt, planlagt, gjennomført og evaluert (jfr. Utdanningsdirektoratet, 2014). Tiltakskjeden består av et samspill mellom skolen, PP-tjenesten, kommunen, foreldre og eleven og vil derfor flere rolle- og ansvarsområder. Nilsen og Herlofsen (2021) understreker at den samlede kjeden er avhengig av både sammenhengen mellom leddene og kvalitetene i hver enkelt.

Skolen står ansvarlig for flere av leddene i tiltakskjeden hvor arbeidet kan delegeres videre til involverte skoleansatte (Nilsen & Herlofsen, 2021), for eksempel kan dette være en spesialpedagogisk koordinator eller elevens kontaktlærer. I arbeidet med spesialundervisning vil dette for eksempel kunne være å drøfte bekymringen i

⁴ Les mer i Meld. St. 6 (2019-2020) (2019-2020), Meld. St. 21 (2016-2017) (2016-2017), NOU 2009:18 (2009), NOU 2016:14 (2016) og NOU 2019:3 (2019).

spesialpedagogiske ressursteam, sende henvisning til PP-tjenesten, utforming av enkeltvedtak, konkretisere individuelle opplæringsplaner (IOP) og skrive årsrapporter (Nilsen & Herlofsen, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2014). Buli-Holmberg (2015) hevder at deltakerne i skolers spesialpedagogiske ressursteam får hovedansvaret for skolens plikter: organisering, tilrettelegging og den spesialpedagogiske virksomheten i skolen. Teamene kan derfor også virke som et ressurssystem for lærere hvor de kan henvende seg ved utfordringer.

Nilsen og Herlofsen (2021) peker på tre aspekter ved spesialundervisningen som sentrale for dens kvalitet: utbyttekvalitet, rammekvalitet og prosesskvalitet. Utbyttekvaliteten anses å utgjøre den samlede kvaliteten på ramme- og prosesskvaliteten, og viser til det læringsutbyttet eleven opparbeider og som skal avklare retten til spesialundervisning. Rammekvaliteten sikter til ulike rammefaktorer som skolens handlingsrom defineres av i arbeid med spesialundervisningen, og vil blant annet dreie seg om tilgjengeligheten og bruken av rom, læremidler og tidsressurser og lærerkompetanse. Prosesskvaliteten er knyttet til kvaliteten på og mellom de ulike leddene i tiltakskjeden, hvor særlig læreren får en sentral rolle (Buli-Holmberg, 2015; Nilsen & Herlofsen, 2021).

2.1.1.1 Spesialpedagogiske arbeidsoppgaver – individ og system

Med utgangspunkt i de skiftende perspektivene for spesialpedagogikk som fagdisiplin og politiske føringer som har ligget til grunn for spesialpedagogisk virksomhet, vil man kunne påpeke at spesialpedagogisk praksis består av både individ- og systemrettede arbeidsoppgaver slik at man får et helhetlig bilde og forståelse av utfordringene. Klem og Hagtvatn (2021) viser til at kartlegging er en sentral arbeidsoppgave i spesialpedagogisk praksis, som «skal bidra til å avdekke og systematisk beskrive vansker, ressurser og utviklingsmuligheter hos individer og miljøer med særlige behov og utfordringer» (s. 155). Hensikten med kartleggingen er å kunne få et helhetlig bilde for å kunne vurdere hvilke tiltak som best egner seg til å styrke ressursene og begrense utfordringer. I *Overordnet del* (2017) står det at «kartlegging og observasjon av elevene er virkemidler for å følge opp den enkelte og for utvikling av skolens praksis». Kartleggingen har flere formål, og kan derfor også benyttes til å avdekke ulike forhold ved virksomheten. Det har blitt rettet kritikk mot målstyringsideologien og det økte fokuset omkring kartlegging, vurdering og dokumentasjon i pedagogisk praksis som virkemidler for tilpasset opplæring, tidlig innsats og mer læring.⁵ Kritikken blir ikke gjort rede for i denne oppgaven.

Faglig rådgivning blir ansett å være en nødvendig spesialpedagogisk oppgave, og Tveitnes og Simonsen (2021) hevder det innebærer en hensikt å kunne indirekte bidra til at barn med særskilte behov får den støtten og hjelpen de behøver og samtidig bidra til profesjonsutvikling hos de ansatte. Bak all spesialpedagogisk rådgivning vil barnets beste bli fremhevet som utgangspunktet. Hensikten med spesialpedagogiske rådgivning er å formidle spesialpedagogisk kunnskap som vil gjøre den rådsøkende personen i stand til å løse og samtidig mestre de utfordringene de opplever. I følge Tveitnes og Simonsen (2021) er spesialpedagogisk rådgivning et tvetydig begrep og hva det praktisk innebærer. De hevder allikevel at spesialpedagogisk rådgivning favner flere rådgivningsformer og kan benyttes på både system- og individnivå, gjennom henholdsvis

⁵ Les mer om temaet i Schaanning, E. (2018), Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E. (2014) og Volckmar, N. & Wiborg, S. (2014).

rådgivning av voksne i enten familiær eller profesjonell relasjon til barnet, eller gjennom utviklingsarbeid av skolens praksis og enkeltes profesjon.

I senere tid har spesialpedagogisk rådgivning i praksisfellesskap fått oppmerksomhet, hvor en sentral oppgave vil være å sørge for at hver enkelt deltaker erfarer en tilhørighet og da vil det være nødvendig å utvikle et felles inkluderende repertoar hvor man kan dele erfaringer, informasjon og opplevelser sammen (Tveitnes & Simonsen, 2021). Det betyr et ansvar for å invitere til deltakelse og involvering i prosessen. Rådgivningsformen vil kunne gi foreldre, elevene selv og skolens ansatte mulighet til medvirkning og læring gjennom gode organisatoriske og faglige rammer, hvor det skapes en felles refleksjon som gir et godt utgangspunkt for veloverveide beslutninger.

2.1.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervining

Tilpasset opplæring henger tett sammen med et helhetlig opplæringstilbud, og tar utgangspunkt i elevers forutsetninger, behov, interesser, evner og utfordringer (Haug, 2021; Nilsen, 2021). Når den ordinære opplæringen ikke gir et tilfredsstillende utbytte, blir spesialundervisning løsningen som skal gi enda bedre tilrettelegging for elever med særskilte behov (se figur 2.1). Igjenom § 1-3 blir tilpasset opplæring tolket som et virkemiddel for å kunne oppnå formålet med grunnopplæringa (Haug, 2021; Opplæringslova, 1998), og uttrykkes i *Overordnet del* som prinsipp for skolens praksis: «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prinsippet inkluderer både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen, men blir først en juridisk rett i spesialundervisningen (Haug, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2014). Kvaliteten på den ordinære opplæringen gir føringer for hvorvidt det er behov for spesialundervisning og andre spesialpedagogiske tiltak (Haug, 2021; Nilsen, 2021), og vil sette krav til både læreplanarbeid, lærerkompetanse og variasjon.



Figur 2.1 Inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019-2020, s. 49).

Læreplanverket legger opp til lokalt arbeid både på kommunalt nivå og på skolenivå, hvor kommunen har et særlig ansvar for å utarbeide kommunale planer for opplæringen som skolen kan praktisere, for å sikre kvalitet i opplæringen slik de er pliktet til (Nilsen, 2021). Yttergård og Vennebo (2023) undersøkelse tyder på at sentrale styringsdokumenter gir grunnlag for skoleeiers føringer når det gjelder hensikt, forståelse og praktisering av tilpasset opplæring (Yttergård & Vennebo, 2023). Prinsippet om tilpasset opplæring er vanskelig å praktisere med henvisning til en oppfattelse som et vagt mål (NOU 2016:14, 2016), også med henvisning til utfordrende tolkningen i hvordan skjønnsmessige vurderinger skal praktiseres (NOU 2019:23, 2019). Skoleeier er pålagt å gjennomføre ulike undersøkelser av departementet som skal bidra til kvalitetskontroll av opplæringen, igjennom bruk av obligatoriske kartlegginger, nasjonale prøver og nasjonale undersøkelser om skolemiljø (Forskrift til opplæringslova, 2006). Forskning viser at skoleeieres lokale kvalitetssystem er preget av resultatstyring og risikohåndtering, for å kunne ha kontroll over skolens resultater og samme tid prosessene som fører til dem (Skedsmo & Mausestaden, 2017).

Haug (2021) hevder at vi kan operere med to ulike forståelser av tilpasset opplæring. Den smale tilnærmingen er individorientert hvor det tas utgangspunkt i enkeltelevens behov i undervisningsplanlegging, hvor tilbudet blir unikt akkurat for den eleven det gjelder (Haug, 2021). Den brede tilnærmingen er systemorientert i den forstand at den forsøker å planlegge opplæringa slik at den gagnar flertallet av elevene i elevgruppa hvor fokuset ligger på å skape et sosialt og faglig elevfellesskap (Haug, 2021). Forståelsen av tilpasset opplæring vil legge føringer for hvilken orientering spesialundervisningen organiseres, der Haug (2021) hevder at den individuelle orienteringen er den mest utbredte og akseptable forståelsen. Haug (2021) vektlegger forutsetningen for at spesialundervisningen skal organiseres og gjennomføres i klasserommet er at eleven må kunne ha omtrent samme innhold som de andre elevene, som kan synes å være av den brede forståelsen av tilpasset opplæring i spesialundervisning.

2.2 Samarbeid

I skolen vil det kunne oppstå komplekse utfordringer som vil kunne være vanskelig å håndtere alene, fordi samhandling mellom mennesker har ingen fasit og dermed finnes det ikke universelle og sikre svar på hva som er riktig løsning på akkurat den utfordringen. *Samarbeid* handler om at flere mennesker jobber mot et felles mål, og vil være en sentral del av spesialpedagogens hverdag. Lund (2018) hevder at samarbeid er en kontinuerlig prosess, hvor det er viktig å kunne tåle uenighet og uttrykke den eksplisitt, for å arbeide konstruktivt med et mål om å løse uenigheten sammen. Det er flere utfordringer knyttet til lovfesting av samarbeid i lover og forskrifter, og manglende regulering av samarbeidets art og plikter (for eksempel i Meld. St. 21 (2016-2017), 2016-2017). Særlig vektlegges mangelen på skolens ansvar til å samarbeide med andre kommunale tjenester, og det ønskes derfor lovendringer som gir skolen samarbeidsplikt. NOU 2009:18 (2009) legger vekt på at samarbeidet blir fragmentert fordi lovverkene presiserer kun sitt ansvarsområde, noe som vil påvirke avklaringen av ansvarsområder som følge av utydelige grensemarkeringer. Skolen og andre kommunale tjenester er, gjennom lovendring av § 15-8 (2021), pliktige til å samarbeide med de andre institusjonene og profesjonene, og det er opp til kommunen å sørge for at det finnes gode løsninger for gjennomføringen av samarbeidet (Opplæringslova, 1998; Privatskolelova, 2003).

Samarbeid skjer gjennom samhandling med andre, og det finnes ulike nivå av intensitet og omfanget av samarbeidet. Haug (2022) hevder at et samarbeidet med lav intensitet og omfang er preget av uforpliktet samarbeid, hvor det ikke deles informasjon, lite koordinert med svak målsetting og ingen referanse til andre. Motsatt er samarbeid med avansert nivå av intensitet og omfang preget av å være koordinert, informasjon deles og drøftes og det samarbeides for å nå det felles målet (Haug, 2022). Myrann et al. (2018) påpeker at det er nødvendig å innarbeide gode rutiner for samarbeid på hver enkelt skole, hvor det bør settes av faste tidspunkter hvor ulike skoleteam regelmessig samles for planlegging og faglige diskusjoner. Planleggingen bør inneholde en kortsiktig og en langsiktig plan for hva som skal skje i den aktuelle klassen. Gjennom faglig drøfting og refleksjon rundt klassens og enkeltelevens behov, vil man få til et samarbeid som på sikt vil kunne oppnå tilrettelegging og løsninger som på best mulig måte inkluderer alle elevene (Myrann et al., 2018).

2.2.1.1 Utfordringer i samarbeid med andre mennesker

Røkenes og Hanssen (2006, s. 35) legger vekt på at det er syv grunnleggende utfordringer i arbeid med mennesker:

- Å være selvreflektert, handlingsreflektert og (fag)kritisk
- Å utvikle og ivareta både handlingskompetanse og relasjonskompetanse
- Å møte hele mennesket, både som subjekt og objekt
- Å forholde seg på ulike nivåer og til ulike sider ved samhandlingen og relasjonen
- Å ha et reflektert forhold til kommunikasjonsprosessen og kunne begrunne og gyldiggjøre sine egne handlinger faglig og etisk
- Kunnskap og ferdigheter når det gjelder
- Perspektivtenkning

Utfordringene som er nevnt ovenfor kan sammenstilles med makt. Makt kan oppnås gjennom posisjon, kontroll over belønninger, bruk av tvangsmidler, fagkunnskap, ekspertise, personlig makt og fortolkning, og kan være et opphav til utfordringer i samarbeidssituasjoner (Johannessen & Skotheim, 2018). Særlig personlig makt blir trukket fram opplevd som den mest framtrædende. Den personlige makten har opphav i individenes personligheter og representerer deres evne til å uttrykke seg, energinivå, måter å forholde seg til andre på og kommunikasjonsmåter (Johannessen & Skotheim, 2018). Påvirkningsteknikker blir av Bolman og Deal (2014, i Johannessen & Skotheim, 2018) sett på som effektive for å oppnå mål av egen interesse: knapphet i formuleringer, påleggelse av forpliktelser, og prosessen gjennom kjøpslåing for så å gjøre gjengjeld.

2.2.2 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er begreper som ofte blir brukt om hverandre fordi begge involverer ulike profesjoner, fag og fagområde, men det finnes allikevel noen ulikheter mellom begrepene. *Tverrfaglig samarbeid* kan foregå både innad i organisasjonen, men også tverretatlig (Haug, 2022). Det kan defineres som det samarbeidet som skapes når mennesker med ulik faglig og profesjonell bakgrunn møtes, og som gjennom felles refleksjon og diskusjon av de ulike samarbeidspartenes bidrag skaper ny kunnskap (Myrann et al., 2018). Haug (2022) påpeker at deltakernes bidrag med sin ulike faglige kompetanse er hovedkriteriet for tverrfaglig samarbeid. Det tverrfaglige samarbeidet i skolen består ofte av kontaktlærer, skoleledelse, spesialpedagog, helsesykepleier og eventuelt sosiallærer (Johannessen & Skotheim, 2018). Det *tverretatlige samarbeidet* foregår mellom ulike etater og sektorer arbeider sammen i oppnåelsen av et felles mål, og aktørene har oftest ulik profesjonstilhørighet

og innsikt (Haug, 2022; Johannessen & Skotheim, 2018). De fire viktigste aktørene i et tverrretatlig samarbeid med skolen som hovedsamarbeidspartner er; Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatri (BUP), politi og barnevern.

Tverrfaglig samarbeid blir sett på som en forutsetning for å skape inkluderende miljøer, for da får man samlet kompetansen slik at den blir tettere på og mer tilgjengelig for de elevene som har behov for det, og kan dermed danne et lag rundt elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019-2020). Det vektlegges at PP-tjenesten skal være mer tilstede i skolen, hvor det er ønskelig fra departementets side at PP-tjenesten i samarbeid med skolen iverksetter tiltak på et tidlig tidspunkt (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019-2020; Meld. St. 18 (2010-2011), 2010-2011). I Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020, s. 78) har regjeringen framhevet fire mål for det tverrfaglige samarbeidet:

- (1) Barn og unge som trenger hjelp, blir oppdaget tidlig og får hjelp uavhengig av om utfordringene gjelder lærevansker, psykisk eller fysisk helse, familiesituasjon eller annet.
- (2) Barn og unge og deres familier/foresatte får den helhetlige oppfølgingen de trenger av ulike tjenester.
- (3) Tverrfaglig samarbeid skal bidra til at alle barn opplever et godt og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø.
- (4) Tverrfaglig samarbeid skal bidra til at flere gjennomfører videregående opplæring.

Det tverrfaglige samarbeidet som skisseres over kan sees som en del av det Nordahl og Overland (2021) kaller det inkluderende støttesystemet, som tar sikte på å støtte alle elevene avhengig av grad av støtte og er tett knyttet opp mot arbeidet med tilpasset opplæring. Hensikten med støttesystemet er at hele skolen skal være ansvarlig for elevens læring og utvikling, ikke kun enkeltlærere. I takt med de ulike nivåene av tiltak og støtte som elevene kan ha behov for, skisserer Nordahl og Overland (2021, s. 42) en tredeling av kompetansenivå som beskriver ansattes ansvar, arbeidsoppgaver og kompetanse:

- Kommunal pedagogisk veiledningstjeneste tilknyttet skolen (PP-tjenesten, skolehelsetjenesten, o.l.). Det vil si det eksterne støttesystemet.
- Lærere og eventuelt andre yrkesgrupper i skolen med spesifikk kompetanse tilknyttet elever med særskilte behov som veileder og støtter andre lærere og andre ansatte. Dette kan betraktes som skolens interne støtteteam.
- Nødvendig individuell og kollektiv kompetanseheving av lærere og andre ansatte i skolen.

Modellen⁶ som Nordahl og Overland (2021) illustrerer støttesystemet med viser et lagvis kompetansesystem fra et minimumskrav av kompetanse som alle ansatte må ha til samarbeid med for eksempel Statped, BUP og barnevern. De påpeker at modellen ikke er ment som oversikt over organisering, men heller en modell som viser kompetanse som eksisterer og hvordan den kan utvikles og nyttiggjøres for elevene.

2.2.3 Forutsetninger for samarbeid

For å kunne fremme en delings- og læringskultur, kreves det velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning både internt i skolen og eksternt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er nødvendig at skoleledelse tilrettelegger og tar initiativ til å utvikle gode strategier og rutiner for samarbeid (Johannessen & Skotheim, 2018). Gillespie (2016) har igjennom sin doktorgradsavhandling pekt på tre perspektiver som påvirker samarbeidet; samarbeidsteknisk, samarbeidskulturen og praktisk-

⁶ Les mer om modellen (s. 43) i Nordahl, T. & Overland, T. (2021) *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer - høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.

pedagogisk. Det samarbeidstekniske går på organisatoriske rammefaktorer, samarbeidskulturen er hvilke etablerte samarbeidsrutiner som eksisterer i skolen og det praktisk-pedagogiske perspektivet handler om opplevelsen av samarbeidet som nyttig og hensiktsmessig (Gillespie, 2016). For å lykkes med tverrfaglig og tverretattlig samarbeid må det derfor være flere forutsetninger til stede.

Etablering av personlige relasjoner blir ansett som en sentral forutsetning for samarbeid (Christensen & Godø, 2021), for det er lettere å samarbeide med mennesker vi har god kontakt med og som vi opplever forstår oss (Lund, 2018). God ledelse blir trukket fram som en forutsetning, hvor ledelsen prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner som grunnlag for utvikling av tillit i organisasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017), som vil kreve at samarbeidet og relasjonene baseres på åpenhet, redelighet og gjensidig respekt (Glavin & Erdal, 2013). Lund (2018) mener at tillit er fundamentalt for godt samarbeid som blir ansett å være en sammensatt og subjektiv dimensjon av følelser, ferdigheter og holdninger som påvirkes av ulike atferdsmessige faktorer. Hun mener det er viktig å være bevisst sin integritet, kompetanse, konsistens, åpenhet og lojalitet, for det er gjennom din egenvære måte at man oppnår tillit. Holten (2022) beskriver tillit som en tilstand som oppstår når man stoler på noen andre har den kompetansen og egenskapen som trengs for spesifikke situasjoner og formål, og er noe vi ikke kan kreve. I tillegg til overnevnte faktorer presiserer Holten (2022) at empatien bidrar til oppbygging av tillit, hvor tillit er sentralt for å kunne oppleve trygghet.

En nært beslektet dimensjon av tillit er epistemisk tillit, som «betyr at en person har tillit som utgangspunkt for å ville ta imot hjelp og støtte fra fagpersoner og oppleve hjelpen som relevant og anvendelig» (Holten, 2022, s. 64). Det vil være nødvendig å være tydelig og trygg i sitt eget fag og kompetanse, slik at man har en støttespiller når det oppstår situasjoner eller problemstillinger man selv kommer til kort i (Christensen & Godø, 2021; Glavin & Erdal, 2013). Samtidig må man ha evne til selvkritikk på eget fagfelt og en endringsvillighet for å kunne se hva andre kan bidra med (Glavin & Erdal, 2013). Ved å bygge bro mellom vår egen kompetanse og andres forståelse gjennom å vise god fagkunnskap, vil det bidra til epistemisk tillit som vil bidra til endring hos samarbeidsrelasjonen (Holten, 2022). Evnen til å skape epistemisk tillit er nært knyttet opp mot evnen til mentalisering (se s. 26).

Glavin og Erdal (2013) peker på den mest åpenbare forutsetningen er at man har realistiske forventninger til samarbeidet og en felles målsetting for å kunne utvikle strategier, metoder og løsninger for å oppnå det. Det skjer gjennom en utarbeiding av en felles plan for samarbeidet hvor rolle- og ansvarsfordelingen står beskrevet. Samtidig er nødvendig at de involverte har kjennskap til og derfor ta eierskap til den for å oppleve samarbeidet som nyttig (Glavin & Erdal, 2013). Gjennom en felles kunnskapsdeling om hva aktørene kan bidra med får man bygget videre på deres styrker, og samtidig oppnå en gjensidig respekt for hverandres faglighet og ulikheter. Ved å ha kjennskap til andres fagområder vil man kunne skape et opplevd meningsfylt samarbeid for alle (Glavin & Erdal, 2013).

2.2.3.1 Samarbeids- og skolekultur

Henning Bang (2013) definerer organisasjonskultur slik:

Organisasjonskultur er de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben.

Definisjonen rommer begrepene verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som legger til grunn for kulturen som oppstår i en organisasjon (Bang, 2013). En kultur er noe man deler felles med andre medlemmer av organisasjonen, og innad i organisasjonen danner eksistensen av flere ulike sett med verdier, normer og virkelighetsoppfatninger grunnlag for opprettelse av subgrupper (Bang, 2013). En kultur består av både innhold og form, hvor innholdet er det du mener mens formen er de mellommenneskelige relasjonene som enten er enig eller uenig i dine oppfatninger (Hargreaves & Fullan, 2014). Bang (2013) hevder at kulturen vokser fram som et resultat av interaksjon og vil derfor være et produkt av samhandling mellom medlemmer og omgivelser.

Hargreaves og Fullan (2014) har identifisert to hovedkategorier for profesjonskultur: individualistiske og samarbeidsbaserte kulturer. En *individualistisk* skolekultur er kjennetegnet av lite samhandling mellom lærere, hvor man gjerne verdsetter verdier som autonomi, status quo og hierarkisk autoritet (Roaldset, 2013). Isolasjon fra de andre og usikkerhet er sentralt for denne kulturen, og er oftest røtter i arbeidsforholdene og lærernes arbeidskontekst (Hargreaves & Fullan, 2014). En individualistisk skolekultur viser seg ofte i en fastlåst skole (Hargreaves & Fullan, 2014).

For å lykkes med utviklingsarbeid og forbedre læringsmiljøet vil det være nødvendig å utvikle en skolekultur som er samarbeidsorientert (Roaldset, 2013). En samarbeidsorientert skolekultur er kjennetegnet av reflektert samhandling, forpliktende samarbeid mellom lærere og et fellesskap, som verdsetter samarbeidet, utvikling og likeverd (Roaldset, 2013). Hargreaves og Fullan (2014) har kommet fram til at det finnes flere ulike samarbeidsformer, hvor de ulike formene for samarbeidet nødvendigvis ikke er like effektivt.⁷ Det blir skissert et samarbeidskontinuum, hvor former blir rangert fra svakere til sterkere: (1) rask gjennomgang og gjengivelse, (2) hjelp og assistanse, (3) deling, og (4) felles arbeid (Rosenholtz, referert i Hargreaves & Fullan, 2014).

Hargreaves og Fullan (2014) skisserer profesjonelle læringsfellesskap som den mest effektive samarbeidsformen, som har fått stor oppmerksomhet på nasjonalt nivå (jfr. Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 21 (2016-2017)). Fra *Overordnet del – prinsipper for grunnopplæringen* (2017) står det at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». *Profesjonelle læringsfellesskap* viser de kollektive pågående læringsprosessene hvor samarbeidet foregår i sykluser der felles refleksjon over egen praksis er nøkkelen i elevens læring og utvikling (Hargreaves & Fullan, 2014), og har som mål å utvikle profesjonell identitet og yrkesutøvelse (Holten, 2022; Johannessen & Skotheim, 2018). Det betyr at lærere og skoleledelse lærer gjennom bruk av forskningsbasert kunnskap og knytte det opp mot den praktiske delen av undervisningen gjennom informasjon og justering (Nordahl & Overland, 2021). De er kjennetegnet av at samarbeidsrelasjoner etableres, videreutvikles ut i fra spontanitet og er frivillige, og samarbeidet blir ansett som nyttig av de involverte (Gillespie, 2016; Roaldset, 2013), hvor aktørene ut fra sine roller har et kollektivt ansvar for å legge til rette for skolens utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

⁷ For denne masteroppgaven er kun profesjonelle læringsfellesskap aktuell teori å fordype, men mer om temaet kan leses i Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler - Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.: 1. utg). Kommuneforlaget.

Buli-Holmberg et al. (2015b) hevder at skolekulturen er av betydning for å kunne sikre et helhetlig opplæringstilbud for alle elever, og dette gjelder særlig for spesialundervisningen som forplikter samarbeid. Samarbeidsorienterte skolekulturer vil være mer effektivt enn en individualistisk skolekultur, men det ikke alle samarbeid som er like verdifulle og nyttige (Hargreaves & Fullan, 2014). Nordahl og Overland (2021) viser til at mye og relativt omfattende forskning av profesjonelle læringsfellesskap støtter argumentet om samarbeidsformens positive betydning for elevers læringsutbytte og læreres praksis. Skolekulturen vil kunne influere planleggingsarbeidet, og særlig kvalitetsutviklingen i arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015b). For å bygge samarbeidskulturer, vil det være nødvendig å skape gode samarbeidsrelasjoner.

2.2.4 Relasjoner og relasjonskompetanse

Begrepet *relasjon* betyr en samhörighet, et forhold eller forbindelse som etableres gjennom dialog (Holten, 2022). Å være i en relasjon med andre innebærer at man forsøker å forstå hverandre, ta hverandres perspektiv slik at vi kan tilpasse oss etter den andres og egne behov (Lund, 2018). Samhandlingen gir utgangspunkt for relasjonens kvalitet, og som fagperson er det du som er ansvarlig for at relasjonen er positiv (Holten, 2022). En samhandlingsprosess som skaper trygghet, tillit og opplevelse av tilknytning og troverdighet, vil være nødvendig for å bygge en god relasjon (Røkenes & Hanssen, 2006). Når en etablert relasjon oppstår vil virkningen av veiledningen mellom partene avgjøres av dens alliansestyrke (Holten, 2022). Kvello (2021) viser til Elvins og Green (2008) sin definisjon på arbeidsallianse «som en affektiv (følelsesladet) og samarbeidende relasjon» (s. 67). Fagpersoner vektlegger tilliten i relasjonen og vil handle om samtalepartnerens kjemi (Kvello, 2021). Hvor lett fagpersoner oppnår gode allianser i samarbeid hviler på deres evner til empati, tilknytning, mentalisering og sensitivitet (Kvello, 2021). Derfor kan byggingen av en bærende relasjon beskrives som en sirkulær prosess, hvor fagpersonens handlinger bidrar til relasjonens utfall, hvor partene enten havner i en god eller dårlig samhandlingssirkel som kan eller ikke kan gi rom for utvikling og endring (Røkenes & Hanssen, 2006).

Holten (2022) viser til Jan Spurkeland sin definisjon, som påpeker at *relasjonskompetanse* er holdninger, ferdigheter, evner og kunnskap danner utgangspunktet for etablering, vedlikeholdelse og reparasjon av relasjoner. Røkenes og Hanssen (2006) hevder at det «dreier seg om å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte» (s. 7). Det vil si konteksten gir føringer for hvilke handlinger fagpersonen anser som meningsfulle og hensiktsmessige, slik at det passer både situasjonen og relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2006). Sentralt innenfor relasjonskompetansen er evnen til *mentalisering* og handler om å kunne se betydningen av egne følelser, tanker, fortolkninger og atferd, samtidig som man evner til eller har et ønske om å forstå andres atferd og perspektiver (Lund, 2018). Det handler om en evne til å reflektere over vårt eget og andres følelser og tanker. Den tolkningen vi ender opp med vil være avgjørende for våre handlinger.

Svekket mentalisering fører gjerne til at man står fast i dysfunksjonelle forestillinger om andre, seg selv og verden (Skårderud & Duesund, 2014). Evnen til mentalisering er sterkt påvirket og avhengig av relasjonelle og følelsesmessige kontekster. Det betyr at selv om man har god mentaliseringsevne vil man noen ganger få redusert evnen til å forstå andre dersom handlingen er affektiv (Skårderud & Duesund, 2014) De sterke følelsene som oppstår kan oppstå både hos den misforståtte og den som tolker, og kan

føre til avvisning og konflikter (Lund, 2018). Utvikling av relasjonskompetanse handler om bevisstgjøring av egne verdier og holdninger, og hvilken betydning din væremåte og erfaringer har for yrkesutøvelsen (Holten, 2022; Røkenes & Hanssen, 2006). Hensikten med utvikling av relasjonskompetanse er ikke at du skal forandre deg, men at du skal ha et reflektert forhold til deg selv og hvordan du kan være din beste versjon i møte med andre (Røkenes & Hanssen, 2006).

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen til prosjektet og det sentrale i kapitlet er beskrivelsen og redegjørelsen av forskningsprosessen og hvilke grunnlag jeg har fattet avgjørelser på. Det er nødvendig for å skape transparens for å sikre studien validitet og reliabilitet. Jeg starter kapitlet med redegjørelse av mitt vitenskapsteoretiske ståsted og begrunnelsen av det. Deretter vil jeg ta for meg valget av intervju som metode, datagenerering og videre gjennomføringen av intervjuene samt refleksjoner over avgjørelser som medfulgte. Videre vil jeg vise til analyseringen av datamaterialet og refleksjoner rundt valgene underveis. Avslutningsvis vil jeg ta for meg vurderingene av studiens kvaliteter og etiske betraktninger knyttet til min studie.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Sosialkonstruktivismen hevder at den sosiale virkeligheten er konstruert, og den blir konstruert gjennom menneskelige handlinger og interaksjoner (Ringdal, 2020). Menneskers forståelse av hva som er virkelighet vil være skapt gjennom en kontinuerlig prosess av de erfaringer, situasjoner og hvem de interagerer med. Den er altså kontekstuell. Ut fra dette vil altså menneskers tolkning være overbærende for hva som forstås som virkelighet. *Fenomenologien* er opptatt å beskrive verden slik den oppleves av informantene ut ifra en oppfatning av at virkeligheten er konstruert ut ifra hvordan mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2021). Slik sett forsøker fenomenologien ut fra informanters perspektiver, å forstå sosiale fenomener. Et forskningsdesign med fenomenologisk perspektiv vil undersøke fenomener gjennom mennesker synspunkter, meninger og erfaringer. Både sosialkonstruktivismen og fenomenologien er nært knyttet til hverandre, og vil derfor kunne suppleres. Det som skiller dem, er at fenomenologien tar utgangspunkt i menneskelig erfaring, mens konteksten er meningsbærende i sosialkonstruktivismen.

Studien min retter fokuset mot hvordan spesialpedagogiske koordinatører opplever organiseringen av spesialundervisningen ved sin skole, dermed vil jeg som forsker ut fra deres oppfatninger forsøke å forstå meningen av organiseringen av spesialundervisningen i grunnskolen. De meningene og erfaringene deltakerne i min studie uttrykker, vil danne grunnlaget for hva som oppleves som deres virkelighet og som dermed kan gi uttrykk for hvordan organiseringen av spesialundervisning fungerer i grunnskolen. Derfor vil prosjektet være formet ut fra et sosialkonstruktivistisk-fenomenologisk perspektiv.

3.2 Valg av metode - intervju

De *kvalitative forskningsmetodene* blir beskrevet som de metodene som har et mål om å skape en dypere forståelse av et sosialt fenomen, hvor man tar utgangspunkt i meninger og opplevelser som ikke lar seg behandle statistisk (Dalland, 2020; Thagaard, 2018). De kjennetegnes ved at man har nærhet til deltakerne og man har gjerne få deltakere, slik at man på denne måten kan gå i dybden på det fenomenet man undersøker (Thagaard, 2018). Valget av metode må begrunnes ut ifra egnethet til å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte (Dalland, 2020). Jeg har med utgangspunkt i at min

problemstilling er av eksplorerende karakter valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode som utgangspunkt for innsamling av data.

Thagaard (2018) påpeker at formålet med dybdeintervju er å få intervjupersonens synspunkter og perspektiver på sosiale fenomener. Dybdeintervju er hensiktsmessig i situasjoner der man ønsker å utforske nyanser i en persons erfaringer og opplevelser (Tjora, 2021). I tråd med Thagaard (2018) og Tjora (2021) har jeg valgt dybdeintervju som metode, fordi jeg ønsker å få en dypere innsikt i opplevelser knyttet til samarbeidet omkring organisering og gjennomføring av spesialundervisning. Den norske forskningsbakgrunnen har henvendt seg i store deler om inkludering og inkluderende praksiser i norsk skole (se kapittel 1.3.2 om tidligere forskning), så jeg håper at prosjektet kan bidra med nye perspektiver på temaet.

3.3 Metodisk gjennomføring

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for intervjuguiden, utvalg og rekruttering, gjennomføringen av dybdeintervjuet samt transkribering og analysen av datamaterialet.

3.3.1 Intervjuguiden

Å skulle utforme en intervjuguide som inneholder spørsmål som dekker de sentrale temaene og som på samme tid er fleksibel overfor de utsagnene som oppstår, krever god planlegging (Thagaard, 2018). Det er viktig at spørsmålene som stilles oppfordrer til konkrete og utfyllende beskrivelser fra intervjupersonen om de temaene som undersøkes. Spørsmålene må være formet på en slik måte at intervjupersonen presenterer sine erfaringer og meninger (Thagaard, 2018). Dybdeintervjuets struktur, eller *dramaturgi*, foregår gjennom tre faser hvor hver fase inneholder ulike spørsmål og ulik grad av refleksjon som må ta hensyn til den emosjonelle stigningen som oppstår: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

Intervjuguiden i denne studien er delt inn i fem kategorier (se vedlegg 1) og er oppført i stikkordspunkter for å lettere holde oversikt over intervjuets gang og hvordan spørsmålet er formulert. Den første og den siste kategorien er oppvarmings- og avslutningspørsmål, og inneholder generelle spørsmål. Dette er spørsmål ment for å skape en trygg atmosfære. De tre spørsmålskategoriene; *arbeidsoppgaver og organisering av spesialundervisningen, samarbeid og rollefordeling og kompetanse* som krever refleksjon fra deltakeren og inneholder åpne spørsmål som blander både refleksjon og beskrivelser. Spørsmålene vil gi rom for at deltakeren fritt kan uttrykke sine opplevelser og refleksjoner. Valget av å blande refleksjon og beskrivelser er gjort for å få et helhetlig inntrykk av hva den spesialpedagogiske koordinatoren mener om de ulike temaene jeg mener er relevant for å kunne besvare problemstillingen.

Tjora (2021) legger vekt på at dybdeintervju skal forsøke å skape en så naturlig atmosfære at samtalen flyter fritt, nærmest som en daglig samtale. Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for de kategoriene jeg ønsket at deltakerne skulle reflektere rundt for at jeg skulle få hensiktsmessig datamateriale. Hvorvidt alle spørsmålene innenfor de ulike kategoriene ble brukt, er avhengig av hvor utfyllende deltakeren svarte på spørsmålene og hvor lang tid de brukte på hvert spørsmål. Ved flere anledninger svarte deltakerne på flere spørsmål samtidig ved bruk av et spørsmål, og dermed måtte jeg justere spørsmålene slik at jeg fikk den informasjonen jeg følte jeg hadde behov for.

3.3.2 Utvalg og rekruttering

Tjora (2021) forklarer at utvalget i kvalitative intervjuer i hovedsak velges ut med den hensikten om at intervjupersonen har reflekterte uttalelser om det temaet man skal undersøke, og disse utvalgene kalles for strategiske utvalg. Før jeg kunne starte å rekruttere deltakere til mitt prosjekt, måtte jeg dermed ta stilling til hvem som kunne være aktuelle. Valgene som ble gjort her, dannet grunnlaget for utvelgelseskriteriene som ble satt. Kriteriet for deltakelse ble:

- Stillingstittel spesialpedagogisk koordinator,
- Ansvar for koordineringen av det spesialpedagogiske tilbudet i sin skole, og
- Spesialpedagogisk utdanning

Innledningsvis var det noe detektivarbeid gjennom kartlegging av hvilke ansatte ved de ulike skolene som oppfylte kravene for å være aktuell til prosjektet. Av hensyn til deltakerne, vil jeg ikke nevne hvor i landet de tilhører. Det har vært en krevende prosess og flere vurderinger om hva som burde gjøres for å få rekruttert intervjupersoner. I samarbeid med veileder ble det avtalt at tre til fire intervjudeltakere var et passelig antall. Etter å ha fått prosjektet godkjent av NSD (se vedlegg 3), og i tråd med Tjora (2021) sine anbefalinger om å benytte e-post i utvalg der man ønsker å rekruttere fra en begrenset gruppe, gikk første runde med e-postkorrespondanse til utvalgte spesialpedagogiske koordinatorene ved ulike skoler. Skolene var til delvis tilfeldig og delvis strategisk utvalgt med den hensikt av at jeg ønsker å belyse at skolers forståelse av organiseringen av spesialundervisningen og opplevelsen av samarbeidet kan være ulik. Ved å henvende meg direkte til spesialpedagogiske koordinatorene, ville sannsynligheten for motstand fra skoleledelse være lavere fordi de ikke har mulighet til å hindre kontakt ved å avslå invitasjonen. Samtidig reduserte jeg sjansene for at min henvendelse ble liggende i bunken av uleste e-poster som administrasjonen får i løpet av en dag, og som de enten glemmer eller lar være å svare på.

3.3.2.1 Presentasjon av deltakerne

Jeg endte opp med tre deltakere som følge av rekrutterings- og utvelgelsesprosessen. Et sentralt grunnprinsipp innenfor etisk forsvarlig forskningspraksis, handler om kravet om konfidensialitet og anonymisering av deltakere i presentasjon av resultater (mer om etiske betraktninger i kapittel 3.6). I tråd med NESH (2021) sine retningslinjer har deltakerne mine fått fiktive navnene: *Marit*, *Siv* og *Ingrid*.

Marit er utdannet lærer med fordypning innenfor spesialpedagogikk, og har arbeidet ved skolen i 14 år. Fra tidligere har hun også jobbet ved flere ulike barne- og ungdomsskoler på eget hjemsted, i nåværende bosteds- og nabokommuner. Alle hennes ansettelse har hatt en spesialpedagogisk stilling.

Siv er utdannet barnehagelærer og har en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har jobbet som spesialpedagogisk koordinator ved ulike privat- og spesialskoler i 11 år. Hennes nåværende jobb har hun hatt i 7 år.

Ingrid er utdannet barnevernspedagog med videreutdanning i spesialpedagogikk. Utover dette har hun også et årsstudium i pedagogikk. Hun har jobbet som spesialpedagogisk koordinator i snart 8 år. Tidligere har hun også jobbet som spesialpedagogisk ansvarlig i barnehage.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuet

I e-postene ble det spesifisert at jeg var veldig fleksibel på når og hvor intervjuene tok sted, og at jeg innordnet meg etter deres ønsker og behov. Intervjuene foregikk dermed enten på spesialpedagogiske koordinators eget kontor på deres arbeidsplass eller ved ett av universitets grupperom. Jeg informerte om at jeg anslo at intervjuenes lengde ville være rundt 45-60 minutter, og lydfilene gjenspeiler at dette ble en nokså korrekt antakelse. Jeg undersøkte ulike lydopptaksmuligheter og overveide å bruke Nettskjema⁸ sin egen lydopptaker. Anmeldelsene Nettskjema sin applikasjon var stort sett bare negative, blant annet lyden ble kuttet, den stoppet plutselig å gjøre opptak underveis og lydfiler ble ødelagt under opplasting. Ut ifra de negative anmeldelsene, avgjorde jeg å benytte lydopptaker og ble lånt av instituttet. Lydopptakeren var enkel å bruke og dens innebygde minnepenn gjorde overføringen av lydfiler til egnet lagringsplass enkelt.

Innledningsvis, før jeg gikk i gang med spørsmålene mine, lot jeg deltakerne lese igjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 2) på nytt, hvor de fikk mulighet til å stille spørsmål i forkant av intervjuet dersom noe virket uklart. De ble informert om at deres og andre nevntes personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Dette innebar blant annet en betryggelse om at alle navn og steder, både deltakere, instanser og eventuelle lærere/elever, som ble nevnt underveis i intervjuet ble anonymisert. Jeg poengterte at de fikk lov til å si og mene hva de ville, så lenge de klarer å stå for det de har sagt. Bakgrunnen er at noen av spørsmålene er designet slik at deltakerne aktivt må ta stilling til hva de mener om noe. For eksempel kunne jeg be deltaker konkretisere situasjoner som omhandlet enkelte læreres evne til samarbeid og kompetanse og hvordan de oppfattet dette. Deltakerne fikk opplyst om deres muligheter til å trekke samtykke når som helst. Samtykkeerklæring ble underskrevet før lydopptakeren ble skrudd på og gjort klar for opptak.

Ved intervjuets slutt benyttet jeg anledningen til å takke dem for at de stilte opp og litt småprat for å lette på stemningen, og komme tilbake i en nøytral posisjon. Ved intervjuets slutt uttrykte samtlige deltakere at de ønsket masteroppgaven tilsendt på e-post når den var ferdigstilt. Ved gjennomgang av samtlige transkripsjoner ser jeg flere anledninger til å stille oppfølgingsspørsmål som kunne gitt meg enda mer materiale å jobbe med. Hvorfor det ikke ble gjort, har nok sitt utgangspunkt i at jeg ikke har nok erfaring med å kombinere tilstedeværelse og samtidig fortløpende planlegge hvordan intervjuet kan videreføres på en formålstjenlig måte.

3.4 Analyse

Analysen har som hensikt å oppdage *hva* intervjuet prøver å fortelle oss, og i den tolkningen forsøker vi å finne meningen med det vi har fått opplyst (Dalland, 2020). Dermed vil det være viktig å forsøke å framstille intervjuets innhold på en mest mulig saklig måte gjennom en grundig analyse (Dalland, 2020). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for transkriberingen og hvordan dette har blitt gjort. Videre vil jeg gjøre rede for kodingen og kategoriseringen av de kodede utsagnene og hvilke beslutninger som ligger bak.

⁸ Nettskjema er en nettbasert undersøkelsesverktøy som er utviklet av Universitetet i Oslo (UiO) (se nettskjema.no).

3.4.1 Transkribering

Transkribering handler om å klargjøre datamateriale for analyse gjennom å en skriftliggjøring av talespråk (Kvale & Brinkmann, 2021). Transkriberingen av intervjuene medførte en rekke valg som måtte tas og hvorvidt jeg skulle transkribere intervjuene ordrett, på dialekt, med alle gjentakelser og ord, med alle «eh»-ene og lignende. Valget falt på å skrive så ordrett som mulig og transkribere de på bokmål. Bakgrunnen for avgjørelsen om å transkribere på bokmål er tosidig. På den ene siden er det lettere å lese en tekst som er skrevet på skriftspråk, men på den andre siden så mister man litt av den sjargongen og flyten som finnes i de ulike dialektene. Å skrive ordrett kan nok gjøre at transkripsjonene kan oppleves tung og uoversiktlige å lese, fordi de inneholder så mye gjentakelser, uferdige setninger og lange svar. Kvaliteten på lydopptakene har også mye å si for kvaliteten på transkripsjonene, og ved flere anledninger var det vanskelig få med alle ordene i det som ble sagt. Det gjorde transkriberingen tyngre, og jeg tok dermed beslutningen om at dersom jeg ikke klarte å få med det som ble sagt etter et visst antall avspillinger ble de delene markert som *ugjenkjennelig*. Bakgrunnen for dette er at transkribering er tidkrevende og anstrengende, og et ønske om å gjøre de ferdig.

3.4.2 Analysering og kategorisering

I arbeidet med å analysere intervjuene har jeg tatt utgangspunkt i Tjora (2021) sin *stegvise deduktiv-induktive metode* (SDI). Jeg har dermed ikke fulgt hans metode regelrett, men heller inspirert til hvordan jeg jobbet med datamaterialet. Den blir betegnet som en prosessmodell i etapper og grunnprinsippet er at man starter induktivt ved å ta utgangspunkt i empiri for å utvikle teorier, med et deduktivt preg utover i prosessen ved å trekke inn teori underveis i analysen (Tjora, 2021). Jeg har med andre ord vekslet mellom å jobbe induktivt og deduktivt i analysen og tolkningen av datamaterialet.

3.4.2.1 Gjennomlesing og koding av datamaterialet

Allerede før jeg startet intervjuene og underveis i intervjuene og analysen, dannet jeg meg inntrykk av hvilke temaer analysen av datamaterialene kunne baseres på. Tjora (2021) hevder at det innenfor hver fagdisiplin finnes ulike former for forståelser som oppfattes som mer akseptable enn andre. I tillegg til mine subjektive erfaringer, har det pedagogiske fagfeltets fokus på forskningsbasert praksis har påvirket min oppmerksomhet i hvilket tema jeg ønsket å utforske. Jeg har gjennom analyseprosessen lest igjennom intervjuene flere ganger, reflektert over hva innholdet i deltakernes utsagt betyr og hvordan dette kan tolkes.

Jeg valgte å gjøre arbeidet med koding manuelt, og i tråd med Tjora (2021) har jeg valgt *induktiv empirinær koding* der formålet er at kodene skal ligge helt tett på empirien gjennom begreper som allerede eksisterer i materialet. Her har jeg valgt å benytte sentrale ord eller segmenter fra utsnittene, og samtidig unngår en problematisk sorteringsbasert koding som kun forteller hva deltakeren snakker om, men ikke spesifikt hva informanten sier (Tjora, 2021). Tabell 3.1 viser to eksempler fra intervjutekstene mine hvor deltakerne snakker om hvordan de opplever andres evne til samarbeid og hvilke holdninger de oppfatter at andre lærere ved sin arbeidsplass har, hvor jeg benyttet følgende utsnitt og kode:

<p>Utdrag: «Det er jo dem som ikke er så god på det. Stort sett så har jeg positive erfaringer, men det er og de som ikke kan å samarbeide, som ikke vil veiledes, ikke vil lytte: «Jeg klarer selv». Da går det i stå.» (Siv)</p> <p>«Lærerne er veldig forskjellig. Noen er veldig selvstendige, og noen er ikke det. Noen har jobbet i mange år og synes de kan alt, og kunne kanskje endret litt på måten de jobber på. Det er jo et veldig mangfold av lærere og hva de er gode på. Som regel har de en styrke, og da må jeg prøve å spille på det hvis en på trinnet har det.» (Ingrid)</p>	<p>Kode: 78. «Jeg klarer selv.»</p> <p>142. Mangfold av lærere og hva de er gode på.</p>
--	---

Tabell 3.1: Eksempler på koder fra analysen.

Kodene i tabellen er et resultat av empirisk fiksering, og blir i tråd med Tjora (2021) *empirisk-analytiske referansepunkter* (EAR). De referansepunktene som oppsto her ga en indikasjon på «mulig utvikling av analytiske konsepter og dermed generaliserbar kunnskap» (Tjora, 2021, s. 226), som vil kunne gi meg en form for trygghet og en form for legitimitet i den kunnskapen som genereres.

3.4.2.2 Kodegruppering og valg av hovedtemaer

I arbeidet med kodingen, endte jeg opp med relativt mange koder og det samlede antallet ble omkring 190 koder. Kodegruppering som er det neste steget i analyseprosessen og har, på lik linje med kodegenereringen, en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Kodene har vært utsatt for flere omganger med gruppering, flyttinger og ekskluderinger i arbeidet med å finne tematiske ulike kodegrupper med en indre konsistens av passelig størrelse. I tråd med Tjora (2021) har jeg anvendt *grupperingstest* for å avgjøre om koder skal kobles til en eksisterende gruppe eller om det må opprettes en ny. Kodegruppering bidrar til å sette begrensninger for andre mulige perspektiver som kan finnes i dataene som vi ikke har inkludert (Thagaard, 2018). Begrensningene la jeg merke til i det jeg startet å omgruppere koder og slå sammen kodegrupper, fordi det etterlot meg med koder som jeg i utgangspunktet anså som interessante funn. Eksempler på funn som ble ekskludert på grunn av irrelevans:

<p>Utdrag fra intervjuetekst: «Ikke noe fast organisert samarbeid, nei. For det har jeg jo på en måte med lærere for der møtes vi på fellestid og der kan man ta ting hvis det er noe.» (Marit)</p>	<p>Kode: Ikke noe fast organisert samarbeid.</p>
--	---

Tabell 3.2: Eksempler på ekskluderte koder fra analysen.

Eksempelen handler om samarbeidet mellom Marit og barne- og ungdomsarbeiderne. Jeg konkluderte med at koden var irrelevant for hvordan jeg ønsket å besvare problemstillingen min og jeg hadde ikke nok koder til å kunne utføre en ordentlig tolkning av en eventuell kodegruppe. Som følge av det, måtte den ekskluderes fra analysen.

I arbeidet med gruppering av koder, oppstod det seks kodegrupper: (1) Egen rolle, arbeidsoppgaver og ansvarsområde, (2) Forutsetninger for et godt samarbeid, (3) Skolekultur og holdninger, (4) Relasjoner og relasjonskompetanse, (5) PPTs samarbeid, og (6) Organisatoriske hindringer. I tråd med Tjora (2021) sine anbefalinger om tre til fem relevante kodegrupper, satt jeg igjen med tre hovedtema som vil utgjøre grunnlaget for prosjektets resultatdel:

- Rolleforståelse og organisering (kodegruppe 1)
- Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid (kodegruppe 2 og 5)
- Utfordringer og muligheter i praksisfellesskapet (kodegruppe 3, 4 og 7)

3.5 Studiets kvalitet

Sentralt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er *refleksivitet*, hvor forskeren reflekterer over sin rolle bidrag i produksjonen av kunnskap. For å kunne vurdere en studies kvalitet er det tre kriterier som benyttes: *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet*, og ved spørsmål knyttet til gyldighet og validitet vil det ofte være snakk om objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2021). En *refleksiv objektivitet* innebærer at man forsøker å være sensitiv over ens egen subjektivitet og fordommer og hvordan dette kan påvirke kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.5.1 Validitet

I arbeidet med forskningen, har jeg alltid forsøkt å være bevisst hvilke meninger, verdier og subjektivitet jeg har tatt meg inn i rollen som forsker. I det betyr det at jeg har forsøkt å reflektere over hvorvidt tolkningene mine og de dataene jeg har generert er påvirket av et bekræftelsesbias, som vil si at man leter etter funn som bekrefter ens eget ståsted og dermed også ens egen subjektivitet. *Validitet* knyttes til resultatene og vår tolkning av dataene og handler om spørsmål knyttet til hvorvidt det finnes en logisk sammenheng mellom utformingen av og funn i studien i henhold til de spørsmålene man forsøker å finne svar på (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Det handler altså om hvorvidt funnene og tolkingen av dem svarer på problemstillingen din på en logisk og relevant måte. Å sikre studiens gyldighet handler om å undersøke og kontrollere feilkilder, å stille spørsmål om undersøkelsen undersøker det den ønsker å undersøke, og å teoretisere omkring undersøkte fenomeners natur (Kvale & Brinkmann, 2021). Gjennom tydeliggjøring av forskningsprosessen og avgjørelsene, *transparens*, vil man kunne styrke studiens gyldighet. I det ligger beskrivelse av de valgene jeg har tatt i forbindelse med analyseprosessen, og en redegjørelse for hvordan jeg har gått frem for å få til de resultatene jeg har fått og tolkingen av dem. Det betyr at jeg har beskrevet fremgangsmåten min for analyse av datamaterialet og gjennom bruk av relevant forskning, teorier og perspektiver gitt begrunnelser for mine tolkninger av funn. Jeg har reflektert over hvordan teorier, perspektiver og tidligere forskningsfunn bidrar til min tolkning av datamaterialet og samtidig forsøkt å bevisstgjøre påvirkningen det teoretiske ståstedet har i analyseprosessen.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens sammenheng, *interne logikk*, og kritisk vurdering av prosjektet slik at det forskningen framstilles på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Studiens reliabilitet tydeliggjøres gjennom bruk av *transparens*, som i denne sammenhengen er beskrivelse av analysemetode og forskningsstrategier slik at leseren får en forståelse for hvordan forskningsprosessen har foregått (Thagaard, 2018). Tjora (2021) oppsummeres transparensens redegjørelse slik:

«(...) men redegjørelse for hvorfor en undersøkelse er gjennomført, hvordan den er gjort, hvorfor den er gjennomført i en spesifikk kontekst, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkter, hvordan deltakere er rekruttert, hvordan empirisk materiale er analysert, hvilke problemer som har oppstått, hva slags teorier som har vært benyttet, hvordan disse har virket for å utvikle funn, og lignende.» (s. 264)

I arbeidet med datagenerering har jeg sørget for transparens ved å beskrive og reflektere over avgjørelser relatert til analysemetode og forskningsstrategier. Jeg har forsøkt å skriftliggjøre hvordan jeg har forholdt meg til ulike faktorer og avgjørelser som har bidratt til eller begrenset utviklingen av de dataene jeg sitter igjen med i rapporten. Hele veien har jeg tenkt over og reflektert over valg og spørsmål knyttet til *hva* og *hvordan* med henvisning til utvikling av data. I det ligger at jeg har stilt meg selv spørsmålene «Hva vil jeg vite?» og «Hvordan oppnår jeg det?» igjennom forskningsprosessen.

3.5.3 Generalisering

Generalisering handler om hvorvidt forskningen er relevant ut fra de undersøkte enhetene og det er resultatenes tolkning som gir grunnlag for generaliseringen (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Tjora (2021) skisserer *konseptuell generalisering* som en form for generalisering, og har som formål å utvikle en innsikt som er knyttet til et fenomen og som kan presenteres og testes gjennom en form for teori- eller konsept utvikling. Studiens gyldighet og generaliserbarhet støttes opp gjennom bruk av tidligere forskning og teorier for å sikre at de analyserte dataene er relevante, og betyr at funn fra empirien framstilles ved hjelp av begreper, typologier, modeller eller metaforer som allerede eksisterer (Tjora, 2021). Ved hjelp av teorier og perspektiver om spesialundervisning, relasjonskompetanse, organisasjonskultur og samarbeid, vil jeg kunne vise at mine funn og tolkninger kan ha relevans for andre områder.

3.6 Etiske overveielser

Denne studien har blitt gjort i tråd med de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet og formulert av NESH (2021). Med utgangspunkt i respekt for personvernet, har NESH (2021) utarbeidet særlige forholdsregler i behandlingen av personopplysninger. I henhold til de forskningsetiske retningslinjene skal forskeren utøve en grunnleggende respekt for deltakernes frihet, medbestemmelse og autonomi (NESH, 2021; Thagaard, 2018). Siden studien faller inn under personvernloven fra 2001, er prosjektet mitt meldepliktig. Det betyr at jeg måtte søke om godkjenning av NSD⁹, og jeg fikk det forskningsprosjektet godkjent 26.01.2023 (se vedlegg 3). Sentrale aspekter innenfor forskningsetikk er prinsippene om *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser av forskningsdeltakelse*.

Informert samtykke betyr at jeg som forsker må informere mine deltakere på en tilstrekkelig måte om forskningens formål, hvem som har tilgang til deres informasjon, hvilke konsekvenser deltakelser kan gi og hvordan deres resultater vil bli brukt i prosjektet (Thagaard, 2018). Dette ble gjort gjennom et informasjonsskriv som ble utsendt på e-post (se vedlegg 2). Det er allikevel noen begrensninger i hvor mye informasjon jeg kan dele ut til mine deltakere, uten å risikere at de blir påvirket av hvilke resultater de antar jeg ønsker. I informasjonsskrivet ble det også vedlagt en samtykkeerklæring, som ga meg skriftlig samtykke til deltakelse i prosjektet og at de

⁹ NSD (Norsk senter for forskningsdata) fikk sine oppgaver overført til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør i januar 2022.

forsto risikoen ved å delta samt at de aksepterte at det ble benyttet lydopptak. Informert samtykke hviler på enkeltpersoners råderett til eget liv og kontroll over egne opplysninger som deles med andre (Thagaard, 2018).

Prinsippet om *konfidensialitet* vil, ifølge Thagaard (2018), blant annet bety at deltakerne skal anonymiseres i presentasjonen av resultater samt at deres identifiserbare opplysninger må lagres på en forsvarlig måte. Som nevnt i presentasjonen av deltakerne mine, har jeg valgt å gi dem fiktive navn for å kunne beskytte deres privatliv. Jeg poengterte for deltakerne mine at jeg kunne love anonymitet så langt det lot seg gjøre, og i tråd med Tjora (2021) jeg ba dem ta stilling om uttalelsene deres var noe de åpent kunne stå for dersom de på uheldig vis skulle bli gjenkjent til tross for anonymisering fordi de eventuelt har uttrykt lignende meninger tidligere. På denne måten fikk jeg poengtert at de kan også trekke seg fra deltakelse, eller velge å få deler av sitt intervju fjernet fra datamaterialet deres. For å bevare deltakeres anonymitet, har jeg manipulert og redigert deler av datamaterialet, og særlig i sitater hvor det kommet fram blant annet navn på skoler, ansatte og pedagogiske filosofier. Et eksempel er ivaretagelse av en deltaker hvor jeg har valgt å fjerne hvilken type skole det er snakk om og dens verdier for å kunne ivareta deltakerens integritet, anonymitet og privatliv i forbindelse med deltakerens erfaringer og meninger om andre arbeidstakere. Hvis deltakeren hadde blitt identifisert av andre, og særlig de som nevnes og som tilhører samme skole, ville dette resultert i stor ulempe og belastning for min deltaker. Manipuleringen og omskrivingen ble også gjort med hensyn til den tilliten deltakerne ga meg i deres intervjuer.

Handlingen ble gjort i tråd med NESH (2021) sitt tredje grunnprinsipp om *de konsekvenser forskningen kan ha*, hvor jeg som forsker har et ansvar for å sørge for at mine deltakere ikke blir utsatt for alvorlige og urimelige belastninger som følge av deres deltakelse. Dette ble gjort for å ivareta både skolens og deltakerens integritet, autonomi og medbestemmelse. I intervjuene ble det stilt spørsmål om deres meninger om andres væremåte, yrkesprofesjonalitet, egnethet, og dersom dette ble knyttet til mine deltakere vil dette få store konsekvenser for dem både personlig og yrkesprofesjonelt.

4 Empiriske funn

I dette kapitlet vil jeg presentere de mest sentrale funnene fra analyseprosessen av datamaterialet. I delkapittel 3.3.2.1 presterte jeg spesialpedagogiske koordinatorene som ligger til grunn for analysen med fiktive navn: Marit, Siv og Ingrid. Det er viktig å presisere at empirien må kunne forstås som en del av en helhet, men som følge av avgrensningen av oppgavens tema har det blitt plukket ut enheter for å kunne besvare problemstillingen:

«Hvordan vurderer spesialpedagogiske koordinatorene arbeidet med spesialundervisningen i grunnskolen?»

Kapitlet er delt opp etter kategorier basert på analyseprosessen. I første del vil jeg presentere funn og tolkninger av funnene relatert til skolens organisering av opplæringstilbud og spesialpedagogens rolle og arbeidsoppgaver i arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Andre del av kapitlet tar for seg sentrale funn relatert til det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet: opplevelse av og beskrivelser av samarbeid med lærere og PP-tjenesten, og deres forståelse av et godt samarbeid. Den siste delen av kapitlet vil presentere funn og tolkninger relatert til utfordringer og muligheter i praksisfellesskapet med vekt på organisatoriske hindringer og yrkeskompetansens betydning.

4.1 Rolleforståelse og organisering – «så, hva er det jeg ikke gjør?»

Dette temaet tar for seg forståelsen av hvilken rolle og arbeidsoppgaver de ulike spesialpedagogiske koordinatorene har, og hvilke organisatoriske forhold som ligger til grunn for skolens arbeid med spesialundervisning. På spørsmålet om sin forståelse av spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, oppsummerer Siv:

«Jeg gjør jo alt. Jeg har hovedansvaret for å koordinere alt innen spesialundervisningen og morsmålsopplæringen.» (Siv)

De tre informantene er samstemte i at jobben deres inneholder mye variasjon hvor ingen dager er like, og at det stadig er noe som dukker opp.

«Noen ganger har jeg alt for mye å gjøre, ganske ofte i perioder sånn som nå. Det er veldig mye ting som du på en måte ikke får landet for du er så avhengig av at andre gjør en jobb først. Så jeg kan jo ha klar henvisningene for lenge siden, men så må jeg få inn en pedagogisk rapport, og så må jeg liksom purre på litt. Noen er kjapp og noen bruker lenger tid og så jeg får foreldrene hit og signere.» (Ingrid)

Ingrid forklarer at det til tider er for mye å gjøre og at dette ofte foregår i perioder, som kan knyttes til de ulike leddene i tiltakskjeden og hvor avhengig man er av kvaliteten i de andre leddene. Det kan og knyttes opp mot skoleeiers læreplanarbeid og utvikling av kvalitetssystem, og at dette systemet påvirker arbeidsmengden deres.

«Nå skriver jeg jo henvisningen av nye sakkyndige vurderinger, så skriver foreldrene under og lærer som skriver pedagogisk rapport skal ligge ved. Har all kontakt og koordinering med PPT, BUP, St. Olav og Statped. Har en del elever på kartleggingen Logos for eksempel, som jeg bruker for å kartlegge lesevansker. [Det kan] hende at jeg skriver en rapport innimellom på en kartlegging som jeg har gjort før.» (Ingrid)

Marit og Ingrid legger vekt på at deres rolle innebærer koordinering av samarbeid mellom samarbeidspartnere, og for å bruke Marits tolkning – være et knutepunkt.

«Er med på møter. Det er jo jeg som styrer de ressursteamene vi har, hvor Avdeling for psykisk helse og familiearbeid, PPT, helsesykepleier, ledelse, meg og kontaktlærer som er i ilden. Av og til hvis det er PPT-sak så kjører vi møte med PPT, meg og foresatte for å få mer informasjon. Innimellom så er det den psykisk helse-biten, så jeg er med på mye møter.» (Marit)

Tolkningen av funnene tyder på at koordinatorene har en rolle som leder og har ansvaret for det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet. De vil derfor også ha det overordnede ansvaret for skolens rolle- og ansvarsfordeling i tiltakskjeden. Ingrid og Siv forklarer spesielt at de ofte har elever innom som ønsker å prate, og Ingrid legger til lærere som ønsker å ventilere. Tolkningen er at rollen som spesialpedagogiske koordinator også har en svært viktig veiledningsfunksjon for lærere og elevers trivsel. Førstnevnte er kan sees i lys av elevenes rett til rådgivning og veiledning. Dialog med lærere og elever er en sentral del av arbeidet:

«Døren er åpen, så det kommer veldig ofte elever inn eller lærere som sender tekstmelding: «kan du komme innom en tur?». Noen ganger jobber jeg litt som en helsesykepleier på en måte. Hjelper til der hvis det er noen som har en vanskelig dag, for eksempel.» (Ingrid)

Funnene fra undersøkelsen viser at rådgivning og/eller veiledning av lærere er en sentral arbeidsoppgave som koordinatorene har.

«Jeg koordinerer og samarbeider med alle lærerne som har elever som har spesialundervisning og elever som ikke har, men som strever litt med for eksempel lesing. Det å se «Hva er problemet?», Jo, vanskelig å lytte ut lyder. «Ok, da må vi ha det øverst for det må på plass», og da er det «Takk for tips!» også kjører læreren i gang med opplegget med foreldrene.» (Ingrid)

«Men det banker stadig på døra her, sånn at det er ofte de ønsker å drøfte og diskutere saker med meg opplever jeg.» (Marit)

«Det er jo alt ifra hva er tilrettelagt undervisning og bare gå i teorien. «Hva er det? Hva er det jeg krever at du gjør som lærer, hvordan skal du tilrettelegge for elevene dine?» Jeg kan veilede dem på ulike diagnoser, hva det har å bety inn i undervisningen. Kan veilede dem på ulike metoder de skal bruke eller verktøy. For eksempel når jeg har kartlagt den eleven: «hva betyr det hvis jeg tar en Logos og det scorer ut på det og det? Hva må de gjøre i undervisning for at den her eleven skal kunne ha maksimalt utbytte av den undervisningen?» Det er jo det det går i hovedsak egentlig, at vi har timer her og der.» (Siv)

Mye av funnene peker i retningen av at den spesialpedagogiske rådgivningen har en individrettet arbeidsform, hvor lærere ønsker råd fra koordinatoren i hvordan han eller hun kan tilrettelegge på best mulig måte for eleven de opplever å streve med. Veiledningen kan skje spontant eller planlegges, og gjennomføres slik at læreren er i bedre stand til å ta gode beslutninger omkring egen praksis slik at eleven får tilpasset opplæringen ut fra sine forutsetninger. Lærere har mye undervisningstimer og mye for- og etterarbeid i forbindelse med undervisning i løpet av en dag. Å tilrettelegge for elever med ulike utfordringer, ulike ressurser og behov krever mye kompetanse, og lærere har ikke bestandig den kompetansen som trengs for å kunne gi elevene et forsvarlig opplæringstilbud uten videre veiledning om hvordan det kan gjennomføres.

Undersøkelsens funn tyder på at skoleeier delegerer myndighet til å fatte vedtak til skoleledelsen ved de enkelte offentlige skolene. Denne oppgaven er noe både Ingrid og Marit har fått av rektor, med den forutsetningen om at rektor godkjenner vedtakene.

«Rektor har delegert selve utformingen av enkeltvedtakene til meg, så leser jo han gjennom de etterpå og ser på de sakkyndige vurderingene. Vi skriver alltid det som anbefales i vurderingen. Jeg har aldri vært med på at vi ikke har fulgt den.» (Ingrid)

Det samme kan ikke sies om Siv, som jobber ved en skole omfattet av privatskoleloven. Hun forteller at de skriver et forslag til vedtak:

«Vi får en sakkyndig vurdering fra PPT der det står hva de anbefaler, og de sender det også til kommunen som skriver våre enkeltvedtak. Så det er friskolene som ikke skriver enkeltvedtakene selv. (...) Jeg skriver et forslag «det her er det elevene trenger, det her er det som står i sakkyndig vurdering, det her er det vi trenger av midler for å få det til å gå opp; kan vi få det?» Så tar dem jo ut fra det, så de lytter veldig til oss heldigvis.» (Siv)

I stedet for at skolen får fatte vedtak selv, er det skoleeier som fatter dette for friskoler. Dette kan sees i lys av privatskolens plikt til å ta imot elever fra hele landet, og som vertskommune så vil man ikke ha myndighet til å fatte vedtak på vegne av en annen kommune.

Videre viser det at de også bruker mye tid på å samarbeide med lærerne i utformingen av elevers individuelle opplæringsplaner, og noen av dem ønsker å ha kontroll over dem fordi det skal være et dokument som skolen kan stå for. Informantenes ønskede kontroll og medvirkning tolkes et kontrollorgan for å forsikre om at den individuelle opplæringsplanen gjenspeiler elevens enkeltvedtak og er noe skolen kan benytte som arbeidsdokument.

«Deler et dokument med lærerne som de skriver ut fra den sakkyndige vurderingen, altså et forslag til IOP som jeg leser over. Så jobber vi sammen hvis det er noen mål vi må endre på, eller at det skal stå på riktig plass og litt sånn, så det hjelper jeg til med. Men det er ikke sånn at jeg skriver utgangspunktet, det er kontaktlæreren til eleven.» (Ingrid)

«Jeg er litt sånn at jeg kontrollerer mye, så jeg deler ut IOP'er og gjør klart årsrapporter. Jeg skal egentlig ikke gjøre det, men jeg gjør det allikevel, for da vet jeg at alt ligger klart.» (Marit)

Funnene tyder på at det finnes mye usikkerhet omkring utformingen av de individuelle opplæringsplanene, hvor det kan sees i lys av manglende erfaring og spesialpedagogisk kompetanse hos lærerne. Samtidig skal de individuelle opplæringsplanene være et grunnlag for å evaluere spesialundervisningen og det videre behovet for det. Derfor vil det være nødvendig at de blir så konkrete som mulig, slik at de blir enklere å følge og evaluere. Derfor kan det som Marit sier være nødvendig med litt kontroll, slik at det blir gjort riktig.

Resultat viser at organisering med små grupper den mest anerkjente organiseringsformen som benyttes med en tanke om at de får man lærerstyrt aktivitet, individualisert tilrettelegging og gruppesammensetning kan være nivåinndelt. Dette kan tolkes ut ifra den individorienterte forståelsen for tilpasset opplæring på bakgrunn av individuell tilrettelegging ut fra enkeltelevers behov. Informantene er enige i at de ønsker at spesialundervisningen skal foregå i klasserommet så langt det lar seg gjøre, som vil være i tråd med en bred forståelse av tilpasset opplæring hvor man forsøker å tilpasse opplæringen slik at den favner flertallet og at man på samme tid skaper et sosialt-faglig klassemiljø. Det må allikevel skje under en forutsetning om at eleven har tilnærmet samme innhold som de andre.

I arbeid med organiseringen av spesialundervisningen på trinnene, er både Ingrid og Marit enige i at mye av deres rolle består av å betrygge lærerne på valgene som tas og hvordan de eventuelt kan forbedre sammensetningen. Det tyder på at lærers vurdering

av egen kompetanse også er viktig med hensyn til organiseringen, og det kan derfor være nødvendig å organisere på tvers av grupper på trinnene.

«[Den] er litt avhengig av hvilke klassetrinn. Det er jo ikke alle som har spesialpedagogikk i utdanningen sin, kanskje ønsker de ikke å ha den rollen på trinnet sitt heller og synes det er vanskelig å få det inkludert. Mye av spesialundervisningen skjer i rommet og med den organiseringen som mange av de på skolen her kjører med mindre grupper så handler mye av min rolle om å trygge de rollene lærer har på at i mindre grupper med lærerstyrt undervisning så er det spesialpedagogikk for der tilpasser du det direkte inn mot den gruppa du jobber med.» (Marit)

«Jeg kan også drøfte med trinnene hvordan de kan få det en bedre organisering på tvers av grupper på trinnet. Samle elever med like utfordringer i en liten gruppe for eksempel.» (Ingrid)

Igjen ser vi hvordan spesialpedagogisk rådgivning er en sentral arbeidsoppgave for koordinatorene. Denne gangen på systemnivå slik at man får utviklet skolens praksis omkring spesialundervisning slik at den blir best mulig for elevenes opplæringstilbud.

I informantenes beskrivelse av vanlige arbeidsoppgaver, gikk det igjen flere overordnede arbeidsoppgaver i deres ytringer: kartlegging av elever, henvisning til PP-tjenesten, kollegaveiledning, foreldresamarbeid og andre aktører, møtevirksomhet og rapportering. Arbeidsoppgavene kan sees i lys av spesialpedagogiske virksomhetens individ- og systemrettede arbeidsoppgaver, der de benyttes for å få et helhetlig bilde på elevens utfordringer, ressurser, lærings- og utviklingsmuligheter, og hva skolen kan gjøres for å tilrettelegge for elevens læring og utvikling. Samtidig bidra til utvikling av skolens praksis og profesjonskompetanse.

4.2 Forståelsen av «godt» tverrfaglig og tverretattlig samarbeid – «Det er personavhengig»

Dette temaet handler om hvordan informantenes forståelse av «et godt samarbeid» og deres beskrivelser og opplevelser i samarbeidet med PP-tjenesten. Tittelen på delkapittelet er hentet fra intervjuet hvor Ingrid forteller at samarbeidet med PP-tjenesten er personavhengig og vet av flere PP-rådgivere hun tenker at det ikke hadde fungert like godt med. Funnene tyder derfor på at opplevelsen av samarbeidet er svært personavhengig og kan tolkes ut ifra den relasjonen man har med samarbeidspartneren. Samarbeidet kan derfor tolkes som godt dersom man har en god relasjon til den man samarbeider med, gjerne en stabil relasjon som må få utvikle seg over tid og vedlikeholdes.

Siv oppsummerer hennes forståelse av et godt samarbeid:

«Samarbeid er alfa omega for folk, særlig for meg som er koordinator og skal sitte og nesten bokstavelig talt si hva de skal gjøre i undervisningen.» (Siv)

Utsagnet tolkes som at et godt samarbeid som oppleves nyttig og hensiktsmessig er avgjørende for at organiseringen av skolens opplæringstilbud skal være likeverdig og tilpasset alle elever. Evner til samarbeid vil være avgjørende for en koordinator, som er avhengig av alle involverte samarbeidspartnere tar sin del av ansvaret og rolle og kan vises til tiltakskjedens avhengighet for å oppnå god kvalitet.

Informantenes forståelse av «et godt samarbeid» beror på endringsvillighet, ydmykhet, åpenhet, refleksjon og kommunikasjonsferdigheter. Det kan tolkes som relasjonene, relasjonskompetanse, samarbeidsferdigheter og skolekultur har betydning for samarbeidets progresjon og utfoldelse. Funnene kan tolkes at samarbeid skjer gjennom

en felles refleksjon hvor man er villig til å være åpen for at andres ideer og tanker kan være bedre enn ens egne, er viktig for å nå et felles mål som vil være barnets beste. Det vil gjenspeile nødvendigheten av å ha et profesjonsfelleskap, slik det står i Læreplanverkets *Overordnede del*.

«Ikke tro ting, eller at du alltid har rett, men heller lytte: «Hva er det beste for det, akkurat det her barnet?» og tenke at det aldri er noe fast oppskrift. Du må tenke at barnet er sentrum og utgangspunktet. Så det har funket på en elev eller på de foreldrene, også deres annerledes fra det forrige.» (Ingrid)

Ingrids utsagn henger tett sammen med ideen om å bygge et lag rundt eleven og at kompetansen skal være nær barna. Det er viktig å tenke at utfordringer ikke kan løses hver for seg, men gjennom samarbeid hvor barnets beste skal være målstyrende for å kunne gi et sammenhengende og helhetlig opplæringstilbud. Laget rundt eleven og barna blir særlig fremhevet i Meld. St. 6 (2019-2020), hvor det legges vekt på at kompetansen skal være så tett på barna som overhodet mulig, og som krever samordning og samarbeid mellom tjenester og etater. Det vil handle om at barna blir påvirket av ulike kontekster i ulike situasjoner, og se at man må jobbe systemrettet for å kunne gi best mulig hjelp.

Ingrid forteller at man må kunne stå i krevende situasjoner hvor det er viktig å unngå en forsvarsposisjon ved motstand. Funnet kan tolkes som at det er nødvendig å ha evne til å innta den andres perspektiv og samtidig kunne løse konflikter ved å kartlegge andres muligheter til å bidra slik at samarbeidet oppleves som verdifullt og nyttig. Det vil kunne sees i sammenheng med en profesjonell persons relasjonskompetanse. Samtidig vektlegger informantene at klare og definerte forventninger, roller og ansvarsområder er viktige for å holde oversikt over hverandres bidrag i samarbeidet og for å kunne utnytte hverandres kompetanse på best mulig måte i refleksjon rundt hva som er barnets beste.

«Det kan være at lærerne er vant med å ha en eller annen miljøterapeut som liker å bli fortalt hva den skal gjøre og gjør det, men så kommer det en ny som er vant til å jobbe selvstendig, og da kan det bli litt kræsje kanskje. Men da må de snakke sammen og finne ut hvilke forventninger de har av hverandre seg imellom.» (Ingrid)

«Jeg har jo en PPT-kontakt som er veldig ryddig og tydelig på at «det er skole, det er helse og det er opplæringstilbudet», og hjelper meg veldig med å forstå forskjellen på hvem som har ansvaret for de ulike utfordringene.» (Marit)

Sitatene kan tolkes som at når alle samarbeidsrelasjonene er informerte om hverandres roller, ansvarsområder, forventninger og hva de kan bidra med, vil samarbeidet oppleves oversiktlig. Man får et utgangspunkt for å utarbeide en felles plan for ulike strategier, metoder og verktøy som vil være nyttig for å nå målet. Når man har oppnådd avklaring omkring forventninger, roller og ansvarsområder, vil det være enklere å fordele arbeidsoppgaver slik at alle kan bidra innenfor deres kompetanse og dermed også unngå konflikter, usikkerhet og misforståelser.

4.2.1 Beskrivelser av samarbeidet med PPT – «Vi gjør det sammen»

Marit og Ingrid forteller at samarbeidet med PP-tjenesten oppleves som mer tilgjengelig på lav terskel og fleksibelt. De har en fast PP-rådgiver som fungerer som kontaktperson for deres skole, og det kan tyde på at opprettelsen av faste representanter fra PP-tjenesten har ført til at det tverrfaglige samarbeidet og kommunikasjonen mellom PP-tjenesten og skole har blitt effektivisert. Det tolkes som at det er større fokus på tidlig innsats fra kommunalt nivå gjennom en reorganisering av PP-tjenesten for å samordne tjenestene samt et forsøk på å innfri regjeringens ønske om økt fokus på systemrettet arbeid.

«Nå er det mer sånn: det er jeg lurer på og har notert det meste til neste gang jeg møter personen. Da får vi ta en sånn «dunn-dunn-dunn», også føler man at man har gjort en jobb. Også kan vi jobbe ut fra det igjen for det at vi avslutter nå - det er veldig sjeldent. Det er veldig ofte at «okei, at jeg må ta en telefon dit», «okei, da må jeg sjekke opp det», også tar vi den igjen.» (Marit)

Funn tyder på at tilgjengeligheten gjenspeiles i PP-rådgiverens kjennskap til skole og elever. Jeg tolker PP-tjenestens økte tilstedeværelsens mulighet til å gi hensiktsmessig støtte, hjelp og veiledning når det er behov, i lys av forebyggende arbeid og det politiske ønsket om å være tettere på skolen. Det vil være i tråd med regjeringens satsing på inkluderende støttesystemer og laget rundt barna, slik at den samlede kompetansen kommer nærmere barna som har behov for det.

Kontakten med PP-tjenesten oppleves som forutsigbar og de slipper å måtte vente på svar i ukesvis fra en PP-rådgiver som kanskje ikke har vært involvert i saken tidligere. To av informantene forteller at de nå kan sende en e-post eller ringe for avtale møte, i stedet for å henvise og videre måtte vente i ett år før man mottar sakkyndige vurderinger. Ingrid forteller at de ikke ønsker sakkyndig vurdering på alle elevene som strever, og begrunner det gjennom PP-tjenestens økte tilgjengelighet som grunnlag for deres suksess med tilrettelegging innenfor den ordinære opplæringen.

«Vi [har] noen som kanskje bare trenger på lesing og jeg kjenner det blir noen forskjell på tilbudet den eleven får. Kanskje eleven allerede har kjempegodt tilbud med lesegruppe? Vi må vurdere om vi får til å hjelpe eleven og følger han der, og når PPT er så tett på som de er hos oss så fungerer det kjempebra. Vi får brukt tiden på å sette opp et opplegg for den eleven som funker akkurat for dem, istedenfor at hun skal hit da og så høre på hva vi sier.» (Ingrid)

PP-tjenestens tilstedeværelse og tilgjengelighet kan derfor tolkes til å ha bidratt til at man får satt inn tiltak på et tidligere tidspunkt som vil bidra til at man får bevart innenfor den ordinære opplæringen ved å benytte det handlingsrommet skolen har til rådighet. Det vil også sørge for at man får prøvd ut flere tiltak innenfor det ordinære før man henviser saken til PP-tjenesten. Det betyr at ventelistene går ned, fordi man får redusert andelen henvisningen som i utgangspunktet kunne vært tilrettelagt innenfor det ordinære etter litt rådgivning fra eksterne aktører.

Privatskoler tar imot elever fra ulike kommuner og er derfor ansvarlig for å samarbeide med PP-tjenesten tilhørende elevens hjemkommune. I lys av privatskoleloven tolkes dette som at det ikke finnes grunnlag for å opprette en fast PP-rådgiver for privatskolene. De vil derfor ikke kunne dra nytte av de samme godene som de offentlige skolene har i regi av PP-tjenesten og kommunen, som for eksempel ulike nettverkssamlinger for spesialpedagogisk kompetanseheving og utviklingsarbeid. De har lavterskeltilbudet fagteam som arrangeres i samarbeid med representant fra PP-tjenesten.

«Vi var jo heller heldig å være en av de få skolene som får ha fagteam fortsatt. Da har vi fagteam en gang i måneden hvor vi kan ta med en elev med foreldre, lærer inn og drøfte: «Nå har vi gjort sånn, nå har vi gjort det. Nå har vi kartlagt sånn, det viser alt. Skal vi henvise i alle? Ja eller nei. Vil dere komme og observere først?» Det har funket kjempefint for det var nytt i år.» (Siv)

Det systemrettede arbeidet som PP-tjenesten tilbyr i form av samarbeidsmøter tyder på at skolene har utbytte av dem, særlig i arbeidet med å redusere ventelistene for sakkyndig vurdering. Det kan tolkes ut ifra tiltakskjeden hvor det er mulig å få drøftet henvisningssaker med en PP-rådgiver før man sender henvisning, og på den måten får man unngått å sende «unødige» henvisninger som ikke fører noe vei. Derfor kan det

tolkes som at det er god kvalitet mellom PP-tjenesten og skolen som ledd, og vil derfor kunne heve den samlede kvaliteten på tiltakskjeden.

Det systemrettede arbeidet og den økte tilstedeværelsen i skolene har bidratt til å bevare opplæringen innenfor det ordinære ved at man får flere muligheter til å tilrettelegge. I dette ligger et utviklingsarbeid, som regjeringen ønsker at PP-tjenesten skal bidra med, nettopp fordi man ønsker å redusere andelen med spesialundervisning og samtidig heve kvaliteten på skolens opplæringstilbud. Man får vært i forkant og arbeide forbyggende, og dette vil på sikt kunne redusere andelen elever med spesialundervisning.

4.3 Utfordringer og muligheter – «Det blir aldri som jeg har tenkt»

I arbeidet med dataanalysen, bet jeg merke i at informantene stadig kom med utsagn som tydet på utfordringer knyttet til praksis og/eller praksisfelleskapet i deres skole. Funn tyder på at faktorer knyttet til det organisatoriske rammeverket, yrkeskompetanse, holdninger og skolekultur kan skape utfordringer, men også muligheter i spesialpedagogisk virksomhet. «Det blir aldri som jeg har tenkt» er hentet fra intervjuet med Ingrid og oppsummerer skolens forutsigbarhet. Skolen er en sårbar organisasjon, hvor ulike strukturer er avhengig av hverandre for å fungere optimalt, og ved fravær av ansatte vil derfor særlig spesialundervisningen være utsatt.

«(...) det er jo den som glipper først ved høyt fravær av ansatte. Så da er det ofte spesialpedagogen som ryker først, dessverre.» (Marit)

Funnet kan tolkes på flere måter. Det ene er at spesialundervisningen ikke blir høyt nok prioritert til at den blir beholdt ved lærerfravær. En annen tilnærming er at man ønsker å fylle kravet til godkjent undervisningskompetanse hvor det mangler, og dermed ta igjen spesialundervisningen på et senere tidspunkt. Begge tolkningene er like aktuelle siden man har økt oppmerksomhet rundt elever som ikke har fått den spesialundervisningen de har hatt krav på det siste året. Skolen som organisasjon og arbeidsplass er derfor avhengig av tilstedeværelse og at alle anerkjenner og tar sin del av ansvaret.

Som nevnt i delkapittel 4.1 forteller Ingrid at hun ofte ikke får fullført oppgaver fordi hun er avhengig av at andre gjør sin del av arbeidet først. I tillegg til tidligere tolkning, kan det også bety at saksgangen er avhengig av en strukturert plan for samarbeidet, slik at det ikke stopper opp underveis.

«Jeg kan jo ha klar henvisningene for lenge siden, men så må jeg få inn en pedagogisk rapport og så må jeg liksom purre litt for å få det. Noen er kjappe, og noen bruker lenger tid.» (Ingrid)

At noen bruker lenger tid enn andre på å fullføre arbeidsoppgaver, kan tolkes på ulike måter. For det første kan det tolkes som at skolens organisering av opplæring i timeplanfesting og lignende er et hinder i seg selv for at vedkommende skal kunne gjøre andre påkrevde oppgaver for det ikke finnes tid. Det kan bety manglende kompetanse og veiledning til å fullføre oppgavene. Funn tyder på at det er ikke nok spesialpedagogisk kompetanse, og kun en av mine informanter forteller at skolen prioriterer spesialpedagogisk videreutdanning for lærere. Min tolkning er at spesialpedagogisk kompetanse, til tross for regjeringens økte satsing gjennom tilskuddordninger for videreutdanning, ikke prioriteres høyt nok av skoleledelse.

«Jeg jobber med mitt og ingen vet egentlig hva jeg holder på med utad. Det er bare meg som har den utdanningen der. Det er ingen andre spesialpedagoger som har utdanning innenfor det.» (Siv)

Funnet tyder på at behovet for spesialpedagogisk kompetanse fortsatt er der. Marit hevder at spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig i vurderingen av elevens måloppnåelse. Det kan tolkes i lys av at elevens forutsetninger vil kunne kreve tilretteleggelse av opplæringen for få et tilfredsstillende opplæringstilbud, og det er opp til lærer å ta en skjønnsmessig vurdering av elevens utbytte av den tilrettelagte opplæringen. Det handler om å vurdere hva som godt nok, hva som kan tilrettelegges og hvordan det kan gjøres.

4.3.1 Skolekultur og profesjonskompetanse – «Jeg klarer det selv»

«Jeg klarer selv!» er et vanlig utsagn blant barn som tenker at de fikser alt selv. Det samme kan sies å gjelde lærere i skolen også. Funn tyder på at flere lærere, og særlig eldre, har vansker med å samarbeide, ønsker ikke innblanding fra andre og tenker at dette er noe de må fikse på egenhånd. Det kan tolkes som at deres samarbeidsevne ikke er god og deres handlinger, holdninger og væremåte preges av den kulturen som befant seg i skolen tidligere. Skolekulturen vil legge føringer for hvordan skolen utøver praksis, hva som er sosialt akseptert å gjøre og hva som anses som verdifullt. Sitatet under forklarer lærernes forskjellige måter å jobbe på.

«Lærerne er veldig forskjellig. Noen er veldig selvstendige, og noen er ikke det. Noen har jobbet i mange år og synes de kan alt, og kunne kanskje endret litt på måten de jobber på. Det er jo et veldig mangfold av lærere og hva de er gode på. Som regel har de en styrke, og da må jeg prøve å spille på det hvis en på trinnet har det.» (Ingrid)

Ved å anerkjenne at lærere er forskjellige og ta utgangspunkt i lærerens styrke, vil man kunne få læreren til å oppleve at samarbeidet er nyttig. Det kan føre til en opplevelse av at de kan bidra med noe de er flinke på og kan gi muligheten til å endre skolekulturen og enkeltlæreres holdninger til samarbeid.

At de ikke aktivt oppsøker veiledning og hjelp, trenger nødvendigvis ikke å være som følge av at de har en «Jeg klarer selv»-mentalitet, men heller at de er usikre og redd for å bli forhåndsdømt av andre lærere. Marit forklarer at hun opplever at lærere ber om hjelp, veiledning eller lignede dersom hun oppsøker dem personlig selv. Det kan tyde på at lærerens stolthet kan ha overvunnet behovet for hjelp og kanskje skolekulturen har preget lærerens måte å se på samarbeid på. Siv forteller om eldre lærere som ikke ønsker å endre syn på pedagogikk, som ikke ser eleven og som ikke har forståelse for hvordan man tilrettelegger. Dette kan tolkes som at det foregår et generasjonsskifte i skolen når det kommer til samarbeid, måter å tenke og utøve pedagogikk på og elevsynet.

«Det er sånn «Vi er en sånn skole, vi gjør det på vår måte, punktum. Vi er ikke åpne for å endre på noe». Så kommer det noen som sier at dere må endre på det her for det her stemmer ikke overens med hva den eleven trenger og da er det ikke nødvendigvis enkelt å endre deres måte å tenke på og dere måte å være på.» (Siv)

Den lukkede holdningen som flere av informantene beskriver at lærere har, og kanskje særlig eldre, kan tolkes ut ifra en individualistisk skolekultur og et kategorisk perspektiv på eleven. Individualistiske holdninger, tankemønstre og verdigrunnlag vil kunne føre til at synet på eleven blir redusert til å kun handle om vansker iboende i eleven og ikke at kontekster rundt eleven som gjør at eleven strever, fordi man ikke evner til å reflektere over egen praksis.

Sentrale funn fra empirien tyder på at relasjonen til elever, kolleger og foreldre er avgjørende for samarbeidet og elevens trivsel og læringsutbytte i skolen. Siv forteller at de forsøker å bruke kjente lærere i klasserommet i spesialundervisningen slik at det

oppleves som trygt på elevene. Det tolkes som at tryggheten til elevene er viktig, og da vil det være viktig at lærerne har gode relasjoner til dem. Det samme vil gjelde læreres trygghet i egen rolle. Koordinatorens relasjon til lærere blir avgjørende for hvorvidt læreren tar til seg veiledningen og hjelpen som gis, og hvorvidt den oppleves som relevant. Trygghet blir derfor tolkes som avgjørende for å kunne oppnå gode resultater og gode samarbeidsrelasjoner i alle ledd: elever, foreldre, lærere og andre signifikante personer.

«Klasseledelse er viktig og, men også med den trygge voksne som setter grenser og som har mye omsorg.» (Ingrid)

«Rett og slett på grunn av at det skal være trygt, sånn at det ikke kommer inn 14 stykker i løpet av en uke og du ikke kjenner noen av dem - de er bare der. Det trygge er veldig viktig.» (Siv)

Ingrid legger særlig vekt på at å skape gode relasjoner med foreldrene er nødvendig for å få til et godt skole-hjem-samarbeid, som er i tråd med prinsippene for skolens praksis. Det er også nødvendig for å skape trygghet i overgang mellom barnehage og skole, hvor Ingrid bruker mye tid på å bli kjent med foreldrene, fortelle om skolen og lignende for å skape trygghet og gi foreldrene en følelse av at dette skal gå fint. Det tyder på at foreldres trygghet og forhold til skolen påvirker elevens følelse av trygghet i skolen. Det kan tolkes som at de ansattes evne til å bygge relasjoner er avgjørende for samarbeidet og resultater som oppnås fordi man får avdekket og iverksatt tiltak på et tidlig tidspunkt i elevens liv.

«Foreldre må oppleve at du liker ungene: «Ja, han er jo hyggelig». De merker veldig fort «Du liker ikke ungen min du, nei.», da er det ikke noe å bygge videre på.» (Ingrid)

Funn tyder på at du må ha en genuin interesse i eleven, ellers er det ikke noe grunnlag for å bygge videre samarbeid på. Det samme kan også sies for lærer-elev-relasjonen også, dersom elevene opplever å bli likt uansett hvor mange ganger de gjør feiltrinn eller oppfører seg dumt, skaper trygghet og kan derfor redusere uroen som oppstår i klasserommet. Videre viser funn at i arbeid med barn og unge, vil det være viktig at du evner å håndtere atferden, følelsene og ordene som kommer fra elevene. Det betyr ikke at du skal akseptere alt, men du må kunne se det fra elevens perspektiv. Ingrid forklarer:

«Lærere er ofte veldig sånn «Ja, men nå er den så umulig at han ikke får med seg noe fag», altså bare «Ja, men da legger jeg bort alt fag for hvis ikke denne eleven har det godt på skolen så lærer man ingenting likevel», da. Vi har fokus på å ha gode dager, og det er sitter ofte veldig langt inne for lærerne for de tenker «De er jo her for å lære.» (Ingrid)

«Vi har en del av de som føler at det er noen lærere som ikke takler, for eksempel barn med mye følelser, atferd, slår, sparker eller blir sint. Det er ikke alle lærerne som får det til, det er fordi de kanskje ikke har det i seg. De kan være kjempegode faglærere i engelsk ved at de er rågode i å lære fra seg faget, men de elevene som strever mest trenger å vite at «Læreren liker meg selv om jeg kalte han stygge kallenavn.» (Ingrid)

Relasjonskompetansen til læreren blir fremhevet som avgjørende for at eleven skal kunne lære faglig kunnskap, og læreres relasjonskompetanse varierer. Sitatene kan også tyde på at lærerens holdninger er at elevene kun er her for å lære og lærerens jobb er kun å undervise bort sine fag, mens trivselen er andres ansvar. Det kan tolkes i et individorientert perspektiv på særskilte behov, hvor elevens atferdsmessige reaksjoner har en patologisk opprinnelse, og derfor ikke skolens ansvar å følge opp. Det kan derfor bety at lærere ikke tenker på elevens opplæringstilbud som helhetlig og sammenhengende, fordi det utelates samfunnsmessige, mellommenneskelige og skolebaserte kontekster som årsak for elevens utfordringer.

5 Diskusjon

I forrige kapittel ble hovedfunnene fra undersøkelsen presentert og gjort tolkninger av. I denne delen vil jeg forsøke å besvare problemstillingen:

«Hvordan vurderer spesialpedagogiske koordinatorene arbeidet med spesialundervisningen i grunnskolen?»

Hva man mener er elevens beste og hvordan spesialundervisningen bør organiseres kan tolkes på forskjellige måter avhengig av hvem man spør. Det er blant annet avhengig av ens verdier og kompetanse. Hvorvidt man opplever samarbeidet med andre som bra eller dårlig samt andre organisatoriske faktorer vil også kunne påvirke opplevelsen av organiseringen og gjennomføringen av spesialundervisningen.

For å besvare problemstillingen, har jeg med utgangspunkt i to forskningsspørsmål, drøftet funnene i lys av teoretisk forankring og tidligere forskning:

- 3) Hvilken forståelse har spesialpedagogiske koordinatorene av egen rolle i skolens praksis?
- 4) Hvordan opplever de tverrfaglig samarbeid, både det interne på skolen og med eksterne samarbeidspartnere?

Dette kapittelet er delt inn i to underkapitler, som hver for seg forsøker å besvare forskningsspørsmålene ovenfor. I den første delen drøfter jeg informantenes forståelse av egen rolle i det spesialpedagogiske arbeidet ved deres skole og hvilke utfordringer de har relatert til det. Siste delen av delkapittelet tar for seg informantenes forståelse av samarbeid, hva de legger til grunn, deres beskrivelser av samarbeid med PPT, og hvilke utfordringer de har knyttet til samarbeidet.

5.1 Forståelse av egen rolle i skolens spesialpedagogiske arbeid

Skolen har gjennom Opplæringsloven § 1-1 et dobbelt samfunnsoppdrag, hvor de har både et utdannings- og danningsoppdrag. Skolen skal i denne sammenhengen bidra til at elever har opparbeidet et grunnlag for å kunne forstå verden, seg selv og andre for å ta gode livsvalg samt gi elever kunnskap og innsikt i aktuelle samfunnsutfordringer og perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette ligger et ansvar for å sørge for at alle barn og unge har like muligheter til å mestre livet og være en aktiv aktør i samfunnet og arbeidslivet, uavhengig av bakgrunn, forutsetninger, utfordringer og evner. Spesialpedagogisk arbeid i skolen vil derfor være forutsetningen for at alle elever får et likeverdig og helhetlig opplæringstilbud basert på prinsippet for tilpasset opplæring som førende for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017; Nilsen, 2021). For å vurdere elevens utbytte av opplæringen vil det være nødvendig å kartlegge, tilrettelegge og iverksette tiltak for å kunne vurdere om eleven har behov for spesialundervisning, igjennom det som kalles tiltakskjeden (Nilsen & Herlofsen, 2021).

For å utøve profesjonen din på en god måte, er det avhengig av at du har en god forståelse av din egen rolle og egen kompetanse. Haug (2022) hevder at selv om spesialpedagoger ikke oppfyller de formelle kravene knyttet til profesjonsbegrepet, vil de allikevel være oppfattet som en semiprofesjon fordi de vil kunne være spesialister på sitt fagfelt. Myrann et al. (2018) peker på at bruken av spesialpedagoger er forskjellig fra

kommune til kommune og fra skole til skole, men vektlegger tre sentrale roller: i direkte arbeid med barn, som koordinator og som veileder. Spesialpedagogiske arbeidsoppgaver kan skilles mellom individ- og systemrettede. De individrettede oppgavene relateres til direkte og indirekte arbeid med barnet hvor oppmerksomheten rettes mot enkeltelevers behov og utvikling (Nilsen, 2021; Tveitnes & Simonsen, 2021). Systemrettet arbeid handler i stor grad om å evaluere koordineringen av den ordinære opplæringen og spesialundervisningen ved å se på planlegging, gjennomføring og vurdering for å vurdere hvordan disse kan forbedres og utvikles (Nilsen, 2021).

Funn tyder på at de spesialpedagogiske koordinatorene har hovedansvar for spesialpedagogiske virksomheten ved sine skoler. Myrann et al. (2018) peker på at flere skoler har en spesialpedagogisk koordinator som, i samarbeid med skoleledelse, har ansvaret for det spesialpedagogiske tilbudet. Skoleledelsen har det øverste ansvaret for at tiltakskjeden for spesialundervisning fungerer (Nilsen & Herlofsen, 2021), og det kan slik funnene viser, bidra til at det i perioder vil være mye for de spesialpedagogiske koordinatorene å gjøre. Ansvaret som hviler på de spesialpedagogiske koordinatorene og skoleledelsen, er ifølge Nilsen og Herlofsen (2021), å sørge for at skolen følger retningslinjer på nasjonalt og kommunalt nivå og på samme tid bidra til at skolen ivaretar sine behov gjennom bruk av gode løsninger. Ingrid forteller at hun ofte er avhengige av at andre gjør en innsats før hun får kommet videre, og vil være i tråd med Nilsen og Herlofsen (2021) argument om at man er avhengig av at andre bidragsyttere i de ulike leddene utfører sitt ansvarsområde for å kunne oppfylle tiltakskjedens formål. Den samlede kvaliteten på tiltakskjeden er derfor avhengig av sammenheng mellom leddene og kvaliteten på leddene.

Resultatene tyder på at en sentral arbeidsoppgave for spesialpedagogiske koordinatorene er kartlegging, som Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) påpeker har som hensikt å samle inn informasjon for å kunne tilrettelegge opplæringen gjennom å avdekke både individuelle og kontekstuelle faktorer som fremmer og hemmer undervisning og elevens læringsprosesser. Ingrid nevnte blant annet læreres ønske om observasjon og gjennomføring av kartleggingstesten Logos, som vil være i tråd med Nilsen (2021) beskrivelse av henholdsvis individrettet og systemrettet arbeid. Igjennom systematisk kartlegging og innsamling av informasjon vil man få et helhetlig bilde av fenomenet som danner grunnlaget for å avgjøre hvilke tiltak eller som er mest hensiktsmessig å iverksette hvordan det skal følges opp (Klem & Hagtvat, 2021). Logos, som benyttes for kartlegging ved mistanke om dysleksi, vil være et nyttig verktøy som benyttes for å kartlegge elevens vansker relatert til lese- og skriveferdigheter, og dertil også elevens forutsetninger for og muligheter til læring og utvikling. Testen kan benyttes supplert med for eksempel observasjon og/eller samtaler med eleven for å kunne tilrettelegge undervisningen gjennom iverksettelse av forebyggende tiltak innenfor den ordinære opplæringen for å kunne unngå at eleven behøver spesialundervisning senere.

Observasjon av lærere og klassemiljø vil kunne bidra til å avdekke faktorer ved læreren og læringsmiljøet som hemmer og fremmer utvikling, som i tråd med Nilsen (2021) evaluere opplæringstilbudets planlegging og gjennomføring for å kunne utvikle lærerens praksis. Her vil det også være nødvendig å komplementere med flere ulike kartleggingsmetoder for å få et helhetlig bilde (Klem & Hagtvat, 2021), og det kan være nødvendig å følge med på endringer og utvikling over tid. Hvorvidt det er nødvendig å tilføye flere kartlegginger, vil avhenge av den innledende arbeidshypotesen som oppstår tidlig i kartleggingsprosessen. Slik vil i lys av § 5-4 kartleggingen være nødvendig for å kunne vurdere om en elev får et tilfredsstillende opplæringstilbud innenfor den ordinære

opplæringen, for å kunne avgjøre om eleven oppfyller hovedvilkåret for retten til spesialundervisning (§ 5-1) (Nilsen & Herlofsen, 2021).

Studien peker på at de spesialpedagogiske koordinatorene opplever rollen sin som et knutepunkt mellom ulike profesjoner og etater, og ansvaret for å lede og koordinere samarbeidet mellom samarbeidspartnere er en sentral arbeidsoppgave. Marit legger særlig vekt på at hun leder skolens spesialpedagogiske ressursteam, noe som Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) hevder har en viktig rolle for både den administrative og den praktiske delen av tiltakskjeden. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) legger vekt på at ressursteam har en nytteverdi for koordinering og drøfting av saker som gjelder spesialundervisning. De trekker frem at ressursteamene har en stor praktisk betydning for tiltakskjeden, fordi teamet kan trekkes inn og konsulteres underveis på ulike måter. Nilsen (2021) påpeker at systemrettet arbeid i stor grad handler om å evaluere koordineringen av den ordinære og spesialundervisningen ved å se på planlegging, gjennomføring og vurdering for å vurdere hvordan skolens praksis kan forbedres og utvikles. Slik kan koordinatorenes rolle som knutepunkt sees i lys av en systemrettet arbeidsmåte fordi man er opptatt av å kunne evaluere spesialundervisningen i samordning med den ordinære opplæringen for å kunne forbedre undervisningspraksisen slik at det gir elevenes godt og helhetlig læringsutbytte (Nilsen, 2021).

Informantene er alle enige at en stor del av deres arbeidsoppgaver består av rådgivning av lærere. Tveitnes og Simonsen (2021) peker på at spesialpedagogisk rådgivning er en stor del av den spesialpedagogiske virksomheten, hvor det arbeides «indirekte for å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn og unge med særskilte behov» (s. 255). Bak det ligger en hensikt at det skal være til barnets beste. Rådgivningen skal derfor sørge for at lærere eller andre som i direkte arbeid elever med særskilte behov er i bedre stand til selvhjelp for både aktuelle og fremtidige situasjoner av lignende karakter (Johannessen et al., 2015; Tveitnes & Simonsen, 2021). Funn fra undersøkelsen peker i retningen av en overvekt av individrettet rådgivning, og kan belyses ut i ifra Tveitnes og Simonsen (2021) beskrivelse som hevder at rådgivningen retter seg mot enkeltpersoner som har enten en profesjonell eller familiær relasjon til den eleven som har behov for tilrettelegging og støtte for å fremme utvikling og læring. Utgangspunktet for rådgivningen vil være en opplevd usikkerhet og avmakt i ulike situasjoner slik at de skal kunne oppleve mestring og kvalitetsutvikling av egen praksis.

Resultatene tyder på at behovet for rådgivning oppstår i situasjoner hvor læreren har et følt behov for hjelp til selvhjelp og ofte i forbindelser med tilrettelegging av undervisning for elever med særskilte behov og da enten med eller uten spesialundervisning. Mye tyder på at rådgivningen skjer i forbindelse med kartlegging av enten enkeltelever og/eller faktorer knyttet til læringsmiljøet, og er i samsvar med prinsippet om en relasjonell tilnærming til elever med særskilte behov (Uthus, 2020). Med utgangspunkt i mønstre i funnene, synes behovet for rådgivning ofte å være utløst som følge av en kartleggingsprosess på enten på individ- eller systemnivå, eller i en kombinasjon av begge. Mønsteret i funnene tyder på at rådgivningen bærer preg av å være både systemrettet og individrettet uten et tydelig skille, som ifølge Tveitnes og Simonsen (2021) betyr at overgangene mellom de ulike arbeidsformene er glidende avhengig av rådgivningens hensikt.

Myrann et al. (2018) peker på at spesialpedagoger ofte anvender veiledning av ansatte i saker av spesialpedagogisk art. Spesialpedagogisk rådgivning hvor man har en rolle som veileder, vil derfor kunne knyttes opp mot flere av leddene i tiltakskjeden. Som nevnt

tidligere kan det tolkes at informantene har ansvaret for det spesialpedagogiske virksomheten ved sin skole. Det kan derfor argumenteres for at informantene, i samarbeid med skoleledelsen, har ansvaret for å sikre kvaliteten på spesialundervisningen gjennom å vurdere prosesskvaliteten, rammekvaliteten og utbyttekvaliteten (Nilsen & Herlofsen, 2021). Det kan videre argumenteres at prosesskvaliteten og utbyttekvaliteten er de aspektene ved spesialundervisningen de har et særlig ansvar for. Som et bindeledd mellom kommune, PP-tjenesten og særlig lærerne ved skolen, vil informantenes veilednings-/rådgivningsfunksjon fungere som et sikkerhetsnett, for å sørge for at det er kvalitet i hvert ledd samt sammenheng mellom dem (Nilsen & Herlofsen, 2021), selv om de ikke er direkte involvert i alle leddene.

Med utgangspunkt i funn som viser at informantene utformer enkeltvedtak, enten direkte på forespørsel fra rektor eller som forslag til skoleeier, vil de være i posisjon til å bistå med veiledning av kontaktlærere i utforming av elevens individuelle opplæringsplaner (IOP). Kvaliteten på arbeidet med IOP-en er avgjørende fordi den er et viktig redskap i arbeidet med å evaluere skolens praksis og samhandlingsprosessen med hensyn til avklaring av retten til spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2021). Resultat fra studien viser at informantene ønsker så langt det lar seg gjøre, ønsker å bistå i utformingen av IOP-er og derfor at det er et dokument som skolen kan stå for. Informantene forteller at de sørger for at den er gjenspeiler enkeltvedtaket og at den er riktig utført. Det kan sees i lys av at IOP både har en juridisk og en pedagogisk betydning, som for det første skal konkretisere og ivareta elevens rett på spesialundervisning og for det andre fungere som et arbeidsverktøy for lærerne i planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Samtidig er IOP et viktig ledd for kvaliteten og sammenhengen i hele tiltakskjeden, og derfor også skolens ansvar i å sørge for at skolens praksis følger nasjonale og kommunale regler og retningslinjer (Nilsen & Herlofsen, 2021).

I planleggingsfasen av spesialundervisningen, vil man kunne ane et skille i forståelsen for hva som er tilpasset opplæring. Haug (2021) mener vi kan skille mellom en smal og en bred forståelse som vil være retningsgivende for synet på spesialundervisning. Tilpasset opplæring i spesialundervisning er preget av en individorientert og en systemorientert fremstilling: (1) gjennomføringen bør skje separert fra eller (2) den burde være en del av den ordinære undervisningen (Buli-Holmberg, 2015). Funn fra studien viser at informantene har ambisjoner om at spesialundervisningen bør foregå i klasserommet så langt det lar seg gjøre, og er i tråd med Haug (2021) forklaring på en bred forståelse av tilpasset opplæring. I tråd med Læreplanverkets prinsipper for skolens praksis vil det kreve kartlegginger, observasjoner og vurderinger for å kunne gi en god faglig og skjønnsmessig vurdering av elevens muligheter for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017), og dermed også elevens muligheter til å ha spesialundervisning i samsvar med ordinær opplæring. Forutsetningen for å kunne gjennomføre spesialundervisningen i den ordinære opplæringen, er at eleven har tilnærmet samme innholdet som de andre (Haug, 2021).

Allikevel viser funnene, i tråd med Haug (2021) sitt argument om at en individorientert tilnærming til spesialundervisning er mest akseptert, at små grupper er den organiseringsformen som er mest benyttet. For å belyse hans argument ytterligere, viser funnene at begrunnelsen bak små grupper er at man får mer lærerstyrt aktivitet, mer individualisert tilrettelegging og at gruppesammensetningen kan være nivåinndelt etter elevens vansker og/eller ressurser. Elevens læringsvilkår varierer ut fra undervisningsorganisering hvor nivået av elevaktivitet, tilrettelegging og støtte

gjenspeiler elevens læringsvilkår (Haug, 2015), noe som kan forsterke grunnlaget for valg av gruppeundervisning. En-til-en undervisning er noe informantene sjeldent benytter som organisasjonsform, med en implisitt henvisning til frykten for ekskludering. Det kan ut ifra Skogen (2021) virke uheldig som viser til Finlands gode resultater av støtte- og spesialundervisning fordi de blant annet ikke har den samme frykten, men heller ser på det som en nødvendig og hensiktsmessig ressurs for å kunne utvikle en skole som er bra for alle.

Både Barneombudet (2017) og ekspertgruppen (Nordahl, 2018) peker på kompetansemangel som største trusselen for spesialundervisningens kvalitet og at praksisen omkring spesialundervisning blir mangelfull. Studiens analyse viser at lærerfravær er en direkte årsak til at spesialundervisningen ikke blir gjennomført, fordi spesialpedagogen blir satt inn som vikar for den fraværende læreren. Videre viser den at to av informantene påpeker at skolen har for dårlig spesialpedagogisk kompetanse. Analysen bekrefter tidligere forskning (Herlofsen & Hartveit, 2022) som viser at ressursmangel og praktisk gjennomføring av gjeldende lovverk er barrierer og utfordringer knyttet til spesialundervisning. Spesialundervisningens kvalitet er direkte knyttet opp mot læreres kompetanse og særlig deres spesialpedagogiske kompetanse (Skogen, 2021), og analysen kan forklares ut ifra ledelsens manglende prioritering og totalvurdering av den samlede spesialpedagogiske kompetansen blant de ansatte. Det kan tenkes at det systemet som skolen har utarbeidet for kvalitetssikring av spesialundervisningen ikke fungerer slik den er tiltenkt, men heller som en barriere for realisering av skolens felles målsetting (Skogen, 2021). Disse svakhetene bidrar til at elevene ikke får oppfylt retten til spesialundervisning gjennom et forsvarlig innhold i en undervisning av kvalitet (Nilsen & Herlofsen, 2021).

For å kunne arbeide med å gi elevene et helhetlig opplæringstilbud, er det nødvendig å ta utgangspunkt i elevens evner, forutsetninger, utfordringer og behov (Haug, 2021; Nilsen, 2021). At informantenes arbeidsoppgaver kan tolkes som en blanding av systemrettede og individrettede oppgaver, vil være i tråd med det relasjonelle perspektivet på spesialpedagogisk virksomhet (Hausstätter, 2007; Nordahl, 2011), hvor skolen vil være opptatt av å se på hvordan samfunnets og skolens strukturer og de mellommenneskelige reaksjonene forårsaker utfordringer hos enkeltelever. Ved å integrere et individorientert og et systemorientert perspektiv på elevens utfordringer og derfor også muligheter for utvikling og læring, vil man kunne benytte en multimetodisk fremgangsmåte for å ivareta helheten (Klem & Hagtvat, 2021; Uthus, 2020). Med henvisning til Meld. St. 6 (2019-2020) (2019-2020) og Meld. St. 21 (2016-2017) (2016-2017) blir det tverrfaglige samarbeidet trukket fram som avgjørende i arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring for å kunne gi et helhetlig opplæringstilbud og samtidig utvikle kvaliteten på det samlede opplæringstilbudet.

5.2 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Dagens samfunnsbilde er komplekst og utfordrende og, i arbeid med barn og unges ivaretagelse, vil derfor også kreve samarbeid på tvers av fagprofesjoner og deres grenser (Johannessen et al., 2018). Det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet må ha et overordnet mål sentrert rundt barnets eller ungdommens behov og hva som er dets beste. Fokuset på tverrfaglig samarbeid har fått svært stor oppmerksomhet i styringsdokumenter, og særlig gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) (2019-2020) har *Laget rundt barna* blitt fremhevet som avgjørende for å kunne gi et sammenhengende og helhetlig tilbud på tvers av tjenester. Som leder for spesialpedagogiske ressursteamene,

har de ansvar for å lede møtene, sørge for at oppgaver blir fordelt og drøfte saker (Myrann et al., 2018). Funn fra studien viser at valget av deltakerne i ressursteamenes møter vil kunne variere, og er i tråd med Buli-Holmberg (2015) som poengterer at de velges ut fra erfaring og/eller kompetanse på det aktuelle spesialpedagogiske området. På ressursteamenes møter forteller Marit at de i tillegg til skoleledelse og lærere, ofte har representanter fra PP-tjenesten, skolehelsetjenesten og familietiltak deltakende, som er i tråd med regjeringens ønske om bygge et lag rundt barn og elever slik at de får den hjelpen når de har behov for den (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019-2020). I lys av Nordahl og Overland (2021), vil ressursteamenes deltakere bestå av deltakerne fra alle lagene av kompetansenivå, som bidrar med sine arbeidsoppgaver og kompetanse for å sikre elevers læring og utvikling.

Informantene uttrykker at tydelige roller, forventninger og ansvarsområder er avgjørende for at et samarbeid skal fungere. Klare forventninger, rolle- og ansvarsfordelinger er nødvendig for å kunne få et effektivt samarbeid hvor man klargjør hverandres faglige handlingsrom, hva de forventer å få ut av samarbeidet og samtidig gjennomgår eventuelle begrensninger som måtte oppstå på veien for å kunne skape en samarbeidssituasjon hvor alle er villige til å delta (Glavin & Erdal, 2013). Slik Marit forteller har de klare rollene og ansvarsområdene bidratt til at kommunikasjonen og kontakten mellom ulike instanser og etater har blitt effektivisert, fordi hun har bedre kjennskap til andres kompetanseområder. Når roller, forventninger og ansvarsområder er definert og gjort rede for vil det være enklere å fordele arbeidsoppgaver i henhold til deltakernes fagkompetanse, slik at man drar nytte av hverandres faglige ulikheter, som Glavin og Erdal (2013) peker på er nødvendig for å drive det tverrfaglige samarbeidet framover.

Analysen av undersøkelsen viser en bred enighet om at samarbeidets målsetting må være «*Hva er best for barnet?*». Det gjenspeiler ideen bak *Laget rundt barna* hvor målet er å bygge gode støttesystemer slik at hvor samarbeidspartenes kompetanseområder skal benyttes på en hensiktsmessig måte (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019-2020; Nordahl & Overland, 2021). Studiens analyse er i tråd med Lund (2018) som hevder at i arbeid med barn og unge er det nødvendig å tenke at samarbeidet skal bidra til at barnet eller ungdommen får det bedre ved at de voksne snakker sammen. Ved å ha barnets beste som målsetting vil det være enklere å finne kollektive strategier og metoder for å oppnå målet (Glavin & Erdal, 2013), som samtidig er fleksible og mangfoldige (Nordahl & Overland, 2021). Det betyr at i arbeidet med tilpasset opplæring må skolen, i samarbeid med øvrig støttesystem, blant annet utvikle løsninger for fleksibel disponering av ressursene som allerede eksisterer. Å finne strategier og metoder for å tilrettelegge innenfor den ordinære opplæringen, vil også bidra til at andelen elever som krever spesialundervisning reduseres (Nilsen, 2021).

Skolens kultur vil ha stor innvirkning for samarbeidets funksjonalitet og/eller dysfunksjonalitet og informantene er enige i at de samarbeider med alle på skolen, men samarbeidet er nødvendigvis ikke like godt. Hvilken kultur som eksisterer på skolen vil legge føringer for profesjonsutøvelse, skolens praksis og hva som blir ansett som sosialt akseptert og verdifullt (Roaldset, 2013). Den varierende graden av samarbeidets fungering kan ses i lys av en individualistisk skolekultur, hvor arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning kan sees på som en rekke små prosjekter heller enn et felles prosjekt (Buli-Holmberg et al., 2015a; Hargreaves & Fullan, 2014). Tradisjonelt sett har læreryrket vært ansett som et individuelt prosjekt (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016), og analysen tyder på at dette tankegodset fortsatt henger igjen i skolene: særlig

hos de eldre lærerne. Blant lærerne er ofte holdninger omkring egen praksis, egen kompetanse og manglende endringsvillighet faktorer som bidrar til et dysfunksjonelt samarbeid, som samsvarer med Roaldset (2013) forståelse av en individualistisk skolekultur hvor autonomi, status quo og hierarkisk autoritet preger lærernes verdsett. Verdisettet som preger individualistiske kulturformede lærere kan være vanskelig å endre fordi de ofte isolerer seg og ønsker lite innblanding fra andre (Hargreaves & Fullan, 2014), som vil kunne utgjøre en risiko for elevenes læringsutbytte. Ut ifra undersøkelsens funn kan det synes at det foregår et generasjonsskifte hos lærere, fra individorienterte til samarbeidsorienterte lærere, i takt med nasjonalt ønske om utvikling av tettere samarbeid i skolene (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

En individualistisk skolekultur kan prege lærernes syn på elevenes særskilte behov. Flere funn fra studien vitner om et individorientert syn på særskilte behov. Et snevert syn på eleven hvor elevens utfordringer stammer fra eleven selv, er i tråd med det kategoriske, eller individorienterte perspektivet (Solli, 2010; Uthus, 2013). Felles for funnene er at de kan sees i lys av Skrtic (1991) sin framstilling om særskilte behov, som patologisk betinget og derfor legitimerer skolens praksis. I den framstillingen ligger en tro på at den ordinære opplæringen ikke har mulighet til å tilpasse, og derfor vil spesialundervisningen være det eneste aksepterte løsningen på det (Nordahl, 2011). Det kan føre til at spesialundervisning og ordinær opplæring blir sett på som to separate sider, hvor det fragmenterte planleggingsarbeidet som får konsekvenser for gjennomføringen (Buli-Holmberg et al., 2015a). En individualistisk skolekultur vil derfor legge føringer for hvordan skolen forstår og praktiserer tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning. Det vil òg, med henvisning til (Buli-Holmberg et al., 2015a), legge føringer for hvorvidt kompetanse- og profesjonsutvikling blir ansett som privatanliggende eller en kollektiv prosess.

Som koordinator, opplever informantene det som viktig at det eksisterer en kultur for samarbeid. I tråd om å skape en samarbeidsorientert skolekultur (Hargreaves & Fullan, 2014), forteller informantene om en kollektiv kunnskapsdeling hvor man samtidig respekterer andres synspunkter. I lys av Rosenholtz (i Hargreaves & Fullan, 2014), må det poengteres at ikke alle samarbeidsformer er like effektive. I stedet for å videreutvikle eller studere ideer nærmere for å utfordre eksisterende ideer, kan de bidra til å opprettholde status quo. Skal man utfordre eksisterende ideer, må man samarbeide gjennom et felles arbeid for undervisning, planlegging og praksisutvikling (Hargreaves & Fullan, 2014). Her refererer de til profesjonelle læringsfellesskap som den mest effektive samarbeidsformen.

LK20 vektlegger profesjonsfellesskapet som avgjørende samarbeidsmåte for å lykkes med kvalitetsutvikling av egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nordahl og Overland (2021) referer til forskning som viser at profesjonelle læringsfellesskap forbedrer både lærernes praksis og elevenes læringsutbytte. Å etablere profesjonelle læringsfellesskap krever en ledelse som prioriterer samarbeids- og relasjonsutvikling (Glavin & Erdal, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017), og som sørger for utvikling av samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte (Nordahl & Overland, 2021). Det vil ikke være nok at kun ledelsen prioriterer utvikling av læringsfremmende systemer, praksisformer og holdninger (Buli-Holmberg et al., 2015b). Personalet må bidra slik at man får en koordinert og samlet innsats (Buli-Holmberg et al., 2015b), noe Marit og Siv poengterer når de sier at man må være åpen for å justere og endre praksis dersom man innser at man går i feil retning. Det kan gjøres ved å integrere forskningsbasert

kunnskap med praksis for å kollektivt videreutvikle undervisningspraksisen (Nordahl & Overland, 2021).

Informantenes tanker og erfaringer tyder på at god relasjonskompetanse er en avgjørende forutsetning for utvikling av gode samarbeidskulturer. Ingrid vektlegger særlig relasjonskompetansens betydning for å bygge relasjoner hos foreldre for å kunne oppnå både tillit og godt samarbeid som er i tråd med Lund (2018), som poengterer at relasjoner og tillit er overbærende for at samarbeidet skal overleve konflikter og utfordringer. I tråd med Holten (2022) viser funn fra undersøkelsen at det er fagpersonens ansvar for å etablere gode og positive relasjoner. Tillit er komplekst og består av flere egenskaper som er fundamentale og som kan utvikles, og i samsvar med Lund (2018), trekker informantene fram åpenhet, empati, integritet, lojalitet og kompetanse som særlig viktige egenskaper i samarbeid. Kvello (2021) vektlegger at allianser i samarbeid hviler på den tilliten som oppstår i relasjonene, og vil være avgjørende for hvorvidt kunnskapsvekslingen mellom samarbeidsrelasjonene virker (Holten, 2022).

Refleksjon over egen kompetanse og -utvikling blir vektlagt av informantene som sentralt for å kunne oppnå gode samarbeidsrelasjoner. Med henvisning til utvikling av relasjonskompetanse, er refleksjonen sentralt for å øke oppmerksomheten på egne verdier og holdninger, og hvordan dine erfaringer og væremåte preger samarbeidsrelasjoner (Holten, 2022; Røkenes & Hanssen, 2006). Røkenes og Hanssen (2006) påpeker at relasjonskompetansen er avgjørende for å kunne oppfatte hvilke handlinger som er mest meningsfulle og hensiktsmessige i en gitt kontekst. I samarbeid med foreldre, forklarer Ingrid at foreldre ofte kan være sinte eller frustrerte og i hennes øyne er det da nødvendig at man som profesjonell ikke går til angrep, men heller møter de med forståelse. I lys av (Lund, 2018) kan informantens fremheving av evnen til å stå i vanskelige situasjoner som et resultat av ens evne til mentalisering. Mentalisering er nødvendig for å kunne settes seg inn i den andres perspektiv og samtidig forstå hvordan ens egen framtoning og væremåte kan påvirke relasjonen (Lund, 2018; Røkenes & Hanssen, 2006). Ved å innta et helhetlig perspektiv (Hausstätter, 2007; Nordahl, 2011; Uthus, 2020) på menneskelig atferd, hvor man har et reflektert forhold til hvordan egne og andres handlinger er skapt i kryssilden mellom egen og andres tolkning av en selv, og ulike samfunnsmessige strukturer.

En svekket relasjonskompetanse vil bidra til at man ikke har den samme innsikten i hvordan ens egen atferd påvirker andre, fordi man ikke har innsikt i hvordan ens egen væremåte og personlighet påvirker relasjonen til andre. Særlig en svekket evne til mentalisering skaper dysfunksjonelle forstillinger om seg selv, andre og om verden generelt (Skårderud & Duesund, 2014), noe som gjenspeiler funnene relatert til ubalansen mellom fag- og relasjonskompetanse, hvor særlig Ingrid og Siv fremhever lærere som er kjempedyktige faglige, men som slettes ikke evner til å se eleven og som derfor sliter med å skape gode relasjoner. Det kan synes, i lys av Røkenes og Hanssen (2006), at lærerne ikke har et reflektert forhold til seg selv og hvordan de påvirker elevene og andre de samarbeider med. En negativ samhandlingsprosess vil på den måten begrense utviklingen av god og bærende relasjon (Røkenes & Hanssen, 2006), og dermed danne en relasjon preget av utrygghet, manglende tillit og motstand.

Som fagperson, er informantene enige i at det er nødvendig å ha en sterk faglig kompetanse, men samtidig reflektere over andre fagpersoners kompetanse som nyttige. De vektlegger, i tråd med tidligere forskning (Christensen & Godø, 2021; Glavin & Erdal,

2013), at man må anerkjenne og respektere at alle har sine styrker og svakheter samt en evne å se at egen kompetanse kan komme til kort. Det betyr at det er avgjørende å oppnå en felles kompetanse, for å oppnå felles forståelse for samarbeidet (Christensen & Godø, 2021). Et lite reflektert forhold til egen fagkompetanse og væremåte kan bidra til at det oppstår konflikter i samarbeidet (Røkenes & Hanssen, 2006), noe Ingrid illustrerer gjennom sitt eksempel om at hver elev er ulik og krever ulik tilnærming og at man derfor ikke kan hevde at samme «oppskrift» fungerer på alle. Slike konflikter kan oppstå som følge av at man er sosialisert inn i den rådende kultur uten å reflektere noe særlig over hva det innebærer og manglende evne til perspektivtenkning (Røkenes & Hanssen, 2006). Med henvisning til Lund (2018) kan et dysfunksjonelt samarbeid oppstå som følge av manglende tillit til samarbeidsrelasjonene, hvor det ikke har blitt oppnådd et samsvar mellom ytringer og handlinger. Når det ikke oppstår tillit, vil det heller ikke være noe grunnlag til å endre noe ved en selv eller ens egen kompetanse. Det er avgjørende at det oppstår en epistemisk tillit mellom samarbeidsrelasjonene for at samarbeidet skal føre til endringer hos enkeltmennesker (Holten, 2022).

Siv forklarer at flere av hennes kolleger ikke åpner for endring i sin praksis, og som kan forklares ut fra både manglende tillit til andre profesjoner, individualistisk skolekultur og maktkonstellasjoner. Konflikter som oppstår i samarbeid vil ofte være relatert til makt forbundet med de ulike profesjonene, i form av deres praktiske og teoretiske ekspertise (Johannessen & Skotheim, 2018). Personlig makt her vises gjennom en uvilje til å ta imot råd og veiledning fra utenforstående som ikke har kjennskap til deres fagkompetanse sammenstilt med deres personligheter. For å kunne gjøre noe med denne utfordringen, vil det være nødvendig å bygge allianser på tvers av fagprofesjoner, gjenvinne tillit til andres kompetanse og evne til å gjennomføre hensiktsmessige handlinger og kollektivt arbeide for en organisasjonskultur som verdsetter innovasjon og utvikling. Det blir viktig å finne en felles visjon og mål (Glavin & Erdal, 2013; Nordahl & Overland, 2021), for det vil til syvende og sist være eleven som får konsekvensen av dysfunksjonelle samarbeidsrelasjoner.

5.2.1 Om samarbeidet med PP-tjenesten

PP-tjenesten forventes å være mer tilstede i skolene for å arbeide forebyggende gjennom tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019-2020), og opprettelse av faste kontaktpersoner vil kunne bidra til det gjennom økt fleksibilitet og tilgjengelighet. Funn fra studien viser at informantene ved offentlige skoler opplever PP-tjenesten som mer tilgjengelig, fleksibelt og mer på lavterskelnivå, med bakgrunn i at de har én fast PP-rådgiver som kontaktperson. Dialogen mellom PPT og skolen kan styrke kvaliteten og sammenhengen mellom leddene i tiltakskjeden som involverer dem (Nilsen & Herlofsen, 2021). På den ene siden får PPT bedre kjennskap til eleven, skolen og hvilke tiltak skolen har forsøkt i forkant, og vil dermed gjøre PPT i bedre stand til å komme med konkrete råd og veiledning. På den andre siden vil skolen kunne oppleve å få større utbytte av det lokale handlingsrommet skolen har til rådighet innenfor ordinær opplæring (Nilsen & Herlofsen, 2021). Gjennom fylkes-/kommunens plikt til å gi opplæring, vil det være nødvendig at de prioriterer feltet og utøver sitt ansvar for å opprette sammenhengende systemer for samarbeid og spesialpedagogisk arbeid. Herlofsen og Nilsen (2016) poengterer at synet på hvilke muligheter som eksisterer for å oppnå en realistisk og hensiktsmessig praksis avhenger av de lokale rammevilkårene, for eksempel kompetanse og ressurser, som tolkninger av regelverk og retningslinjer gir. PPT kan i lys av dette bidra til å utforske skolens uutnyttede handlingsrom (Nilsen, 2021), for å forbedre den tilpassede opplæringen innenfor de ordinære rammene.

På den andre siden synes ikke friskolene å være like heldige når det gjelder samarbeid med PP-tjenesten. Siv forklarer at hun må samarbeide med flere ulike PP-rådgivere og flere ulike PP-kontorer, både i skolens vertskommune og i elevens bostedskommune. Det har sitt opphav i privatskolelovens § 3-1 som plikter private skoler å ha hele landet som inntaksområde og § 3-6 i privatskoleloven presiserer hjemkommunens plikt til å sørge for tildeling av ressurser i forbindelse med spesialundervisningen (Privatskolelova, 2003). Det vil i tråd med § 3-6 ikke være aktuelt å tildele en fast kontaktperson fra PP-tjenesten, fordi privatskolene må uansett forholde seg til PP-tjenesten fra elevenes hjemkommune. Lovgivningen vil derfor kunne komplisere samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, fordi skolen ikke vil få den samme tilgjengeligheten og forebyggende støtten som de offentlige skolene får. På den måten vil ikke lovgivningen bidra til regjeringens ønske om at PP-tjenesten skal være tettere på (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019-2020), men heller bidra til hindringer i realiseringen av målsettingen. Det kan tenkes at deler av regelverket er lite hensiktsmessige som derfor er vanskelig å praktisere fordi man opplever rammefaktorer som mangelfulle og ulike regler lite adekvate (Nilsen & Herlofsen, 2021). Det vil bidra til at samarbeidet mellom PP-tjenesten og privatskolene oppleves som mangelfullt og vanskelig fordi verken PP-tjenesten eller skolen får utført de pliktene de har på en god nok måte.

Nilsen (2021) påpeker at skolen skal, så langt det er mulig, forsøke å tilrettelegge innenfor den ordinære opplæringen, og vurdere om eleven kan støttes gjennom tiltak innenfor de ordinære ressursene og styrkingstiltakene. Marits PP-kontakt er ofte tilstede ved skolen, og er derfor også tilgjengelig for lavterskeldrøfting. Ingrid forteller også at hun får den hjelpen og støtten hun trenger, når hun har behov for det fordi hennes kontaktperson er fleksibel og tilgjengelig. Med utgangspunkt i dette kan man hevde at PP-tjenestens forebyggende arbeid bidrar til at skolen får iverksatt tiltak på et tidlig tidspunkt og samtidig prøve ut tiltak før de henviser saken til sakkyndig vurdering, med hensyn til skolens plikt til å prøve ut tiltak (jfr. § 5-4, Opplæringslova, 1998).

Kommunens organiseringsmodell for PP-tjenesten med vekt på økt tilstedeværelse i skolene kan føre til at skolene får større utbytte av kompetanse- og organisasjonsutviklingsarbeidet, fordi PPT har større kjennskap til skolens og deres behov (Holst-Jæger, 2018; Nilsen & Herlofsen, 2021). PP-tjenesten er ansvarlig for det systemrettede arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling (jfr. § 5-6, Opplæringslova, 1998), og for private skoler er det vertskommunens eller vertsfylkeskommunens PP-tjeneste som har dette ansvaret (jfr. § 3-6 Privatskolelova, 2003). Det vil derfor være opp til fylkes-/kommunen å organisere PP-tjenesten, både eksternt og internt, slik at både offentlige og private skoler får et likeverdig tilbud (Holst-Jæger, 2018). Studiens funn tyder på at det er noe forskjeller i hvilke tilbud offentlige og private skoler får, med henvisning til systemrettede arbeid fra PP-tjenesten. Informantene fra offentlige skoler forteller at de får nettverkssamlinger for spesialpedagogisk kompetanseheving og utviklingsarbeid, i regi av kommune og PP-tjeneste, i tillegg til faglige samarbeidsmøter med sin PP-rådgiver. Ved privatskoler tyder funnene på at de ikke får det samme tilbudet, men har tilgang på det de kaller «fagteam» en gang i måneden hvor de får mulighet til å drøfte elevsaker opp mot en eventuell henvisning. Det vil bidra til at man får begrenset skolens behov for henvisning til sakkyndig vurdering, fordi man får drøftet «lavterskelsaker» og «gråsoneelever» med PP-tjenesten i forkant (Nilsen & Herlofsen, 2021).

6 Avslutning

Skolen har et tosidig samfunnsoppdrag, og i møte med det norske samfunnet består skolene av et mangfold av elever med ulike forutsetninger, evner, behov og vansker. Denne kvalitative studien har utforsket tre spesialpedagogiske koordinators opplevelse av arbeidet med spesialundervisning ved sin arbeidsplass. Gjennom bruk av semistrukturerte dybdeintervju, har jeg spurt koordinatorene om deres opplevelser knyttet til egen rolle og egne arbeidsoppgaver og samarbeidet med ulike profesjoner og etater samt hva de oppfatter som viktig for å oppnå godt samarbeid. Gjennom en inspirert variant av SDI-modellen (Tjora, 2021), har jeg undersøkt lærernes forståelse og opplevelse av egen rolle og arbeidsoppgaver og forståelse og opplevelse av tverrfaglig samarbeid i lys av spesialpedagogiske perspektiver og deler av organisasjonsteori.

Analysen tyder på at det fortsatt er en vei igjen å gå når det kommer til arbeid med spesialundervisningen i grunnskolen. Som koordinator for spesialpedagogisk arbeid, står samarbeidet sentralt og de er avhengige av at andre involverte tar sin del av ansvaret. Det viser til kompleksiteten rundt et helhetlig perspektiv og hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for at elever får et likeverdig opplæringstilbud som er i tråd med hele læreplanverket. Samtidig blir relasjoner og kompetanse vektlagt som en sentral faktor for å lykkes med samarbeidet og det generelle arbeidet med spesialundervisning.

Koordinatorernes opplevelser fremhever nødvendigheten av å ha en kultur for læring og samarbeid. Det er nødvendig at det er tilfredsstillende kompetanse i bred forstand i alle ledd og på alle nivåer. Funn fra undersøkelsen understreker verdien av å bygge en samarbeidsorientert kultur, der man i fellesskap utvikler gode løsninger som bidrar til elevers utvikling samt lærers utvikling av egen praksis, i tråd med Nordahl og Overland (2021) og Hargreaves og Fullan (2014). Fra skoleledelsens side er undersøkelsens funn i tråd med nødvendigheten av en samlet ledelse som arbeider for å utvikle skolens praksis i lys av tilpasset opplæring og inkludering – og det krever ferdigheter og egenskaper som kollektivt klarer å samle skolens ansatte til å trekke i samme retning.

I et kunnskapsorientert samfunn, er det lett å glemme relasjonskompetansen i arbeid med elever med særskilte behov. Det gjelder ikke bare lærere, men også for de ulike profesjonene som samarbeider om elever med særskilte behov. Undersøkelsen viser at blant annet manglende relasjonskompetanse, i tillegg til formell spesialpedagogisk og allmennpedagogisk kompetanse er en utfordring i møte med elever med særskilte behov. I tråd med tidligere forskning og teorier, understreker undersøkelsen nødvendigheten av blant annet å bygge relasjoner, oppnå tillit, ha et felles mål, avklare rolle- og ansvarsfordelinger og et reflektert forhold til seg selv og sin fagkompetanse. Individorienterte holdninger, i tråd med Hargreaves og Fullan (2015), skaper barrierer for samarbeid og for arbeidet med et sammenhengende og likeverdig opplæringstilbud for elevene, fordi fokuset handler ikke om både individuelle og kontekstuelle faktorer som helhetlig danner grunnlag for elevens utfordringer (jfr. Hausstätter, 2007; Nordahl, 2011; Uthus; 2021).

Undersøkelsen understreker tidligere forskning og teori på området (jfr. Herlofsen & Hartveit, 2022; Skedsmo & Mausesthaugen, 2017; Skogen, 2021; Yttergård & Vennebo, 2023), blant annet praktisering av regelverk, retningslinjer og arbeid med læreplaner.

Videre er det nødvendig at skoleeier og skoleledelse i fellesskap ser på støttesystemene i skolen for å vurdere hva som kan utbedres for å sikre kvaliteten på spesialundervisningen. Det viser at relasjonskompetanse er og forblir viktig, både i grunnopplæringen for ansatte i utdanningssektoren, men også en kontinuerlig utvikling gjennom profesjonsutøvelsen. Undersøkelsen tyder på at det er nødvendig med økt fokus på opplæring av samarbeidsferdigheter, og hvordan man samarbeider på en effektiv måte.

I arbeidet med oppgaven har det dukket opp nye problemstillinger i forbindelse med den spesialpedagogiske virksomheten i utdanning- og oppvekstsektoren. Læreren blir ofte fremstilt som nøkkelspilleren i arbeid med elever med særskilte behov. Jeg har lagt merke til at selv om skoleledelsen kun tillegges en rolle som tilrettelegger, tyder allikevel funn på at de har en relativt avgjørende rolle i arbeidet med spesialpedagogisk virksomhet. I lys av det, ville det vært interessant å finne ut hvordan lærere opplever skoleledelsens engasjement og prioritering av å utvikle skolen i en retning som bidrar til samarbeidskultur og individuell og kollektiv profesjonsutvikling. Som følge av økt nasjonal satsning på tilstedeværelse i skolen hos PP-tjenesten vil det videre være interessant å se hvordan PP-rådgivere opplever skoleledelsens evne til å vurdere det totale kompetansebehovet i skolen, og hvorvidt PP-tjenesten blir forespurt og involvert i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Referanser

- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur - en begrepsavklaring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(4), 326-336.
- Barneombudet. (2017). "Uten mål og mening?" - om spesialundervisning i norsk skole. Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2021). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. Næss, B. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring - skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 56-82). Cappelen Damm.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015a). På vei mot kultur for tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring - skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 152-169). Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015b). Tilpasset opplæring og kultur for læring: Intensjoner i lys av Kunnskapsløftet. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring - skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (s. 13-32). Cappelen Damm.
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). The teacher's understanding of their own core competence. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17-28. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Endringslov til velferdslovgivningen. (2021). *Lov om endringer i velferdslovgivningen (samarbeid, samordning og barnekoordinator)* (LOV-2021-06-11-78). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2021-06-11-78>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Universitetet i Oslo]. DUO Research Archive. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53003/PhD-Astrid-Gillespie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (3. utg.). Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.; 1. utg.). Kommuneforlaget.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(2015), 1-14. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: ei innføring*. Samlaget.
- Haug, P. (2022). Ingen kan alt - tverretatleg samarbeid om spesialundervisning og inkluderanse praksisar i skulen. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tverretatlig samarbeid* (s. 11-43). Cappelen Damm Akademisk.

- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer - mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Herlofsen, C. & Hartveit, L. J. (2022). Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis. *Spesialpedagogikk*, 2022(1), 47-60.
- Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138-158). Universitetsforlaget.
- Hogstad, K. H. (2022, 13. desember 2022). dannelse. I H. Hiis (Red.), *Store norske leksikon* (Bd. på snl.no). <https://snl.no/dannelse>
- Holst-Jæger, J. E. (2018). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 173- 206). Gyldendal Akademisk.
- Holten, S. (2022). *Fra dialog til relasjon i arbeid med mennesker*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-43). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, B., Skotheim, T. & Erstad, I. (2018). Barn og unge i midten. I B. Johannessen & T. skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 358-364). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Veleder, L. (2015). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Klem, M. & Hagtvet, E. B. (2021). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 153-167). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2021). *Samtale med barn og ungdom: Medvirkning, kommunikasjon og metode*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 338-357). Gyldendal Akademisk.
- Markle, R. S., Splett, J. W., Maras, M. A. & Weston, K. J. (2014). Effective School Teams: Benefits, Barriers, and Best Practices. I M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw & J. S. Owens (Red.), *Handbook of School Mental Health. Issues in Clinical Child Psychology* (s. 59-73). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7624-5_5
- Melby-Lervåg, M. (2018, 27. april 2018). Glemte dere forskningen, Nordahl? *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/kronikk/2018/04/27/glemte-dere-forskningen-nordahl/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 16 (2015-2016). (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse - Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Myrann, M. K., Nome, V. K. & Piros, A. S. H. (2018). Det sårbare barnet i barnehagen og skolen. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig*

- og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst (s. 116-147). Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2021, 16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2021). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2021). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2011). Reduksjon i andel elever som mottar spesialundervisning. *Paideia*, 1(2011). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/reduksjon-i-andel-elever-som-mottar-spesialundervisning2/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer - høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente - Bedre læring for elever med høyt læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I - Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paloniemi, A., Björn, P. M. & Kärnä, E. (2022). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European Journal of Special Needs Education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter nr. 11). Institutionen för specialpedagogisk.
- Privatskolelova. (2003). *Lov om priateskolar med rett til statstilskot (privatskolelova)* (LOV-2003-07-04-84). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen - en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre skole* 2013(2), 50-55.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon.
- Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 424-439. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-04>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skedsmo, G. & Mausestaden, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 169-179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06>

- Skogen, K. (2021). Skolen for en mangfoldig gruppe - Skoleledelsens utfordringer når det gjelder elever med spesielle behov. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 662-679). Cappelen Damm Akademisk.
- Skrtic, T. M. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/special-education-paradox-equity-as-way/docview/212269460/se-2>
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 152-164. <https://doi.org/doi:10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Stone, S. I. & Charles, J. (2018). Conceptualizing the Problems and Possibilities of Interprofessional Collaborations in Schools. *Children & Schools*, 40(3), 185-192.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/cs/cdy011>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tveitnes, M. S. & Simonsen, E. (2021). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 251-275). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 11.01.2021). *Veilederen Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Uthus, M. (2013). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: idealer, realiteter og belastninger* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: Mot nye mål og ny mening* (1. utg.). Gyldendal.
- Volckmar, N. & Wiborg, S. (2014). A Social Democratic Response to Market-Led Education Policies: Concession or Rejection? I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model. Policy Implications of Research in Education* (Bd. 1, s. 117-131). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3_7
- Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K. L., Lever, N. A., Haber, D. & Blaber, C. (2012). Challenges to Collaboration in School Mental Health and Strategies for Overcoming Them. *Journal of School Health*, 82, 97-105.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00672.x>
- Yttergård, V. A. O. & Vennebo, K. F. (2023). En skoleeiers føringer for tilpasset opplæring: forståelser, hensikter og praktisering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(1), 39-50. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/npt.107.1.5>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: NSDs vurdering av prosjektet

Vedlegg 1: Intervjuguide

A. Åpningsspørsmål

- Hva er utdanningen din?
- Hvor lenge har du jobbet her?
- Har du jobbet andre steder, i så fall hvor?

B. Arbeidsoppgaver og organisering av spesialundervisning

- Beskriv en vanlig arbeidsdag. Hvordan opplever du disse arbeidsoppgavene?
- Hvordan forstår du organiseringen av spesialundervisning?
- Hva legger du i spesialpedagogiske arbeidsoppgaver?
- Har du ansvaret for organiseringen av spesialundervisningen?
- Hvordan opplever du organiseringen av spesialundervisningen?
- Hva er dine tanker om fordelingen av timeantallet i enkeltvedtak om spesialundervisning, der det er avsatt x antall timer lærer og x antall timer assistent? Hva ville mener du ville vært mest ideelt?

C. Samarbeid og rollefordelinger

- Hvordan forstår du samarbeid og rollefordeling?
- Kan du beskrive ditt forhold til lærere?
- Beskriv ditt samarbeid til lærerne, hva består samarbeidet i?
- Kan du beskrive ditt forhold til assistentene?
 - Hvordan er samarbeidet med assistentene? Rollefordeling, ansvarsområder?
- Hvilke egenskaper vil du anse som viktige for å få til et godt samarbeid på tvers av yrkesgrupper?

D. Kompetanse

- Hva legger du i spesialpedagogisk kompetanse?
- Føler du at skolen er godt nok rustet til å gi elevene med særskilte behov det de har krav på? I så fall, på hvilken måte?
- Hvilken kompetanse mener du er viktig for assistentene? Har de fått eller får de tilbud om kompetanseheving og veiledning?
 - I så fall, hvordan gjennomføres dette?
- Hva er dine tanker om formelt krav om spesialpedagogisk kompetanse for alle som jobber med spesialundervisning og med elever med særskilte behov? Forklar.

E. Avrundingsspørsmål

- Hva tenker du ville vært en ideell arbeidsdag for deg?
- Kunne noe ved skolens organisering av spesialundervisning vært annerledes?

- Er det noe vi ikke har snakket om, som du mener vil være relevant for det vi har snakket om?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring Vil du delta i forskningsprosjektet

«Samarbeid om spesialpedagogisk virksomhet i skolen – til elevens beste?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan spesialpedagogiske koordinatorene opplever arbeidet med spesialundervisningen i grunnskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan spesialpedagogiske koordinatorene opplever skolens organisering av spesialundervisningen, spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, samarbeid og kompetansebehov i møte med elever som trenger spesialpedagogiske tiltak.

Prosjektet vil bestå av problemstillingen «Hvordan vurderer spesialpedagogiske koordinatorene arbeidet med spesialundervisningen i grunnskolen?»

Aktuelle forskningsspørsmål vil være:

- Hvilken forståelse har spesialpedagogiske koordinatorene av egen rolle i spesialpedagogisk praksis?
- Hvordan oppleves de tverrfaglig samarbeid, både det interne på skolen og med eksterne samarbeidspartnere?

Dette prosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt kontaktet som aktuell deltaker fordi du jobber i grunnskolen som spesialpedagogisk koordinator.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil dette innebære et intervju om temaet. Intervjuet vil ta deg ca. 45-60 minutter. Her vil jeg stille deg spørsmål omkring din arbeidsdag og arbeidsoppgaver, organiseringen av spesialundervisning, ditt samarbeid til lærere, PPT og assistenter og nødvendig kompetanse. Jeg tar lydopptak og vil notere fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Jeg vil presisere at dersom du velger å delta, vil ikke dette ha noen negativ konsekvens for forholdet mellom deg og din arbeidsgiver og arbeidssted.

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 vil kun være meg og min veileder som har tilgang på datamaterialet.

Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir lagret på NTNUs egne forskningsserver, hvor ingen andre enn meg og min veileder vil ha tilgang på dine opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU ved Anine K. Nilsen (aninekn@stud.ntnu.no) eller veileder Anne-Lise Sæteren, (anne.l.sateren@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anine Kristin Nilsen
(Forsker/student)

Anne-Lise Sæteren
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Samarbeid om spesialpedagogisk virksomhet i skolen – til elevens beste?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og tar lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSDs vurdering av prosjektet

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

238777

Vurderingstype

Automatisk

Dato

26.01.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Anne-Lise Sæteren

Student

Anine Kristin Nilsen

Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

