

Hvordan mener spesialpedagogisk koordinator forholdene ligger til rette for at de kan ivareta og videreutvikle de spesialpedagogiske oppgavene på skolen?

En kvalitativ intervjustudie om spesialpedagogisk koordinators profesjonsutøvelse i skolen

ALICE EIKELAND UNDHEIM

VEILEDER

Anne Dorthe Tveit

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan spesialpedagogisk koordinator mener forholdene ligger til rette for at de kan ivareta og videreutvikle sine oppgaver i skolen. Til formålet ble kvalitativt forskningsintervju brukt som forskningsmetode, hvor tre spesialpedagogiske koordinatorene i skolen ble intervjuet. For å få et innblikk i rollen omhandler studiens teoretiske rammeverk hvordan spesialpedagogikken har utviklet seg som fag og profesjon fra 1880 frem til i dag. Profesjonaliseringen av den spesialpedagogiske yrkesgruppen bygger også på Abbotts (1988) sosiologiske forståelse av profesjoner og profesjonsutøvelse. Videre viser oppgavens teori til ulike prinsipper og lover innenfor skolesystemet, og hvordan disse danner utgangspunktet for spesialpedagogers arbeidsoppgaver i skolen i dag. Et av studiens mest bemerkelsesverdige funn skildrer den spesialpedagogiske koordinator sin forhandling om jurisdiksjon, og det faktum at deres rolle ikke er lovpålagt. I den sammenheng følte informantene seg urettferdig behandlet, og denne urettferdigheten ble i stor grad knyttet opp mot lønn, kompetanse, utdanning og arbeidsomfang. I tillegg virket alle informantene tilsynelatende sikre på hvilke oppgaver de hadde ansvar for, samtidig som de uttrykte noe usikkerhet rundt betydningen av deres rolle. Usikkerheten kan sees i lys av rollens jurisdiksjon, autonomi, innflytelse og anskuelse. En videreutvikling de spesialpedagogiske koordinatorene så for seg i rollen var derfor at den skulle bli lovpålagt for å sikre dem ulike rettigheter i deres arbeid.

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	2
2.0 TEORI.....	3
2.1 Spesialpedagogikkens røtter.....	3
2.2 Spesialpedagogikk som fag og profesjon i dag.....	5
2.2.1 Faglige utgangspunkter for spesialpedagogens praksis i dag.....	6
2.2.2 Spesialpedagogikkens formål, målgrupper og arbeidsoppgaver i skolen.....	7
2.2.3 Realisering av inkludering i skolen.....	10
2.3 Profesjonalisering av spesialpedagogen.....	11
2.3.1 Spesialpedagogens profesjon sett i lys av Abbotts teori om profesjonsutvikling.....	13
3.0 METODE.....	14
3.1 Valg av metode.....	15
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	16
3.2.1 Intervjuguide.....	18
3.3 Utvalg og kontakt med informanter.....	19
3.3.1 Gjennomføring av intervjuene.....	21
3.3.2 Forskerrollen i det kvalitative intervjuet.....	23
3.4 Studiens data.....	23
3.4.1 Transkribering av intervjudata.....	23
3.4.2 Analyse og tolkning av intervjudata.....	24
3.4.3 Hermeneutikk.....	26
3.4.4 Forskningens kvalitet og etiske overveielser.....	26
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN FRA ANALYSENE.....	28
4.1 Informantenes beskrivelse av egen rolle.....	28
4.2 Informantenes tanker om arbeidet med å inkludere spesialundervisning i den ordinære undervisningen.....	34
4.3 Fordeling av ansvarsområder i skolen.....	40
4.4 Informantenes tanker for videreutvikling av rollen og dens oppgaver.....	45
5.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	51
5.1 Implikasjoner for videre forskning.....	52
6.0 LITTERATURLISTE.....	53
7.0 VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	58
8.0 VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV.....	61
9.0 VEDLEGG 3: TILBAKEMELDING FRA NSD.....	63

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tilpasset opplæring og inkludering er overordnede prinsipper innenfor dagens skolesystem. Kunnskapsdepartementet (2011) understreker at skolens opplæring skal være tilpasset alle barn uavhengig av deres individuelle evner og forutsetninger, og at opplæringen skal ivareta prinsippet om inkludering og likeverd. De fremhever også at en likeverdig opplæring ikke nødvendigvis er lik opplæring, men heller en opplæring som tar hensyn til elevenes individuelle forutsetninger og behov både i organisering og pedagogikk. Ikke minst formidler departementet at inkluderingsprinsippet også forutsetter at barn i størst mulig grad skal være inkludert i fellesskapet og den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Samtidig er behovet for spesialpedagogisk hjelp i skolen stort (Skogen, 2015). De elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har etter forskriftene i opplæringslovens paragraf 5-1 (Opplæringsloven, 1998, §5-1) rett på spesialundervisning. Ansvar for identifiseringen av disse elevene er delegert til rektor, som ofte delegerer det spesialpedagogiske arbeidet videre (Skogen, 2015). Dette arbeidet kan innebære koordinering av tilpasset opplæring og spesialundervisning, og det delegeres gjerne til spesialpedagogisk koordinator som er en relativt ny rolle i skolen.

Det foreligger ingen krav om at den som skal utøve det spesialpedagogiske arbeidet må ha en spesialpedagogisk utdanning (Ekspertgruppa, 2014), og tittelen ”spesialpedagog” er heller ingen beskyttet tittel (Groven, 2007). Således kan spesialpedagogikk som fag og profesjon betraktes som utydelig. Faktumet at det ikke foreligger formelle krav til kompetanse for å utøve spesialundervisningen fremstår ifølge Befring & Næss (2019) som en stor utfordring i spesialpedagogisk praksis. I tillegg fremhever de at selv om lovverket gir skolen et tydelig mandat om å ivareta elevers spesielle behov, så blir elevenes behov for kompetanse på flere måter usynliggjort. Konsekvent oppfattes spesialpedagogikk som fragmentert, svakt og uoversiktlig med en utdatert ideologi og faglig profil (Skogen, 2015). På bakgrunn av slike påstander kan faget forstås som omringet av utfordringer både knyttet til kunnskapsgrunnlag, praksis og samfunnsnytte. Ikke minst er utfordringene også av betydning for spesialpedagogisk koordinators profesjonsutøvelse.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Som nevnt innledningsvis delegerer ofte rektor ansvaret for skolens spesialpedagogiske arbeid videre til den spesialpedagogiske koordinatoren. Denne rollen får således et tydelig mandat om å ivareta barn med spesialpedagogiske behov. Likevel kan spesialpedagogisk koordinator sin profesjonsutøvelse oppfattes som diffus, og det er mye usikkerhet knyttet til rollen og arbeidsoppgavene som følger med. Derfor har det den siste tiden blitt rettet et nasjonalt fokus mot spesialpedagogene og deres arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016). Blant annet på bakgrunn av nye vurderinger av det nåværende tilbudet om tilrettelegging for barn med spesialundervisning i opplærings- og utdanningsinstitusjonene. Disse vurderingene ble gjort av en utnevnt ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018).

For å avgrense problemstillingen vil fokuset i denne studien omhandle arbeidet til den spesialpedagogisk koordinator i skolen. Etter min forståelse finnes det få føringer for rollen, og den har i liten grad blitt beskrevet nasjonalt. I stedet har føringene for rollen over lengre tid blitt formet lokalt i kommunen eller i skolen. Med begrepet *rolle* vises det her til summen av normer og forventninger som knyttes til en bestemt gruppe eller stilling i samfunnet (Imsen, 2015). Altså hvilke forventninger som er knyttet til koordinatorens arbeid. Formålet med denne studien er å løfte frem spesialpedagogisk koordinators egen opplevelse av rollen. I den sammenheng pekes det på muligheter og utfordringer oppstår i arbeidet, og hvordan de selv mener forholdene ligger til rette for at de skal kunne ivareta sine oppgaver. Ikke minst er det interessant å få et innsyn i hvilke endring- og utviklingsmuligheter de eventuelt ser for seg for rollen. Dermed lyder studiens problemstilling som følgende:

Hvordan mener spesialpedagogisk koordinator forholdene ligger til rette for at de kan ivareta og videreutvikle de spesialpedagogiske oppgavene på skolen?

Denne studien inneholder fem kapitler. Kapittel 1 tar for seg bakgrunnen for valg av tema, samt en presentasjon av oppgavens problemstilling og oppbygging. Deretter vil kapittel 2 vise til oppgavens forståelsesramme og teoretiske utgangspunkt. Kapittel 3 vil gjøre rede for hvilke beslutninger som har blitt gjort gjennom hele forskningsprosessen. I Kapittel 4 vil forskningens funn bli presentert og drøftet opp mot teori og egne tolkninger. Til slutt vil kapittel 5 fremheve studiens mest sentrale funn i en oppsummering. I tillegg vil det bli gitt en

avsluttende kommentar og en kritisk refleksjon rundt oppgavens problemstilling og utførelsen av det metodiske arbeidet.

2.0 Teori

Formålet med dette kapitlet er å gi en teoretisk innføring i ulike forhold som har vært med på å påvirke spesialpedagogikkens fag- og profesjonsutvikling, og hvilke følger dette har fått for rollen som spesialpedagogisk koordinator. Derfor vil det bli gitt et overblikk over spesialpedagogikkens historiske, politiske og ideologiske forankring. Deretter vil det bli pekt på ulike føringer som ligger til grunne for den spesialpedagogiske koordinatorens sitt arbeid i skolen i dag. I den sammenheng vil også forholdet mellom inkluderingens teori og praksis løftes frem, og hvordan begrepet realiseres i dagens skole.

2.1 Spesialpedagogikkens røtter

I dette kapitlet vil det bli gitt et kort historisk tilbakeblikk på det spesialpedagogiske faget, og spesialpedagogenes profesjonsutvikling. I den forbindelse er det også vesentlig å betrakte noe av dets idegrunnlag og videreutvikling, både innenfor en internasjonal og en nasjonal kontekst. Ifølge Groven (2007) kan ulike generasjoners forståelser av avvik og normalitet gi en oversikt over viktige tendenser i faget og profesjonsutøvelsen. Derfor er det først og fremst viktig å se på hva synet på normalitet og avvik dreier seg om, og hvordan dette har endret seg med tiden. Videre fremhever Ravneberg (2003) at spesialpedagogenes profesjonsutvikling må sees i sammenheng med enhetsskolereformer og forandringer i skolesystemets struktur, ettersom disse la grunnlaget for arbeidet med barns og unges atferd og oppdragelse.

Ravneberg (2003) går tilbake til perioden fra rundt 1880 ettersom ideen om å danne en norsk folkeskole først ble formulert da. På denne tiden var samtidens syn på barn med spesielle behov, som da ble kalt abnorme barn, at de skulle differensieres og segregeres for å gi almueskolen en forhøyet status. Som et resultat av dette synet ble Abnormskoleloven etablert i 1881 (Groven, 2007). Samtidig ble det også opprettet tre ulike skolesystemer som dannet grunnlaget for utviklingen av en spesialpedagogisk profesjonsidentitet blant lærere (Ravneberg, 2003). Ifølge Simonsen & Befring (2019) ble Abnormskoleloven betraktet som nyskapende fordi staten ble pålagt ansvaret for opplæringen av de såkalt abnorme barna. Videre fremhever de at sammenlignet med andre lands lovgivninger, var denne forut for sin

tid. Denne første reformfasen i enhetsskoleprosjektets utvikling i Norge refereres til som en initiativfase av Ravneberg (2003). Hun viser til at “normalskolen” på den tiden vokste frem som et sted hvor atferd og evner skulle vurderes og klassifiseres, og hvor bestemte avvik skulle skilles ut og overføres til “periferien”.

Med forankring i humanistiske bevegelser ble det på begynnelsen av 1900-tallet initiert et skoletilbud for barn med spesielle behov, hvilket resulterte i et statlig spesialskole-system (Skogen, 2015). I 1950 årene ble Spesialskoleloven vedtatt, og Groven (2007) betegner perioden som en bevisstgjøringsfase. Spesialskolene omfattet fem funksjonshemninger. Disse ble kategorisert som svaksynte og blinde, tunghørte og døve, evneveike, atferdsvansker samt tale- og språkvansker (Skogen, 2015). Senere fremtrådte det imidlertid tydelige svakheter ved dette systemet. Skogen (2015) peker på at spesialskolene var relativt isolerte og at det oppstod ”feilplasseringer” siden både psykologien, medisinen og pedagogikken hadde utilstrekkelige verktøy for å foreta kunnskapsbaserte utredninger, som var nødvendige for at barn skulle bli plassert i riktig kategori. I tillegg fremhever han at det ved siden av spesialskolesystemet utviklet seg en såkalt enhetsskole som skulle være ”en skole for alle”. Utviklingen av enhetsskolen på 1900-tallet frem til 60-årene foregikk imidlertid uten at barn med spesielle behov ble særlig synliggjort i debatten (Solerød, 2012).

I forbindelse med opplæringen av barn med spesielle behov representerte siste halvdel av 1960-tallet et paradigmeskifte (Groven, 2007). I den forbindelse fremhever Ravneberg (2003) at synet på normalitet og avvik skiftet, og at barn med spesielle behov i stedet skulle “normaliseres”. I tillegg påpekte hun at samfunnet skulle tilrettelegge for inkludering og deltakelse i det som da ble betegnet som normalskolen. Utover 60-tallet foreslo Blom-utvalget at spesialskoleloven skulle avvikles, samtidig som grunnskoleloven skulle revideres (Solerød, 2012). Det forelå et ønske om at spesialundervisning i størst mulig grad skulle være integrert i vanlig undervisning (Haug, 2015). Ravneberg (2003) understreker at årene mellom 1940 og 1965 bar preg av en gradvis sentralisering av skoleverket. I 1975 ble grunnskoleloven revidert, med en politisk målsetting om normalisering og integrering i en felles skole for alle (Johnsen, 2019). Begrepet integrering betydde at elevene skulle være samlet sosialt sett (Imsen, 2015). I den forbindelse viser Groven (2007) til at retten til spesialundervisning ble hjemlet i den nye grunnskoleloven, og at tilpasset opplæring for alle ble satt som et overordnet prinsipp. I tillegg ble det ble krav om etablering av en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) hjemlet i grunnskoleloven av 1969 (Groven, 2007). Som følger av

dette peker Johnsen (2019) på at de statlige spesialskolene ble nedlagt eller omdannet til kompetansesentre, og at kommunen nå fikk ansvaret for å tilby opplæring til alle barna i kommunen. Ikke minst åpnet integreringsdebatten i 1970-årene for en ny yrkesgruppe, spesialpedagoger i grunnskolen (Groven, 2007).

Som et resultat av Blom-utvalgets innstilling ble ifølge Groven (2007) alle elever i grunnskolealder juridisk sett sidestilt ettersom alle i opplæringspliktige alder ble innlemmet under samme lovverk. Fra 70-årene og fremover var likestilling for barn med funksjonshemninger et profilert tema både nasjonalt og internasjonalt (Befring, 2019). FN-året for funksjonshemmede i 1981 ble lansert under slagordet ”full likestilling og deltakelse”, og at dette ble videreført som FN-tiåret for funksjonshemmede (Befring, 2019). Utover på 90-tallet ble også begrepet integrering etterhvert erstattet med inkludering (UNESCO, 1994). Begrepet inkludering går lenger enn integrering og innebar at skolen måtte ivareta et større mangfold elever på en mer meningsfylt måte (Imsen, 2015). 90-tallets reformer hadde dermed ”den inkluderende skolen” som overordna målsetting (Groven, 2007). Solerød (2012) trekker også frem at det tidligere ikke hadde eksistert noe felles utdanningspolitikk i EU, men at det på 90-tallet ble det rettet tiltak mot å harmonisere utdanningssektorene.

Videre fikk også vendingen mot sosial og pedagogisk inkludering internasjonal anerkjennelse gjennom en serier rettighetsdokumenter, hvorav de to mest sentrale var UNESCOs Salamacaerklæring (1994) og FNs konvensjon om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2006/2013). Den politiske og samfunnsmessig vektleggingen av inkluderende utdanning, som illustrert i både nasjonal og internasjonal politikk, la grunnlaget for dagens spesialundervisning (Cameron & Tveit, 2015). Avslutningsvis kan inkluderingsprinsippet knyttes til velferdsstatens tanker om at enkeltmennesket skal føle seg som en likeverdig og anerkjent deltaker i samfunnet (Befring, 2019). Det er også inkluderingsprinsippet den spesialpedagogiske koordinatoren skal søke å ivareta i arbeidet med elever som har spesielle behov.

2.2 Spesialpedagogikk som fag og profesjon i dag

I kapittelet vil spesialpedagogens arbeid i skolen utdypes, og hva som kjennetegner profesjonen. Som et produkt av samtidens syn på normalitet og avvik fremhever Ravneberg (2003) at spesialpedagogenes yrkesrolle har endret seg fra å være lærer til å bli både

behandler og rådgiver. I dag “konkurrerer” spesialpedagogen med andre yrkesgrupper for å danne og forsvare sin jurisdiksjon (Tveit & Cameron, 2016). Denne påstanden indikerer at spesialpedagogen søker sin rettmessige plass i skolen. For å få et innblikk i profesjonsbegrepet vil Abbotts (1988) sosiologiske forståelse av profesjoner og profesjonsutøvelse brukes. Hans teori bygger på hvordan og hvorfor ulike profesjoner oppstår, og han viser til at profesjoner utvikles når nye felt oppstår.

2.2.1 Faglige utgangspunkter for spesialpedagogens praksis i dag

Bronfenbrenners modell har vært et viktig bidrag i skiftningen fra et individorientert fokus på barns utfordringer, til et mer systemorientert fokus (Johannessen et al., 2010). I et individorientert, eller såkalt kategoriske perspektiv, blir barns spesielle behov ansett for å være selve årsaken til utfordringer i skolen (Næss, K-A., Engevik, L.I. Garrels, V., Gonnæs, U.T., Moljord, G. & Sigstad, H.M.H., 2019). Det vil si at barnets vansker stort sett blir vurdert som individrelaterte, og at tiltakene derfor blir fokusert inn mot barnet. I motsetning vil et systemorientert, eller relasjonelt, perspektiv se på samspillet mellom individ og omgivelser (Johannessen et al., 2010). Altså sees elevens utfordringer i sammenheng med omstendighetene, og derfor fokuseres tiltakene mot elevens miljø. Et læringshemmende miljø vil i så måte påvirke læringsmessige eller sosiale problemer, og omvendt. Det er et gjensidig samspill, og i den forstand kan årsak-virkningsforholdet forstås som sirkulært. Det systemteoretiske perspektivet kan således forstås som mer tilbøyelig for forandring, og kan dermed ha en forebyggende funksjon.

Det systemorienterte perspektivet tar utgangspunkt Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell (Næss et al., 2019). Kort sagt omhandler hans teori hvordan sosialt samspill påvirker et individs utvikling, og hans modell deles inn i fire ulike systemer som individet er en del av. Det første, *mikrosystemet*, omhandler individets nærmeste relasjoner som blant annet venner, familie eller skole. Det andre, *mesosystemet*, forklarer hvordan relasjonene i mikrosystemet påvirker hverandre, for eksempel et skole-hjem samarbeid. Det tredje, *eksosystemet*, sier noe om hvordan faktorer som nærmiljø, media eller hjelpetjenester kan påvirke individet indirekte. Det fjerde og siste, *makrosystemet*, innebærer normer og verdier i de kulturelle og sosiopolitiske forholdene og strukturene som individet befinner seg i, og som også påvirker individet (Bronfenbrenner, 1979). Senere innrømmet Bronfenbrenner imidlertid selvkritikk for å ha utelatt individet modellen, og derfor gjorde han

om begrepet *utviklingsøkologi* til *bioøkologi*. Han gjorde dette med hensyn til at individet utvikler seg i ulike kontekster, og at det derfor tar med seg opplevelser og erfaringer fra samspillet med omgivelsene (Bronfenbrenner, Lerner, Hamilton, & Ceci, 2005). Det vil si at individ og miljø påvirker hverandre gjensidig.

Næss et al. (2019) fremhever at det i dag anvendes en relasjonell forståelsesmodell i skolen. Samtidig er det ifølge Skogen (2015) bred enighet blant fagfolk om at et individfokus og systemrettede tiltak er gjensidig avhengige av hverandre. Denne gjensidigheten kan sees i forbindelse med at biologiske forutsetninger i liten grad kan forandres, men at omstendighetene likevel kan tilrettelegges for å fremme et positivt læringsmiljø. I tillegg fremhever Groven (2007) at systemperspektivet representerer et overordna syn som skaper føringer for pedagogisk praksis. I den sammenheng fremhever Nordahl & Hausstätter (2009) imidlertid at en forutsetning er at skolene drøfter og vurderer egen praksis. I tillegg trekker de frem at det systemorienterte perspektivet i større grad er knyttet opp mot spesialpedagogikkens ideologi enn praksis.

2.2.2 Spesialpedagogikkens formål, målgrupper og arbeidsoppgaver i skolen

I dette delkapitlet vil det bli redegjort for spesialpedagogens formål, målgrupper og arbeidsoppgaver i skole. Blant annet arbeider spesialpedagogen både med individ- og systemrettede tiltak for å fremme elevens utvikling og opplæring. I tillegg er disse oppgavene tett knyttet opp mot politiske og samfunnsmessige føringer for opplæringen. Til tross for elevens rettigheter og politiske intensjoner om inkludering, er gapet mellom teori og praksis fortsatt stort. Som en konsekvens er det i dag mange barn og unge med spesielle behov som ikke får den tilretteleggingen de har krav på. Derfor vil også inkluderingsprinsippet trekkes frem for å synliggjøre hvilke utfordringer spesialpedagoger står overfor i sin praksisutøvelse.

Befring & Næss (2019) fremhever at spesialpedagogikkens formål er "*å fremme læring og livsmestring hos barn og unge med funksjonshemninger og ulike vansker*" (Befring, E., & Næss, K., 2019, s. 23). Videre viser de til at et spesialpedagogisk tilbud i skolen i stor grad innebærer å imøtekomme elevens støtte- og stimuleringsbehov, slik at de kan utvikle sine grunnleggende ferdigheter. Målgruppen som spesialpedagogen søker å imøtekomme er i tillegg mangfoldig, og derfor peker de også på behovet for stor variasjon, både i innholdet og organiseringen av de spesialpedagogiske tiltakene og tilretteleggingen.

Ifølge Nilsen & Herlofsen (2019) skal den spesialpedagogiske tiltakskjeden bidra med å avklare og iverksette retten til spesialundervisning, og den innebærer flere ledd. De viser til at leddene beveger seg fra at en utfordring først oppdages og meldes fra om, til at behovet for spesialundervisning blir sakkyndig vurdert, og at spesialundervisningen deretter vedtas, planlegges, gjennomføres og vurderes. I tillegg fremhever de at tiltakskjeden legger opp til en rolle- og ansvarsfordeling, og at styrken i den samlede kjeden er avhenger av kvalitet i hvert ledd. Til slutt understreker at formålet med en slik tiltakskjede er at den skal danne et best mulig støttesystem i arbeidet med spesialundervisningen i skolen, slik at innsatsen også møter eleven.

I tiltakskjedens ulike faser har skolen ansvar for deler av arbeidet, og dette arbeidet kan delegeres videre (Nilsen & Herlofsen, 2019) til for eksempel spesialpedagogisk koordinator. arbeidet kan dreie seg om å drøfte behovet for spesialundervisning, å henvise elevsaker til PPT, eller å utarbeide individuelle opplæringsplaner (IOP) (Nilsen & Herlofsen, 2019). Samtidig kan det imidlertid trekkes linjer til svakheter i kvaliteten på den spesialpedagogiske tiltakskjedens ulike ledd. Ifølge Skogen (2015) opplever skolen PPT sine rapporter ofte som lite verdifulle for arbeidet med spesialundervisningen, samtidig som PPT ofte mottar ufullstendige meldinger fra skolen.

Ifølge Klem & Hagtvet (2019) er kartlegging en del av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. I den forbindelse trekker de frem at spesialpedagogen skal bidra med å avdekke og systematisk beskrive utfordringer, ressurser og utviklingsmuligheter hos individer og miljøer med spesielle behov og utfordringer. De peker på at kartleggingen har et overordnet formål om å identifisere barn som ligger i en risikosone for å utvikle problemer. I den sammenheng viser de til at kartleggingen skal igangsette en prosess av tiltak som kan avhjelpe utfordringer, samt styrke ressurser og fremme mestringstro hos de det gjelder. I identifiseringen av barn med spesielle behov kan ifølge Skogen (2015) tidlig identifisering og igangsetting av tiltak gi muligheter for støtte og hjelp uten bruk av §5-1 (Opplæringslova, 1998, §5-1).

For spesialpedagogisk koordinator kan rollens arbeid dreie seg om tilrettelegge for gode overganger fra barnehage til skolen, eller innad i skolen. I følge Nilsen (2019) kan det å begynne på skolen kan forstås som en viktig overgangsfase i et barns liv. Samtidig fremhever han at overganger kan gjøre barn mer sårbare fordi det stilles nye forventninger som kan

utfordre den kompetansen barnet allerede har. Med forventninger peker han blant annet på faglig ytelse og prestasjoner, og at barnet skal tilpasse seg et sosialt fellesskap. I den sammenheng understreker han viktigheten av et godt samarbeid mellom barnehage, skole og hjem slik at det kan tilrettelegges for en trygg overgang og en god skolestart for alle uansett forutsetninger og behov.

Sist men ikke minst er faglig rådgiving ifølge Tveitnes & Simonsen (2019) en vesentlig oppgave for norske spesialpedagoger. Spesialpedagogisk rådgiving defineres gjennom hensikten om å gjøre den som søker hjelp i bedre stand til å hjelpe seg selv og andre i lignende situasjoner (Johannesen et al., 2010). Således kan rådgivningen betraktes som en pedagogisk virksomhet. Et annet felles kjennetegn for spesialpedagogisk rådgiving er at spesialpedagogen indirekte jobber for å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn med spesielle behov (Tveitnes & Simonsen, 2019). Således innebærer spesialpedagogisk rådgiving to ting. For det første har rådgivningen som hensikt å styrke personalet i sin yrkesrolle, og for det andre skal den bidra til at barn får den hjelpen de har behov for gjennom styrkingen (Tveitnes & Simonsen, 2019). På den måten gis ikke hjelpen direkte til barnet gjennom spesialpedagogen, men heller via læreren, personalet eller forelderen som tredjeperson.

Ifølge Tveitnes & Simonsen (2019) finnes det ingen tydelig definisjon på hva spesialpedagogisk rådgiving er, og hva det innebærer i praksis. Likevel peker de på at begrepet innebærer hjelp og støtte til voksne som står i relasjon til barn med spesielle behov, og mer generelle kompetansehevingstiltak rettet mot personalet i skolen. Dette åpner for ulike fremgangsmåter både på system- og individnivå. For eksempel er spesialpedagogisk rådgiving på systemnivå rettet mot skolen som organisasjon, med mål om å bidra til profesjonsutvikling for å endre eller bedre gjeldende praksis. Med rådgiving på individnivå rettes hjelpen mer direkte mot for eksempel lærerne, og ifølge Tveitnes & Simonsen (2019) er det opplevelsen av situasjonen og veien fra avmakt til mestring som vektlegges.

Skillelinjene mellom rådgivningen på individ- og systemnivå er dermed rådgivningens utgangspunkt og form, ikke rådgivningens hensikt. I den sammenheng kan den spesialpedagogiske rådgivningen betraktes som en del av et systemorientert og forebyggende arbeid i skolen. Dette fordi spesialpedagogen tilbyr sin særegne kunnskap og kompetanse til læreren, som implisitt kan bidra til å fremme et bedre læringsmiljø for elevene. I forbindelse

med rådgivning har opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) fastslått elevers rett til rådgivning om utdanning og sosiale spørsmål. I tillegg har kunnskapsdepartementet (2015) påpekt elevers mulighet til rådgivning om sosiale, emosjonelle og personlige vansker. Ifølge Tveitnes & Simonsen (2019) er spesialpedagogisk rådgivning imidlertid ikke innenfor skolens mandat, og at direkte rådgivning til elever med spesielle behov ikke synes å være en prioritert oppgave for de spesialpedagogiske rådgivningstjenestene.

2.2.3 Realisering av inkludering i skolen

Som nevnt er inkludering nedfelt som et av de overordnede prinsippene i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Med utgangspunkt i loven, og sett fra et pedagogisk perspektiv, er begrepet tett knyttet opp mot inkludering av alle barn både på et faglig- og sosialt nivå. I den sammenheng definerer Næss et al. inkludering som “*tilstedeværelse, deltakelse, opplevd aksept og læringsutbytte for alle elever*” (Næss et al., 2019, s. 419). I tillegg understreker de at et trygt og inkluderende læringsmiljø innebærer at alle elevene opplever tilhørighet, konstruktive forventninger og autonomi. Ikke minst fremhever de at inkludering i stor grad formes gjennom den enkelte skole og dets ledelse, lærere og skolekultur. Med dannelsen av inkluderingsprinsippet trekker Skogen (2015) samtidig også frem at det har vokst frem en holdning om at spesialundervisning er stigmatiserende. På bakgrunn av en eksisterende frykt fremme stigmatisering viser han til at barns lærevansker og funksjonshemninger har blitt forsøkt usynliggjort, og at barna dermed ikke har fått den hjelpen de har hatt behov for.

Ifølge Nilsen (2019) kan tilpasset opplæring gjøres på ulike måter, og han skiller mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Med pedagogisk differensiering peker han på tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor klassens rammer. Altså innenfor den ordinære opplæringen ved at det for eksempel settes inn en ekstra lærer i klassen. Med organisatorisk differensiering viser han til tiltak som tar utgangspunkt i at elever på samme trinn sosialt sett skiller lag ved at de deles inn i ulike organisatoriske enheter. Med andre ord kan det være snakk om grupper som deles inn etter faglig nivå eller ulike typer vansker. Når de kommer til organiseringen av spesialundervisningen formidler Næss et al. (2019) at den ofte gis som enetimer, gruppetimer eller med ekstralærer i ordinær undervisning.

Videre viser Haug (2015) til at elever som blir segregert fra den ordinære undervisningen ofte får et dårligere opplæringstilbud, og i den forbindelse peker han på to faktorer. Den ene er at læreren senker sine faglige forventninger til disse elevene, og den andre er at elevene får

opplæring av et personell uten riktig kompetanse. Dersom elevene både blir segregert fra den ordinære undervisningen, og får et dårligere opplæringstilbud står en slik organisering i strid med skolens inkluderingsideologi. Hvis elevene i tillegg blir segregert fra den ordinære undervisningen over lengre perioder, er det rimelig å anta at de føler seg ekskludert fra klassens sosiale miljø. I den forbindelse viser Hayes, Gray, & Edwards (2008) til bekymringsverdige kjennetegn som redusert sosial deltakelse, begrenset sosial integrasjon, samt lite sosial anseelse og selvstendighet. I likhet peker også Kovač & Jortveit (2011) på at opplevelsen av avvising kan fremme tendenser som nedsatt kognitiv funksjonalitet, hjelpeløshet, mindre samarbeidsvillighet og økt bruk av selvforsvar og aggresjon.

I kontrast fremhever Næss et al. (2019) at smågruppetiltak i deler av skoledagen kan være hensiktsmessig. Blant annet peker de på at grupper kan fremme gruppetilhørighet preget av aksept, likeverdig deltakelse og utbytte. For enkelte elever kan det med andre ord gjerne føles bedre og mer betryggende å få undervisningen i en gruppe hvor alle er på mer eller mindre samme nivå. I tillegg understrekes det at slike tiltak ikke nødvendigvis vil påvirke klassetilhørigheten så fremt skolen anvender dem på en dynamisk måte med hensyn til elevenes behov (Næss et al., 2019). Altså kan det dreie seg om intensiv tilrettelegging oppfølging i ett eller flere fag i kortere perioder. En slik tilrettelegging går også hånd i hånd med Kunnskapsdepartementet (2016) sine føringer for tidlig innsats og tilpasset opplæring.

Næss et al. (2019) trekker frem studier som har funnet at vektlegging av tilstedeværelse uten deltakelse i noen tilfeller også kan fremme utvikling. Her trekker de frem at barn og unge med utviklingshemning for eksempel kan dra nytte av gode sosiale og språklige modeller. For å fremme et godt utbytte for alle elever kan det dermed forstås som fundamentalt med god planlegging når ordinær- og spesialundervisning skal samkjøres. Det er imidlertid vesentlig å trekke frem at tiltakene bør gjennomføres av voksne med forutsetninger og kompetanse for å gi elevene et tilfredsstillende læringsutbytte (Haug, 2015). Til slutt fremhever Næss et al. (2019) at pedagogisk skjønn, foreldresamarbeid og elevmedvirkning er vesentlig å ta i betraktning rundt tilrettelegginger av opplæringen. Ikke minst understreker de at det også bør rettes fokus rundt kvaliteten på inkluderingen ved at alle elevers tilstedeværelse, deltakelse, opplevde aksept, og læringsutbytte evalueres.

2.3 Profesjonalisering av spesialpedagogen

Under industrisamfunnet vokste den spesialpedagogiske profesjonen frem som en konsekvens av et økt behov for mer spesialisert kunnskap (Groven, 2007). Ettersom yrkesgruppen utviklet seg i etterkant av andre verdenskrig kan den forstås som en av ”velferdsstatens profesjoner” (Ravneberg, 2003). Det som kjennetegnet den spesialpedagogiske profesjonen var at den ble forstått som en ekspertgruppe som medvirket til å identifisere utfordringer, klienter og løsninger innenfor velferdsstaten (Ravneberg, 2003). På den tiden kunne spesialpedagogene identifiseres gjennom makt og status knyttet til deres arbeid rundt elever med spesielle behov (Groven, 2007). Samtidig oppstod det konflikter blant pedagoger, leger og psykologer om hvem som skulle tilby opplæringen for elevene i spesial- og hjelpeskolesystemet.

Etableringen av den spesialpedagogiske utdanningen på 70-tallet dannet skillet mellom lærerprofesjonen og legene og psykologene som arbeidet med den samme elevgruppen (Groven, 2007). En forutsetning for profesjonaliseringen av rollen var ifølge Ravneberg (2003) spesialpedagogenes nærhet til praksisfeltet, som medvirket til både tillit og verdsetting fra familier, stat og samfunn. I tillegg fremhever hun at etterspørselen etter spesialpedagogisk kompetanse på 70-tallet markerte yrkesgruppens posisjon, som i sin tur førte til at spesialpedagogene ble akseptert som en egen yrkesgruppe i skolesamfunnet. Som følge av denne profesjonaliseringen utviklet også spesialpedagogene en felles identitet og erkjennelse om at de, bedre enn andre yrkesgrupper, visste hva som var best for elevene med spesielle behov (Ravneberg, 2003).

Ved siden av å være en profesjon kan spesialpedagogikk ifølge Tveit & Cameron (2016) også forstås som en kunnskapsbase og en rettighet. Spesialpedagogenes kunnskapsbase kan karakteriseres som heterogen og som sammensatt av ulike fag. I den forbindelse peker Ravneberg (2003) på at spesialpedagogene har dratt veksler på egne praksiserfaringer og koblet dette med en blanding av medisinsk, psykologisk og pedagogisk kunnskap. Denne kunnskapsbasen er sentral i arbeidet med barn og unge med spesielle behov (Tveit & Cameron, 2016), og har vært en viktig betingelse for profesjonaliseringen av spesialpedagogen (Ravneberg, 2003). I tillegg kan det spesialpedagogiske feltet betraktes som definert gjennom elevers individuelle rettigheter knyttet til Opplæringslova (Opplæringslova, 1998), og derfor kan spesialpedagogikk forstås som en rettighet (Tveit & Cameron, 2016). For å sikre de som ikke får et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen er spesialpedagogisk spisskompetanse ifølge Skogen (2015) uunnværlig.

Samtidig har realiseringen av spesialundervisning i skolens pedagogiske praksis lenge vært en utfordring (Skogen, 2015).

Spesialundervisning er hjemlet i opplæringsloven og gis både som et tilbud og som en formell beskyttelse av barn som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringen. Likevel har tydeliggjøringen av spesialpedagogens rolle ikke vært forsøkt siden 70-tallet (Groven, 2007). At spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel betyr sånt sett at man ikke behøver utdanning i spesialpedagogikk for å kunne kalle seg spesialpedagog.

Spesialpedagoger har heller ikke har monopol på gjennomføringen av skolens spesialpedagogiske arbeid, og dermed utgjør de ikke en eksklusiv gruppe (Tveit & Cameron, 2016). Denne mangelen på eksklusiv autoritet kan ifølge Groven (2007) betraktes som en svakhet ved den spesialpedagogiske profesjonen. I tillegg tilbys det utdanning innenfor spesialpedagogikk så og si over hele landet, og behovet i skolen er ifølge Skogen (2015) stort. Videre fremhever han at utdanningen har vært preget av tilpasninger til nye studieprogrammer og strukturer innenfor høyere utdanning, hvilket har gått på bekostning av å fremme en bevisst faglig kurs for å best mulig kunne tilpasse faget til dagens skole. Sett i sammenheng med dagens høye skolepolitiske ambisjoner og et økende behov for spesialpedagogisk kompetanse, foreslår han en styrking av spesialpedagogikken både innenfor skoleverket og i academia.

2.3.1 Spesialpedagogens profesjon sett i lys av Abbotts teori om profesjonsutvikling

Abbott (1988) mener at profesjoner, objektivt sett, ikke er definerbare og at hans definisjon derfor kan betraktes som "løs". Han foreslår følgende definisjon på profesjoner: *"professions are somewhat exclusive groups of individuals applying somewhat abstract knowledge to particular cases"* (Abbott, 1988, s. 318). I denne definisjonen ligger fokuset på individer i organiserte grupper, og deres handlinger. En profesjons praksis består i hovedsak av begrepet juridiksjon, og med juridiksjon mener Abbott (1988) profesjonens autoritet over et bestemt arbeid. Som vist er også kunnskap sentralt i profesjonsbegrepet, og arbeidet som en profesjon utøver er basert på deres abstrakte, eller unike, kunnskap. Gjennom sin abstrakte kunnskap "hevder" profesjonen at de er de rettmessige utøverne av et arbeid. over et bestemt arbeid (Abbott, 1988). Med "hevd" refereres det her til Abbotts "jurisdictional claim", og at profesjonen krever å få gjennomføre et spesifikt arbeid, eller å utøve en spesifikk praksis.

Abbotts (1988) tilnærming viser at en profesjon kan vinnes gjennom hevd, og at å vinne jurisdiksjonell autoritet innebærer å hevde den eksklusive rettigheten til å utføre et arbeid. En forutsetning for at det skal oppstå strid om jurisdiksjon i et arbeidsfelt, er imidlertid at feltet består av flere profesjoner. I tillegg forklarer Abbott (1988) at jurisdiksjon kan måles ut fra en profesjons grad av eksklusiv autoritet over eget arbeidsfelt, både internt og eksternt. Intern autoritet peker på autoritet innenfor selve arbeidsplassen, mens ekstern autoritet i større grad viser til autoritet eller anseelse i samfunnet ellers. Dersom en profesjon har en høy grad av ekstern eksklusiv autoritet, kan den sikre seg monopol i arbeidsfeltet eller praksisutøvelsen. Det vil si at retten til å ivareta spesifikke oppgaver er avgrenset, og at den kun gjelder for individer med en bestemt type kunnskap eller utdanning. Videre viser han til at jurisdiksjon kan vinnes på flere områder, og at de tre mest betydelige er rettssystemet, i offentligheten og på selve arbeidsplassen.

Ved å vinne jurisdiksjon i et rettssystem fremhever Abbott (1988) at profesjonen sikrer seg en formell autoritet over arbeidsfeltet gjennom lover. I tillegg forklarer han at legalt monopol over et arbeidsfelt ofte er en profesjons høyeste ambisjon. Med andre ord at vises det her til at en profesjon blir lovpålagt. Videre viser han til at ved hjelp av offentligheten, som for eksempel media, kan en profesjon legitimere sine betingelser overfor grupper som har innflytelse på lovgivning. På den måten svekkes gjerne eventuelle motstandere i striden om arbeidsfeltet. Til slutt peker Abbott (1988) på full jurisdiksjon overfor et arbeidsfelt, og at det er den mest fullkomne autoriteten en profesjon kan ha. Dette innebærer at en profesjons jurisdiksjon har blitt hevdet både overfor offentlighet og lovgivende myndighet. Han viser til at full jurisdiksjon kan karakteriseres ved formelle lover og regler rundt arbeidet som en profesjon utfører. En profesjons ønske om å oppnå full jurisdiksjon kan sees i sammenheng med at profesjonen da blir allment anerkjent for å være den best egnede til utføre jobben innenfor et bestemt arbeidsfelt.

3.0 Metode

Etter at jeg hadde valgt studiens tema ble neste steg å finne riktig metode for datainnsamlingen. Dette kapittelet vil derfor redegjør for den metodiske tilnærmingen som studien har sitt utspring fra. Det vil også rettes fokus mot forskningsintervju som metode og hvordan moteden har blitt brukt. I tillegg vil studiens utvalg bli redegjort for, hvordan rekrutteringen og datainnsamlingen gikk for seg, samt hvordan analysen av den innsamlede

dataen ble gjort. Ikke minst vil studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet vil bli vurdert, og det vil bli gitt en refleksjon rundt mulige forskningsetiske problemstillinger som kan ha oppstått i forskningsprosessen.

Ifølge Ringdal (2013) kan vitenskap kort sagt defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener. I tillegg peker hun på at vitenskapene som oftest er erfaringsbaserte eller empiriske, og at vitenskapelig kunnskap dannes gjennom samspillet mellom teori og betraktninger fra virkeligheten. For å finne svar på ulike vitenskapelige problemstillinger brukes det også ulike fremgangsmåter, og ifølge Ringdal (2018) refereres disse til som forskningsmetoder. Den underliggende betydningen av ordet metode er “veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2018), og for å finne en vei til målet var det derfor vesentlig vite hva selve målet med studien var. Dette for å kunne foreta fornuftige metodevalg gjennom prosjektets ulike faser (Kvale & Brinkmann, 2018). Når forskningsprosjektet skulle planlegges var det derfor vesentlig at jeg hadde fastsatt innholdet i, og målet med prosjektet.

3.1 Valg av metode

For å belyse oppgavens tema falt valget på intervju som metode. I denne oppgaven ligger hovedfokuset på spesialpedagogisk koordinators egne erfaringer og tanker. Derfor etterstrebet denne studien dybde og fokus på betydning, opplevelse og mening. Forskningen fikk dermed sitt utspring fra kvalitative tilnærminger. Postholm & Jacobsen (2014) peker på at kvalitative tilnærminger kjennetegnes ved at de går i dybden av et tema i stedet for å se på bredden av det. En kvalitativ forsker søker derfor å finne rike og mangfoldige beskrivelser fra et mindre utvalg, og ser på det som er spesielt og nært innenfor et fenomen (Ringdal, 2018). Man skiller gjerne mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger, og selv om disse gjerne kan kombineres betraktes de ofte som motsetninger (Postholm og Jacobsen, 2014). Ifølge Ringdal (2018) er det årsaksforklaringer som står i sentrum innenfor kvantitativ metode, og det fokuseres i større grad på tall, statistikk og hyppighet. I kontrast belyses det at søken etter mening og menneskers handlinger er det som står i sentrum innenfor kvalitativ metode. Altså etterstrebes det kvalitet gjennom ord og tekster fremfor kvantitet gjennom tall og statistikk. Til denne oppgaven oppstod det et ønske om å gå i dybden av fenomenet som skulle studeres, og derfor ble kvalitativ metode ansett som best egnet til formålet. Derfor ble det foretatt et mindre antall intervjuer for å få utdypet ulike aspekter gjennom informantenes innspill. I tillegg hadde jeg en antakelse om at intervjuene ville gi en annen type nærhet og mer

innholdsrike beskrivelser om fenomenet. Dersom valget i stedet hadde falt på spørreskjemaer og større antall informanter, ville gjerne ikke beskrivelsene ha blitt like omfangsrige.

I oppgavens problemstilling ligger det et ønske om å få bedre forståelse for hvordan arbeidshverdagen opplevdes av den spesialpedagogiske koordinatoren selv. Dermed ble det naturlig å benytte et fenomenologisk perspektiv på de kvalitative intervjuene. Ifølge Thagaard (2013) kan fenomenologien forstås som en fortolkende vitenskapsteori som kan hjelpe forskeren i å tolke og reflektere over det som kommer til uttrykk i intervjusituasjoner. Ved å benytte et slikt perspektiv søker forskeren å se bort fra egne forhåndskunnskaper med den hensikt om å gi en så objektiv beskrivelse av den gitte informasjonen som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette krever imidlertid at forskeren er bevisst på egen forforståelse. I den forbindelse formidler Dalen (2011) at all forståelse betinget av en forforståelse, og at forskeren på forhånd har noen oppfatninger og meninger knyttet til studiens fenomen.

Før intervjuingen hadde jeg noen egne meninger og antakelser rundt rollen som spesialpedagogisk koordinator. Som student med lite praksiserfaring hadde jeg i tillegg gjerne en noe begrenset innfallsvinkel til hva informantens rolle innebar. Dermed ble gjerne informantene med et sett "student-briller". Postholm & Jacobsen (2014) belyser at når forskeren stiller forskningsspørsmål vil også disse bære preg av at forskerens subjektivitet allerede er til stede i spørsmålet. De fremhever også at forskerens subjektivitet dermed kan påvirke hva vedkommende vektlegger, leter etter og finner. Tilsvarende hadde studiens utgangspunktet gjerne et mer teoretisk og ensidig fokus rundt både valg av spørsmål og tema. Thagaard (2013) understreker at forskerens teoretiske utgangspunkt og refleksjoner vil kunne gjenspeiles i hele forskningsarbeidet, samt påvirke forskerens fokus og egen forståelse av det som studeres. Avslutningsvis innebærer fenomenologi at det samme fenomenet oppleves forskjellig fra person til person på bakgrunn av forutsetninger, forståelse og interesser. Derfor var det viktig å være refleksiv bevisst rundt egne tanker og forståelse, samt å ha åpenhet overfor informantens erfaringer og innspill.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Valget om å bruke kvalitativt intervju som metode kan på flere måter begrunnes.

Hovedmålet med studien bunner som nevnt i et ønske om å få bedre innsikt i rollen som spesialpedagogisk koordinator. I den forbindelse belyser Thagaard (2013) at intervjuer egner

seg særst godt for å gi bedre innsikt i personers tanker, følelser og erfaringer. Dermed falt intervju som et naturlig valg til studiens formål. Postholm & Jacobsen (2014) understreker at en intervjusituasjon som foregår ansikt til ansikt kan danne en mer personlig relasjon mellom intervjuer og informant. I tillegg vektlegges det at en slik intervjusituasjon gir forskeren en dypere forståelse av informantens egne perspektiver gjennom deres kroppsspråk, mimikk, og stemmeleie. Under intervjuingen lå det også et ønske om å fremme åpenhet, slik at informantene stod mer fritt til komme med innspill og å utdype sine tanker. I tillegg ble fysisk tilstedeværelse ansett for å være et viktig element ved selve datainnsamlingen, da den intervjuedes kroppsspråk og intonasjon tillegger autensitet og en viss indikator på hva vedkommende føler gjennom samtalen og i sine uttalelser.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) kan et forskningsintervju forstås som en uformell samtale mellom den som blir intervjuet og den som intervjuer. I tillegg tar samtalen tar utgangspunkt i et tema som opptar dem begge, og at denne felles interessen og interaksjonen dem imellom kan fremme kunnskap (Thagaard, 2013). Før intervjuingen forelå det også en antakelse om at jeg og informantene hadde noen felles interesser, og at dette kunne fremme en felles interaksjon og et samspill mellom meg og informantene. Det bør imidlertid tas i betraktning at en intervjusituasjon preges av et asymmetrisk maktforhold på bakgrunn av intervjuerens monopol på valg av tema, spørsmål, tolkning og føring av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2018). I planleggingen av intervjuguiden var det derfor et mål å formulere så åpne spørsmål som mulig.

Videre var jeg bevisst på at åpne spørsmål gjerne ville gi varierende svar, men at dette også kunne det bidra til nye perspektiver. Under selve intervjuingen var det variasjon i informantens svar, samtidig som de kom med nye innfallsvinkler om temaene som ble tatt opp. Samsvarende fremhever Dalland (2017) at forskeren bør søke å presentere tema og spørsmål på en måte som inspirerer intervjupersonen til å svare, samt lede samtalen slik at hen får mest mulig frihet til å fortelle. Som nevnt er fysisk tilstedeværelse viktig, og derfor prøvde jeg å være oppmerksom på informantene ved å gjengi deres kroppsspråk og mimikk. Jeg søkte altså å uttrykke interesse og glede, samt å vise forståelse overfor deres bekymringer eller frustrasjon. Tilsvarende uttrykker Kvale & Brinkmann (2018) at den som intervjuer bør være oppmerksom og lydhør overfor informanten for slik å kunne skape en trygg atmosfære som gjør informanten fortrolige. Dersom forskeren ikke evner å danne et tillitsforhold kan informanten gjerne bli mer lukket og forsiktig i sine uttalelser (Postholm & Jacobsen, 2014).

Derfor var bevissthet viktig både i planlegging- og intervjufasen, for å bedre kvaliteten på selve intervjuene. Ikke minst ønsket jeg å legge til rette for det ikke bare var mitt perspektiv som fikk plass i studien.

3.2.1 Intervjuguide

Å bruke intervju som metode gikk hånd i hånd med oppgavens formål da metoden søker å formidle ulike perspektiver av et bestemt tema. På tross av at jeg har intervjuet tidligere vil jeg likevel beskrive det å intervju som et relativt nytt fenomen. Som nybegynner opplevdes det derfor betryggende og nyttig å ha en intervjuguide å falle tilbake på ved digresjoner under samtalen. En intervjuguide kan ifølge Kvale & Brinkmann (2018) forstås som et manuskript som i større eller mindre grad strukturerer intervjuprosessen. I tillegg kan den betraktes som en slags huskeliste som leder og holder forskeren fokusert på hvilke temaer som skal tas opp under intervjuet (Dalland, 2017). Under utformingen av intervjuguiden måtte jeg også tenke på hvilke temaer som skulle tas med, og jeg måtte samle kunnskap rundt arbeidet til spesialpedagogisk koordinator i skolen.

Thagaard (2013) påpeker at utgangspunktet for et vellykket intervju ligger i at forskeren på forhånd har god kunnskap om intervjupersonens situasjon. I den forbindelse fremheves kunnskap om kontekst som særs sentralt da konteksten legger grunnlaget for å stille spørsmål som oppleves som relevante for informanten. Siden jeg på forhånd hadde utforsket bakgrunnskunnskap la jeg også et bedre grunnlag for å kunne utarbeide spørsmål om temaer som var sentrale å ta opp. Jeg hadde også et håp om at temaene ville være av interesse for informantene. Videre viser Thagaard (2013) til at et intervju inneholder hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Det påpekes imidlertid at hovedspørsmålene legger grunnlaget i intervjuguiden og at disse gir en introduksjon til hovedtemaene man ønsker å få besvart. Før jeg ferdigstilte intervjuguide laget jeg derfor en mal hvor jeg delte spørsmålene inn i kategorier. Jeg søkte å utforme noen hovedspørsmål som tok utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Disse var forholdsvis åpne og derfor utformet jeg flere oppfølgingsspørsmål under hvert hovedspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene fungerte i hovedsak som en huskeliste for min egen del. Dersom informantene ikke kom inn på temaet selv kunne jeg bruke dem når det skulle passe.

I forbindelse med hvordan spørsmål stilles og hvordan intervjuene planlegges, kan et intervju kategoriseres ut fra grad av strukturering (Postholm & Jacobsen, 2014). Med tanke på at jeg benyttet en åpnere fremgangsmåte ble intervjuene semistrukturerte. Et semistrukturert intervju karakteriseres som delvis strukturert (Thagaard, 2013), og ifølge Christoffersen og Johannesen (2012) kjennetegnes det ved at spørsmål og intervjuguide er utarbeidet på forhånd. Desto åpnere intervjusituasjonen er, desto større er også sjansen for å få uventede og spontane svar (Dalland, 2017). I den forbindelse valgte jeg å bruke en mer åpen, eller induktiv, fremgangsmåte. Med induktiv menes det at forskeren tar utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene og har et åpent sinn overfor informantens innspill (Postholm & Jacobsen, 2014). Det er imidlertid opp til forsker hvilke innspill det er interessante å gå mer i dybden på (Kvale & Brinkmann, 2018). I tillegg åpner semistrukturerte intervjuer for at rekkefølgen på spørsmål og tema kan variere, samt at informanten kan ta opp andre temaer (Thagaard, 2013).

Formålet med å bruke semistrukturert intervju som fremgangsmåte var å gi informantene mer fleksibilitet i formidlingene sine. Tilsvarende formidler Ringdal (2018) at fleksibilitet også kan gi variasjoner mellom spørsmålene som stilles, men at de samme temaene vanligvis dekkes. I tillegg bør det nevnes at valget om å bruke semistrukturert intervju også ble tatt slik at informantenes svar kunne sammenligne. Dette hadde kanskje ikke latt seg gjøre dersom intervjuene hadde vært ustrukturerte. Som nevnt kan intervjuguiden brukes som en huskeliste, men ifølge Dalland (2017) er det viktig å ikke bli *for* opphengt i den (Vedlegg 1). Hvordan intervjuguiden påvirket intervjuene vil bli vist til i selve gjennomføringen av intervjuene.

3.3 Utvalg og kontakt med informanter

Til studien ble spesialpedagogiske koordinatorene i skolen intervjuet. Valget falt på denne yrkesrollen da deres erfaringer og kunnskaper ble ansett som relevante til oppgavens problemstilling. Når en forsker bruker en slik tilnærming i utvelgelsen av informanter kan utvalget beskrives som strategisk (Dalland, 2017). Etter at jeg hadde bestemt meg for å intervju spesialpedagogisk koordinator, måtte jeg finne informanter som representere utvalget. Ifølge Thagaard (2013) anvendes begrepet informant om en person som forskeren har kontaktet på bakgrunn av vedkommendes kunnskaper om temaet som utforskes. Når man

skal finne informanter til en forskningsstudie finnes det ulike fremgangsmåter og utvalgsprosedyrer. For å rekruttere informanter benyttet jeg en såkalt “snøballmetoden”. Metoden går ut på at man først kontakter informanter man anser som relevante for problemstillingen, og at man deretter ber disse om navn på personer med tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2013).

Før rekrutteringsprosessen begynte jeg å lete etter informanter i eget nettverk. Jeg pratet med medstudenter, venner, bekjente og kollegaer, og hørte med disse om de kjente noen som kunne være relevante for min studie. Jeg startet med et relativt snevert register av relevante kontaktpersoner, men dette forgrenet seg etterhvert som intervjupersonene henviste meg til andre mulige deltakere. En mulig problemstilling med å benytte en slik fremgangsmåte er ifølge Thagaard (2013) at man kan ende opp med et utvalg som består av mange personer innenfor samme miljø. For å unngå denne problemstillingen oppsøkte jeg personer fra forskjellige miljøer og nettverk.

Når jeg først hadde funnet mulige intervjupersoner kontaktet jeg dem på mail. I mailen forklarte jeg først hvem jeg var ,og hvorfor jeg hadde kontaktet dem, og jeg avsluttet med å spørre om de var interesserte i å la seg intervju. Dersom vedkommende kunne stille til intervju sendte jeg dem også et informasjonsskriv. Skrivet inneholdt opplysninger om studiens godkjenning, samt formål, tema, metode og taushetsplikt (Vedlegg 2). I tillegg ble det klargjort at alle informantene ville bli holdt anonyme for å verne om deres personlige integritet, og at all den innsamlede dataen ville bli slettet ved studiens ende. Ikke minst ble informantenes rettigheter fremhevet. De som til slutt valgte å delta i studien var tre personer jeg ikke hadde noe særlig kjennskap eller relasjoner til fra før.

Med hensyn til forespørsler fra informantene har jeg også valgt å ikke spesifisere alder og antall år de har jobbet i skolen. Dermed vil ikke informantene bli beskrevet særlig detaljert. Alle informantene hadde tidligere jobbet som allmennlærere og hadde flere års erfaring som ansatte i skolen. Videre var alle kvinner ansatt på ulike skoler i samme fylke. For å skille mellom informantene vil de bli referert til som Informant A, informant B, og informant C. Den største skilnaden mellom dem var at informant C jobbet på barneskole, informant B på ungdomsskole, mens informant A jobbet på kombinert barne- og ungdomsskole. Det var også bare informant A som hadde en mastergrad i pedagogikk med spesialpedagogisk linje. Informant B og C hadde imidlertid tatt etterutdanning i spesialpedagogikk. I tillegg hadde

informant B lengst erfaring i rollen som spesialpedagogisk koordinator, og informant C hadde minst erfaring i rollen. Ved siden av lærerjobben hadde informantene ulike stillingsprosent som spesialpedagogiske koordinatører. Informant A hadde en stillingsprosent på 40%, Informant B hadde 50%, og informant C hadde 30%.

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å intervju minimum fire informanter, men endte opp med kun tre. Allerede fra starten opplevde jeg det som vanskelig å finne informanter. Selv om min studie ikke gikk inn på særlig nærgående temaer, kan det tenkes at det forelå en viss skepsis blant noen av de mulige deltakerne jeg kontaktet. Dette med hensyn til for eksempel eventuelle uttalelser om ledelsen. Det som gjorde rekrutteringsprosessen ytterligere besværlig var at vi endte opp med å befinne oss midt inne i en pandemi. Den såkalte korona-krisen, eller Covid-19 pandemien, gjorde at alle landets skoler ble stengt for undervisning for en uviss periode. Dermed måtte alle ansatte i skolen benytte seg av hjemmekontor som en alternativ arena. På tross av pandemien prøvde jeg å komme i kontakte med andre mulige deltakere, men uten hell. Med tanke på omstendighetene måtte jeg på et tidspunkt godta at jeg ikke ville få flere deltakere da tidsfristen for studien også nærmet seg.

3.3.1 Gjennomføring av intervjuene

Oppstarten av alle intervjuene ble gjennomført på samme måte. Jeg startet med en kort introduksjon av meg selv og studiens formål. Før vi gikk i gang med å intervju forsikret jeg meg også om at informantene hadde lest informasjonsskrivet (Vedlegg 2) som de fikk tilsendt. Noen av momentene i informasjonsskrivet ble også tatt opp før intervjuet, som for eksempel at jeg var kjent med taushetsplikten knyttet til deres rolle. Derfor ble forhold rundt personvern også klargjort i forkant av intervjuet. I tillegg vektla jeg at spørsmål rundt elever ikke hadde som hensikt å trekke frem personlige beskrivelser av dem, men heller av elevers vansker på et mer generelt plan. Ikke minst gjentok jeg hensikten med å bruke lydopptak og at lydopptakene etterhvert ville bli slettet. Etter gjennomgangen, og når jeg følte at vi begge var klare, satte vi i gang med selve intervjuet.

Alle informantene var engasjerte og imøtekommende, og jeg fikk en oppfatning om at de alle hadde et ønske om å dele sine opplevelser og erfaringer med meg. Det at informantene kom med egne innspill var både veldig interessant, men også utfordrende. I tillegg overskred alle intervjuene den antatte tidsbruken. Dette gjorde at jeg kanskje forhastet meg litt gjennom de

siste spørsmålene, da informantene hadde andre avtaler og gjøremål etter intervjuet. Denne problemstillingen kunne gjerne vært unngått dersom intervjuguiden hadde vært kortere. På den annen side kan tidsbruken også begrunnes i at noen av informantene hadde mye de ønsket å formidle. Som nevnt var alle informantene veldig ivrige etter å fortelle, særs i starten. De hadde mye på hjertet, og jeg opplevde at vi hadde vært innom de aller fleste temaene allerede den første halvtimen. Likevel ble det brukt litt lengre tid på å få utdypet noen av dem, samtidig som jeg ønsket å ta hensyn til informantenes følelser. I noen tilfeller opplevdes det viktig å ikke gå videre før de var ferdige å prate, og før jeg hadde fått uttrykket forståelse overfor deres følelser. Dette var også en begrunnelse for den forlengede tidsbruken. Etterhvert som jeg merket at informantene begynte å bli “mette” og til dels slitne, ble intervjuene rundet av. Avslutningsvis var det viktig å uttrykke takknemlighet for at de ønsket å bidra i studien.

For å ha et åpent sinn og å ta hensyn til de situasjonelle betingelsene rundt intervjuet, lot jeg informantene prate mest mulig fritt uten å avbryte. I samsvar med Kvale & Brinkmann (2018) måtte jeg i midlertid være selektiv på hvilke innspill som var interessant å gå videre på. Derfor var ble noen spørsmål utelatt og ikke alle innspill ble utdypet. Når innspillene opplevdes som mindre relevante var det imidlertid vanskelig gå videre. Jeg ønsket ikke å være uhøflig, men samtidig hadde jeg en tidsramme å forholde meg til. I gjennomførelsen av intervjuene varierte også rekkefølgen på spørsmålene fra en informant til en annen, slik som også Thagaard (2013) og Ringdal (2018) har vist. Likevel opplevde jeg at de samme temaene ble gjennomgått, men i noe ulik grad.

Som nevnt er tillit et viktig moment i intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2014), derfor søkte jeg å fremme tillit ved å være lydhør og oppmerksom på bruken av intervjuguiden. Under intervjuingen ble oppmerksomheten i stor grad viet til informantene. Likevel skal det sies at det var utfordrende å stille spørsmål i en rekkefølge delvis basert på informantenes formidlinger. Dermed ble det nødvendig bruke litt tid til å se i intervjuguiden og hvilke temaer vi hadde vært inne på. Dette gjorde meg imidlertid litt stresset. Lang tidsbruk kombinert med opplevelsen av å ikke ha full kontroll gjorde at jeg ikke alltid så nøye nok etter i intervjuguiden. Som en konsekvens oppdaget jeg i etterkant at et par vesentlige spørsmål forble ubesvart. Selv om informantene allerede hadde vært innom spørsmålene ble det ikke like mye dybde på dem fra alle informantene. Dette kan delvis også begrunnes i informantenes interesser, og hva som engasjerte dem mest.

3.3.2 Forskerrollen i det kvalitative intervjuet

Ulike etiske aspekter er vesentlige i forhold til forskningsarbeid. Som forsker står jeg overfor et ansvar både overfor det arbeidet jeg foretar meg samt overfor mine informanter. Før jeg kunne begynne å intervju måtte jeg først og fremst søke om godkjenning fra NSD (Vedlegg 3). Dette for å vite om oppgavens utforming samsvarte med de nasjonale retningslinjene som er satt for å kunne intervju. I et forskningsprosjekt som inkluderer personer er det i tillegg en hovedregel at oppgaven først skal settes i gang etter at man har fått deltakernes frie og informerte samtykke (Dalen, 2011). Videre har informantene rett til å vite hva forskningen går ut på, hva den skal brukes til, og at de kan trekke seg til enhver tid dersom det er ønskelig (Kvale & Brinkman, 2018). Som forsker har jeg også et ansvar i å verne om informantenes personlige integritet, og jeg måtte derfor ha deres informerte og frie samtykke. Ifølge Dalen (2011) innebærer et informert og fritt samtykke at informantene på forhånd har blitt orienterte om alt som angår deres deltakelse i studien, og at de samtykker fritt fra ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. For å overholde informantenes rettigheter laget jeg derfor et informasjonsskriv (Vedlegg 2) som på forhånd skulle orientere dem om deres rettigheter i knyttet til samtykke og deltakelsen i studien. I tillegg ble informantene også underrettet om at intervjuene ble tatt opp på lydopptak og at disse ville bli oppbevart frem til studiens slutt. For å verne om personlig integritet ble det fremhevet at alle deltakerne i studien ville bli anonymiserte.

3.4 Studiens data

3.4.1 Transkribering av intervjudata

Til oppgaven ble intervjuene tatt opp på lydopptaker slik at de senere kunne transkriberes. Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) innebærer begrepet “transkripsjon” å transformere, og transkripsjoner kan forståes som oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Etter at jeg hadde foretatt alle intervjuene valgte jeg å transkribere dem selv da dette opplevdes som fordelaktig. I samsvar med Kvale & Brinkmann (2018) er det en fordel at forskeren transkriberer egne intervjuer da vedkommende gjerne gjenkaller, og har tanker rundt de emosjonelle og sosiale aspektene ved intervjusituasjonen. Videre peker de på at meningsanalysen av det som ble formidlet allerede da vil være påbegynt. Ved å transkribere materialet selv fikk jeg nok en gjennomgang av intervjuene, og jeg kunne notere relevante detaljer rundt for eksempel stemmeleie og intonasjon. Ikke minst fikk jeg en oppfatning av hvilke temaer som opptok

informantene og hva de fremhevet som viktig. Videre belyses det at ved å transkribere intervjuer fra muntlig til skriftlig form vil intervjuene bli mer strukturert og oversiktlige (Kvale & Brinkmann, 2018).

Postholm & Jacobsen (2014) belyser at transkripsjon er en forskningsaktivitet som kan fremme forskerens forståelse. Dette ved at vedkommende må lytte til opptakene opptil flere ganger og da gjerne oppdager nye forhold. På den annen side kan det oppstå problemstillinger i forbindelse med å transkribere fra talespråk til skriftspråk. Kvale & Brinkmann (2018) trekker frem ulike fortolkningsmessige problemstillinger som forskeren bør reflektere rundt under transkripsjonsprosessen. Blant annet trekkes plassering av punktum og komma frem som avgjørende for ordlyden i setningen, samt forskningens troverdigheten. Dersom forskeren for eksempel mistolker det informanten har formidlet og punktum eller komma feilplasseres, vil det innebære en fortolkning fra forskerens ståsted. I den forbindelse søkte jeg å være bevisst på egne valg gjennom hele transkripsjonsprosessen for unngå slike fortolkningsmessige problemstillinger.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) innebærer transkripsjon ulike avgjørelser, og avgjørelsene man tar avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. Med tanke på at intervjuene ikke skulle brukes til noe språklig analyse valgte jeg å omforme informantenes dialekt til et mer formelt skriftspråk. Lydopptakene ble imidlertid transkribert så ordrett som mulig, i håp om å unngå ulike fortolkningsmessige problemstillinger. Både pauser og gjentakelser ble notert, mens interjeksjoner som “eh” ble utelatt. Alle henvisninger og navn som kunne kobles til informantene ble også anonymisert gjennom selve transkripsjonsprosessen, for å unngå at personlige opplysninger ble lagret. For å gjøre gjengivelsen av informantenes opplevelser og meninger lettere å forstå, ble det foretatt noen finjusteringer. Disse var imidlertid små da jeg ikke ønsket at teksten skulle miste sin originalitet. Pauser, gjentakelser og ufullstendige setninger med lite mening ble fjernet, samt informasjon som var irrelevant for undersøkelsen. Noen setninger ble også omformet for å gjøre dem mer sammenhengende og lettleselige. Til slutt ble de ferdigstilte transkripsjonene lagret separat.

3.4.2 Analyse og tolkning av intervjudata

Å analysere innebærer å finne frem til vesentlige begreper den innsamlede dataen, samt å se hvordan de ulike begrepene forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013). På den måten går

analyse ut på å dele opp datamaterialet i mindre deler for å studere forskjeller, likheter og sammenhenger i utsagnene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2018). En analyseprosess skal også bidra til å gi en mer helhetlig forståelse av innholdet i datamaterialet. Ikke minst er begrepene analyse og tolkning nært knyttet opp mot hverandre, og de kan være vanskelige å skille (Thagaard, 2013). Derfor er det viktig med tydelighet rundt hva som var egne tolkninger, og hva som var informantenes utsagn i studiens resultatdel. For å tydeliggjøre dette skillet ble informantenes uttalelser vist til i sitatform i studiens funn.

Som nevnt var det første steget i analyseprosessen å transkribere intervjuene, hvor de ble omgjort fra muntlig til skriftlig form. Etter at transkripsjonene av datamaterialet var ferdig ble alle intervjuene skrevet ut i papirform. For å få en bedre oversikt over hva som hadde blitt sagt, ble alle intervjuene først nøye gjennomlest. Da intervjuene ble lest gjennom for annen gang, ble interessante avsnitt også markert. I tillegg ble høyfrekvente ord og temaer som gikk igjen, uthevet i selve papirutgaven av intervjuene. Uthevingen av disse ble gjort ved hjelp av markeringstusjer i ulike farger. Deretter ble en temasentrert analytisk tilnærming brukt, hvor informantenes utsagn ble sammenliknet. Et kriterium for å benytte en slik tilnærming er imidlertid den at alle informantene hadde gitt utfyllende opplysninger om de samme temaene (Thagaard, 2013). Selv om informantene ikke sa like mye om alle temaene, opplevdes det som nok til å benytte tilnærmingen. Etter at informantenes utsagn hadde blitt tematisert i papirutgaven, ble de tematiserte utsagnene kopiert inn i et eget digitalt dokument. På denne måten opplevdes det som mer oversiktlig når utsagnene senere skulle bli sammenliknet.

Alle intervjuene ble grundig gjennomgått opptil flere ganger, slik at intervjuenes mest interessante deler kunne bli kodet. Dermed ble også meningskoding brukt som en del av analysen. Meningskodingen innebar å knytte relevante begreper, eller nøkkelord, til deler av datainnsamlingen for å identifisere informantenes ulike utsagn (Kvale & Brinkman, 2018). En forutsetning for å kode begrepene var at de var meningsbærende, og at de representerte hovedpoengene i informantenes uttalelser (Thagaard, 2013). Ikke minst var formålet med metoden å identifisere kategorier som kunne representere opplevelser av fenomenet som ble studert (Kvale & Brinkmann, 2018). Kodeord som gikk igjen og som bar mening i forbindelse med studiens tema, ble deretter uthevet i det digitale dokumentet. Kodeordene som ble funnet i intervjuene stemte også greit overens med oppgavens teoretiske rammeverk. I den forbindelse er det verdt å nevne at intervjuguiden ble laget på bakgrunn av teori som var relevant for studiens problemstilling. Det at kodeordene stemte overens med studiens

teoretiske rammeverket kan ha vært en følge av at dette. Avslutningsvis innebar deler av analyseprosessen også tolkning siden ulike valg ble tatt. Valgene i prosessen innebar tolkning knyttet til koding og sammenlikninger av informantenes utsagn, og disse valgene var påvirket egen forståelse rundt hvilke påstander som var viktigst i datainnsamlingen (Thagaard, 2013)

3.4.3 Hermeneutikk

Ifølge Dalen (2011) er hermeneutikken en vitenskapsteoretisk bærebjelke innenfor kvalitativ forskning, og den kan forstås som læren om tolkning. Med hermeneutikk menes det at forskeren kontinuerlig tolker det som forskes på (Kvale & Brinkman, 2018). Fundamentet ligger i å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som øyeblikkelig fanges opp (Thagaard, 2013). For å få grep om en dypere meningsinnhold, må det enkelte budskapet forstås i lys av en helhet (Kvale & Brinkman, 2018), og helheten må forstås ut fra det enkelte budskap (Dalen, 2011). Således veksles det mellom helhet og del, og det er det kontinuerlige samspillet dem imellom som gir en dypere forståelse av et fenomen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) er formålet med hermeneutisk fortolkning å oppnå felles og gyldig forståelse av en teksts betydning.

Innenfor intervjuforskning utgjør informantenes utsagn, i form av tekster, det materialet som skal fortolkes og forstås (Dalen, 2011). Tolkning av intervjuetekster kan betraktes som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer meningen teksten formidler (Thagaard, 2013). Utviklingen av fortolkninger og forståelse er også avhengig av visse forforståelser, og derfor vektlegges også tolkerens, eller forskerens, forhåndskunnskaper rundt tekstens tema (Kvale & Brinkmann, 2018). En av oppgavene til forskeren blir dermed å finne fellestrekk ved de gitte erfaringene, samt å gjengi dem så nøyaktig som mulig ut ifra informantenes egne formuleringer (Thagaard, 2013). Dermed kan også forskerens evner til å være refleksivt bevisst trekkes frem. For å forstå temaet som forskes på må man ha innsikt i egne tanker da konklusjonene som trekkes vil bære preg av forskerens forkunnskaper og tanker om temaet (Kvale & Brinkman, 2018). Derfor er det fundamentalt at jeg som forsker er bevisst på egne forkunnskaper, tanker og verdier. I tillegg vil det være vesentlig at jeg evner å trekke inn egen forforståelse på en måte som åpner for størst mulig forståelse av informantenes personlige uttalelser og opplevelser.

3.4.4 Forskningens kvalitet og etiske overveielser

Ettersom denne studiens troverdighet ikke kan garanteres, er det fundamentalt å vurdere både reliabiliteten og validiteten av arbeidet. Begrepet reliabilitet viser til pålitelighet, mens validitet viser til gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Studiens reliabilitet er med andre ord tett knyttet opp mot nøyaktigheten av studiens data, hvilke data som ble brukt, samt hvordan den ble samlet inn og bearbeidet. Ikke minst belyser Thagaard (2013) at reliabiliteten kan sees i sammenheng med spørsmålet om kritisk vurdering av studien. Altså om studien gir inntrykk av at forskningen har blitt utført på en korrekt og troverdig måte. Ikke minst kan reliabilitet gjerne sees i lys av studiens transparens. Med transparens refereres det til tydelighet rundt hvordan forskningsprosessen har gått for seg. Det innebærer det at leseren ikke er i tvil om hvordan forskningsarbeidet har blitt gjort. I den tråd søker denne studiens metodekapittel å redegjøre for hele forskningsprosessens hva, hvordan og hvorfor. Bakgrunnen for en slik redegjørelse av studiens fremgangsmåter kan således begrunnes i et ønske om å fremme troverdighet.

Forskningens validitet markerer hvorvidt forskerens tolkning av funn har dekning (Postholm & Jacobsen, 2014). I tillegg peker begrepet på hvilken grad av relevans presentasjonen av den innsamlede dataen har (Christoffersen & Johannessen, 2012). Således kan begrepet også sees i lys av koherens. I den forstand omfatter validitet at man måler det man skal måle ved at studiens resultater representerer den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2013). Altså vises det her til at jeg som forsker har opptrådt anstendig og ikke fusket med den innsamlede dataen for å oppnå ønskede resultater. Et problematisk aspekt er at leseren har få muligheter for å vite om forskeren har opptrådt anstendig. Derfor vises i den forbindelse til informantene i denne studien. Alle informantene sa seg villige til å gi av sin tid og til å hjelpe, derfor ville det ha vært nedsettende overfor dem å forandre på deres formidlinger. For å beholde informantenes originale formidlinger ble det derfor vist til direkte sitater fra informantene. Med respekt for informantene og all personlig innsats lagt ned i studien var anstendighet derfor et viktig aspekt gjennom hele forskningsprosessen. Til slutt kan det dermed belyses at forskningens reliabilitet og validitet går hånd i hånd med hensyn til selve studiens troverdighet (Thagaard, 2013).

Alt tatt i betraktning kan det sies at et forskningsarbeidet innebar flere etiske aspekter. Selv om studiens troverdighet ikke kan garanteres, var refleksiv bevissthet viktig. Dette i sammenheng med å skulle opptre sømmelig, samtidig som at forskningen ikke skulle gå på bekostning av noen. Ikke minst handler de etiske momentene om å kunne å kvalitetssikre

forskningsarbeidet. Først er det vesentlig å konstatere at studiens datainnsamling ikke kan omtales som ”sannhet”, og at den heller er en gjengivelse av virkeligheten. Samtidig kan studien betraktes som et bidrag for økt forståelse og videre forskning. Som redegjort for ble det foretatt tre intervjuer til oppgavens formål, og derfor er studiets resultater ikke generaliserbare. Det kan også påpekes at informantene gjerne ikke ville ha sagt det samme om omstendighetene eller samtalepartneren var en annen. Ikke minst kan det hende at informantene valgte å svare strategisk ettersom spørsmålene ble stilt i forbindelse med et forskningsarbeid. På den annen side kan spørsmålene som informantene fikk også ha virket ledende og påvirket deres svar. Til slutt kan informantenes svar, samt graden av informasjon og tematisk tyngdepunkt ha gitt variert kvalitet på deres formidlinger.

Informasjonen jeg fikk fra hver av informantene varierte i til en viss grad. Informant A og B viste mye engasjement rundt noen av temaene, og derfor varte disse intervjuene lengre enn intervjuet med informant C. Ved siden av at alle informantene hadde ulik mengde erfaring, jobbet de også ved ulike skoler med forskjellige alderstrinn. Variasjoner i skolenes praksis kan også ha bidratt til mer variasjoner mellom informantenes utsagn, og et bredere spekter av informasjon, og således mer troverdige data. Som nevnt hadde jeg heller ingen bekjentskap til informantene, hvilket kan ha påvirket deres tillit til meg, og således deres formidlinger. Samtidig kan det påpekes at deres formidlinger opplevdes som både oppriktige og tillitsbetonte.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn fra analysene

I dette kapittelet vil forskningens funn bli presentert og drøftet. Med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet har funnene blitt delt inn i temaer. Temaene har deretter blitt delt inn i delkapittel med egen overskrift. For å gjøre drøftingen oversiktlig vil delkapitlene først presentere forskningens funn gjennom sammendrag og sitater. Deretter vil funnene bli drøftet opp mot oppgavens teori. Til slutt vil det bli gitt en oppsummering og et sammendrag av studiens hovedfunn.

4.1 Informantenes beskrivelse av egen rolle

Alle informantene fikk spørsmål om de kunne beskrive egen rolle og arbeidsoppgaver som spesialpedagogisk koordinator i skolen.

Funn

Ut fra alle informantenes beskrivelser lot det til at de hadde mange av de samme oppgavene som spes.ped koordinatorene i skolen. Informant B oppsummerte rollen slik:

Jeg tenker jo at rollen er sammensatt da. Men min rolle tenker jeg primært er å, ja rett og slett å koordinere arbeidet mellom PPT, skole og hjem. (...) Å tilrettelegge på en måte som er til det beste for elevene tenker jeg er min hovedoppgave

Tilsvarende uttrykte informant A at hun i sin rolle:

Først og fremst skal være et bindeledd mellom skolen og foreldre til elever som enten har fått tilpasset opplæring, eller som har vært under utredning og med eksterne instanser som PPT, HABU og Abup. Det er jeg som avtaler alle møter og jeg som bestemmer når ledelsen skal være til stede

I det første sitatet viser informant B at tilrettelegging for elevenes beste var hennes hovedoppgave. I begge sitatene kan vi også se at informantene i deres rolle skulle fungere som et bindeledd mellom skole, hjem og eksterne instanser. I den forbindelse fortalte også alle informantene at de gjennomførte testing av elever, og at de var ute og observerte i klasser. Informant A sa:

Så har jeg testing. Jeg tester logos, det er en sånn førstetest, og hvis de får de utslagene som jeg tenker kan indikere dysleksi eller lese og skrivevansker, altså vedvarende skrivevansker, så henviser jeg til PPT. (...) Så tar jeg alltid språk 6 til 16 før jeg henviser. Så har jeg litt oppgaver som at jeg går og observerer litt i klasserommet for å se når kontaktlærere har varslet meg om at her kan det være noe, eller "kan du komme å se?" og "gjør jeg noe feil?", da kommer jeg og kikker litt. Noen ganger er det lett å ordne opp i, og andre ganger krever det litt kollegaveiledning

I dette sitatet viser informant A at hun både drev med testing, henvisning til PPT og observasjon i klasserom. I tillegg viste informantene her at en del av hennes arbeid innebar kollegaveiledning. Kollegaveiledning var en oppgave som også informant B og C trakk frem. I den forbindelse forklarte også informant B hva hun oftest fikk henvendelser om. Hun sa:

At de ikke får det til. At "Jeg skjønner ikke hvordan jeg skal tilrettelegge for han" og "Jeg har prøvd sånn, og nå har jeg gått tom for metoder", den får jeg ofte (...) Så får jeg ofte også at de er usikre på om elevene kan klare kompetansemålene, for eksempel "Jeg vet nesten ikke om jeg klarer å sette karakter" eller "Jeg er litt sånn usikker på elever som bare vandrer, jeg får han ikke i gang" (...) Sånn at det er jo en del, men det synes jeg var veldig fint da. I løpet av en uke så sitter det en del lærere i den stolen og bare prater om en ting. Bare av og til sånt tømmer seg litt for gruff, men også litt sånn derre "Jeg er så bekymret". Jeg synes det er fint å være med å tenke og

å stille spørsmål. (...) Ofte så tror jeg nok de bare trenger litt forståelse for at det er litt vanskelig, for det er nok litt dårlig samvittighet ute og går. Og den der at "jeg får det ikke helt til", det kan være litt godt å bare få sagt det.

Tilsvarende sa informant C:

"Jeg har jo det. Nei det er jo ikke noe sånt fast, det er jo for de som har behov ikke sant, så de må jo bare spørre meg hvis de har behov, og jeg tilbyr meg jo også. Det er jo ofte i forhold til IOP-er og i forhold til henvisninger og tips om hva de kan gjøre med elever som strever, eller ting som de selv strever med. (...) Men det er ikke noe sånt "da er det time, da er det ledig", det er mer sånt at hvis de har behov, da er det bare å spørre, sende mail eller komme."

Her kan vi se at kollegaveiledning var en viktig del av den spesialpedagogiske koordinatorens sitt arbeid. I tillegg viste både informant B og C at de var tilgjengelige dersom lærerne i skolen trengte dem, og at de ønsket å støtte lærerne ved å bidra med sin kompetanse. I sitt sitat viser informant C i tillegg at hun gav veiledning i forbindelse henvisninger og individuelle opplæringsplaner (IOP-er). Alle informantene hjalp lærerne med å skrive individuelle opplæringsplaner, samt å godkjenne dem. I tillegg fortalte alle informantene at de hadde ansvaret for å skrive vedtak for skolene, men at rektor til slutt fattet dem. Informant B formidlet at hun betraktet vedtakene som et samarbeid mellom henne og rektor. Informant C så mer på det som en individuell oppgave, og hun oppsummerte det slik: *I tillegg så skriver jeg forhåndsvarsel og enkeltvedtak for rektor. Det er jo på en måte han som er ansvarlig og skriver under, men det er jeg som gjør jobben.* I tillegg sa informant A:

Altså på papiret så er det jo kontaktlærere og spesialpedagogene som skriver IOP-ene, men i realiteten så er det meg fordi jeg går inn og flikker på såpass mye av det de skriver, og retter på det og sier. Så er det er jeg som skriver det ut og sender det dit det skal. Jeg blander meg kanskje vel mye, men det står jo faktisk mitt navn under da, og da er jeg litt opptatt av at det skal være kvalitet.

Sitatet viser at arbeidet med å skrive individuelle opplæringsplaner ikke egentlig var hennes. Likevel kan vi se at hun anså arbeidet for å være innenfor hennes ansvarsområde siden hun selv skrev under og videresendte dem. I tillegg viser sitatet at informanten var opptatt av kvaliteten på arbeidet, og at hun derfor veiledet de andre ansatte i skriveprosessen.

I rollen som spesialpedagogisk koordinator fortalte også informantene at en del av deres arbeid innebar å delta i og å koordinere ulike møter. Informant B og C fortalte blant annet at de koordinerte overføringsmøter. Informant B koordinerte overføringsmøtene mellom mellomtrinnet og ungdomsskolen, og ungdomsskolen og videregående. Informant C fortalte

at hun deltok på overføringsmøter mellom barnehagen og skolen, samt mellomtrinnet og ungdomsskolen. Begge informantene forklarte at deres ansvar i overføringsmøtene var i å tilrettelegge for god opplæring for alle, med ekstra vekt på elever med spesielle behov. I tillegg sa informant B at hun var med på møtene for å sikre elevenes behov og rettigheter. Blant annet uttalte hun: *“slik at de kan gå inn i videregående uten at de føler at de må ta den kampen.”*. Her viser informanten at en viktig del av hennes arbeid var å sikre at elevenes rettigheter og behov ble ivaretatt. Videre uttalte informant C at hun hadde ansvaret for å koordinere to årlige møter hvor hun i samarbeid med andre ansatte gjennomgikk alle elevene ved skolen. Hun sa:

To ganger i året har jeg også ansvaret for sånn sosialfaglige gjennomganger hvor vi går gjennom alle klassene og ser om det er noen som har utfordringer av noen art. Så ser vi på hva vi skal gjøre med det og hvem skal gjøre hva, så fordeler vi ansvaret litt. Så går vi også gjennom alle elevene. På noen elever er det ikke så mye å notere, men da er vi i hvert fall sikre på at vi har vært igjennom alle, slik at ikke vi bare tar de som det på en måte er noe med og at noen plutselig blir glemt.

I sin uttalelse viser informant C at en del av hennes arbeid var å skape samarbeid mellom skolens ansatte, slik at de sammen kunne vurdere helheten av alle elevenes behov for tilrettelegge opplæringen på best mulig måte for alle. I forbindelse med møter sa informant A til slutt:

Jeg synes jo jeg møter meg ihjel. Så jeg sitter jo i møte hele tiden, men det er jo ikke alltid jeg som bestemmer. (...) Det er jo en mor som gjerne ønsker et møte fordi hun ikke er fornøyd med spesialundervisningen, og da må vi møtes alle sammen. Så kan det kan være at pp-tjenesten har et behov for møte, eller ledelsen. Så det er jo mye møter. Jeg må bli med og jeg må skrive referat.”

Dette sitatet viser at informantens arbeid innebar mye møter, og at det kunne oppleves som omfattende. I tillegg nevnte informanten at hun også hadde ansvaret for å føre referater ved møtene. Referater var et arbeid som de andre informantene også trakk frem. Informant C sa:

Noen oppgaver er jo sikkert slikt som ligger fast for alle spes.ped. koordinatorene. Men slik som det står her (i stillingsbeskrivelsen) så skal jeg skrive referat, og å skrive referat er nok kanskje noe rektor har tenkt at det er greit at jeg gjør. Jeg synes noen ganger at det er litt vanskelig. Altså hvis du skal lede et møte og klare å ha oversikt på alt samtidig som du skal skrive, det krever litt.

Ut fra sitatet kan det se ut som at informanten så på referater som en tilleggsoppgave hun simpelthen hadde blitt tildelt, og som ikke nødvendigvis var innenfor hennes felt. I tillegg viser sitatet at informanten synes det var vanskelig å ha oversikt når hun både skulle lede møtet og samtidig skrive referat. Tilsvarende sa informant B:

Jeg skulle ønske at det var mye mindre byråkrati. Men det får en jo ikke gjort noe med, det går jo ikke, men det er helt ekstremt masse. (...) Det er jo sånt det er, at man må ha referater på alt, men hva er vitsen liksom? (...) Jeg skulle ønske at en ikke var så redd for sånne rettssaker om 20 år. En må jo ha det dokumentert på en måte, men jeg synes bare at det er alt for omfattende.

I sitatet viser informant B at hun forstod viktigheten av referater. Likevel ser vi her at hun synes at arbeidet var alt for omfattende og at det bar preg av mye byråkrati.

Oppsummering

Informantenes sitater viser at de hadde mange av de samme oppgavene i deres rolle som spesialpedagogisk koordinator. Først og fremst formidlet de at deres hovedoppgave var å tilrettelegge for at flest mulig elever skulle få best mulig utbytte opplæringen, og at de skulle fungere som et bindeledd mellom skole, hjem og eksterne instanser. I den forbindelse innebar deres arbeid testing av elever, henvisninger og observasjoner ute i klasser, samt koordinering og deltakelse i ulike møter. Videre forklarte alle informantene at en viktig del av deres arbeidet omfattet kollegaveiledning. Deres sitater viste at de ønsket å støtte lærerne ved å bidra med egen kompetanse i lærernes arbeid med elevene. Denne kollegaveiledningen innebar også å hjelpe lærerne med å skrive henvisninger og individuelle opplæringsplaner for å sikre arbeidets kvalitet. Ikke minst arbeidet alle i ulik grad med å skrive vedtak for skolen, selv om rektor til slutt fattet dem. Avslutningsvis formidlet alle informantene at de også hadde ansvar for å føre referater ved ulike møter, og at arbeidet kunne være både omfattende og krevende. Til slutt formidlet informant B at alt det formelle arbeidet bar preg av mye byråkrati, og at det opplevdes som en sløsing av hennes ressurs.

Drøfting

Til å begynne med formidlet informant B at hennes hovedoppgave var å tilrettelegge til det beste for elevene. Denne tanken går hånd i hånd med spesialpedagogikkens formål og at den skal fremme læring og livsmestring hos elever med ulike vansker (Befring & Næss, 2019). Informantenes beskrivelse av rollen som bindeledd kan også knyttes til den

spesialpedagogiske tiltakskjeden (Nilsen & Herlofsen, 2019). Informantenes sitater viste at flere av deres oppgaver dreide seg om å drøfte behovet for spesialundervisning, samt å henvise elevsaker til PPT, eller å utarbeide individuelle opplæringsplaner. Disse oppgavene er også tett knyttet opp mot tiltakskjedens formål om å danne et støttesystem i arbeidet med spesialundervisningen i skolen, slik at innsatsen til slutt møter elevene (Nilsen & Herlofsen, 2019). Ikke minst kan oppgaver som observasjoner, henvisninger, og testing sees i sammenheng med spesialpedagogers arbeid med å iverksette tiltak for å avhjelpe utfordringer, styrke ressurser, og fremme mestringstro (Klem & Hagtvet, 2019) .

Overfladiske rapporter fra PPT kan vanskeliggjør lærernes arbeid med individuelle opplæringsplaner (Skogen, 2015). Dersom dette er tilfellet kan det godt tenkes at lærere trenger hjelp i sitt arbeid med IOP-er. I den forbindelse kan informant C sin kollegaveiledning trekkes frem, og at hun veiledet lærerne i deres arbeid med IOP-er og planleggingen av spesialundervisningen. En annen svakhet i tiltakskjeden kan være at PPT mottar ufullstendige meldinger fra skolen (Skogen, 2015). Informant B samarbeidet med rektor om utformingen av vedtak, mens informant C gjorde det selv. Deres arbeid med vedtak kan i denne sammenheng betraktes som et arbeid for å heve kvaliteten på henvisningene til PPT. Ikke minst formidlet informant A at hun var opptatt av kvalitet på lærernes individuelle opplæringsplaner, og for å sikre denne veiledet hun dem i skriveprosessen. Som en oppsummering kan informantenes arbeid med både vedtak og individuelle opplæringsplaner betraktes som et bidrag for å styrke kvaliteten i tiltakskjeden.

De sosialfaglige møtene som informant C beskrev sees i sammenheng med Kunnskapsdepartementet (2016) sine føringer for tidlig innsats og tilpasset opplæring. Informanten forklarte at hun koordinerte to faste årlige møter hvor hensikten var å få en oversikt over mulige utfordringer blant *alle* elevene. I tillegg innebar møtene drøftinger av tiltak og ansvarsfordeling. Dette arbeidet kan betraktes som en innsats for tidlig identifisering og igangsetting av tiltak både for elever med og uten spesialundervisning. Tilsvarende har Skogen (2015) formidlet at et slikt arbeid kan gi muligheter for støtte og hjelp uten bruk av §5-1 (Opplæringslova, 1998). I forbindelse med overføringsmøter jobbet også informant B og C med for sikre at elevenes behov og rettigheter i deres fremtidige opplæringsløp. Dette samsvarer også med Skogens (2015) påstand om at spesialpedagogisk kompetanse er uunnværlig for å sikre elevene et forsvarlig utbytte av opplæringen. Ikke minst kan arbeidet i

overføringsmøtene knyttes til Nilsen (2019) sine tanker om viktigheten av samarbeid for å tilrettelegge for en trygg overgang for alle uansett forutsetninger og behov.

Faglig rådgiving er en viktig del av spesialpedagogers arbeid (Tveitnes & Simonsen, 2019), og derfor må også informantenes kollegaveiledning trekkes frem. Informantenes sitater viste at de støttet lærerne i deres arbeid med tilrettelegging, metodevalg, henvisninger og individuelle opplæringsplaner. Dette stemmer greit med Tveitnes & Simonsen (2019) sine beskrivelser om at den spesialpedagogisk rådgivning både innebærer generelle kompetansehevingstiltak og støtte til voksne i relasjon med barn. Ikke minst viste sitatene at rådgivningen skulle gjøre lærerne i bedre stand til å hjelpe seg selv i ulike situasjoner (Johannesen et al., 2010) I tillegg forklarte også informant B at lærerne til tider også hadde et behov for forståelse, og at lærerne opplevde at de ikke alltid mestret arbeidet sitt. På den måten kan både den faglige og emosjonelle støtten som informantene tilbydde knyttes til hensikten om å styrke lærerne i sin yrkesrolle (Johannesen et al., 2010). Informantenes hjelp ble altså ikke gitt direkte til elevene. Samtidig kan rådgivningen deres betraktes som pedagogisk virksomhet siden hjelpen ble gitt til elevene gjennom læreren som tredjeperson. Dette tilsvarer Tveitnes & Simonsens (2019) påstand om at den rådgiveren indirekte jobber for å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn med spesielle behov.

4.2 Informantenes tanker om arbeidet med å inkludere spesialundervisning i den ordinære undervisningen

I forbindelse med rollen som spesialpedagogisk koordinator ble informantene spurt om hva de anså for å være det viktigste i sitt arbeid. Alle informantene formidlet at deres viktigste arbeid bestod av å fremme en god skole for alle. Informant A oppsummerte dette på en grei måte: *“Jeg synes faktisk at det aller aller viktigste av arbeidet er å se om det går an å gjøre noe med undervisningen slik at alle kan inkluderes.”* Sitatet viser at informantens viktigste arbeid var å tilrettelegge for at alle elevene kunne inkluderes i undervisningen.

Alle informantene trakk også frem både fordeler og ulemper i sitt arbeid med å inkludere spesialundervisningen i den ordinære undervisningen. Informantene skilte også mellom sosial- og faglig inkludering, og de forklarte at det vanskeligste med deres arbeid var å implementere faglig inkludering i skolen. På den ene siden viste informantene til sosial inkludering var fordelen med å ha alle elevene i den ordinære undervisningen. I tillegg

formidlet de at dersom elevene lå på omtrent samme faglige nivå var inkludering fullt mulig. Utover det ble inkluderingsprinsippet problematisert opptil flere ganger, spesielt med hensyn til barn som lå på et lavere kompetansemål enn resten av klassen. I sitt arbeid for å inkludere barn med spesielle behov sa informant C:

Jeg tenker ja, men ikke alt. Det er ikke alt som nødvendigvis vil være bedre. Noen har behov for å være litt i mindre grupper eller for å skjermes litt, og noen synes det er veldig dumt å sitte i klassen og holde på med helt andre ting.” (...) “Men det er jo da, hvis du for eksempel da har noen på 7. trinn som er på 2. trinns nivå i engelsk så tenker jeg ja, du kan ha de inne i klasserommet men det er ikke så lett. Altså hvis ikke de har sjans til å følge med på det som foregår i klasserommet så blir det egentlig bare vondt for de å sitte å skjønne alt de ikke skjønner på en måte. men det kommer jo an på”

Her kan vi se at informanten opplevde det som vanskelig å alltid skulle ha spesialundervisning i den ordinære undervisningen. Blant annet viser sitatet at når nivået mellom elevene ble for stort, kunne det bli vondt for elevene å være i klasserommet. Tilsvarende uttrykte informant A at det var utfordrende å fremme inkludering når det faglige gapet ble for stort. Hun sa:

Jeg absolutt ikke tilhenger av at vi skal gjemme bort noen som ikke er akademisk flinke, men hva er inkludering å absolutt skal kjøres gjennom den samme kverna som alle andre? eller er inkludering å få mestre i sitt eget element og å møte andre som har de samme styrkene som deg og de samme utfordringene som deg? jeg er ikke så sikker på det altså etter alle disse årene her. Når man er på forelesninger om inkludering så høres det ut som det eneste riktige at de skal få være i klassen uansett, men det er det ikke. (...) Men når man gjør hyggelig ting i klassen så er det super viktig å være del av en gruppe. (...) Så det er kanskje mer på det sosiale, da at det er viktig. Men på det faglige, der er det vanskelig.

Ut fra sitatet kan vi se at informanten problematiserer inkluderingsprinsippet i forbindelse med elever med spesielle behov. Vi kan forstå at hun mente at det ikke nødvendigvis alltid var det beste at alle skulle være i klassen alltid. Sitatet viser imidlertid at dersom klassen gjorde gjorde noe sosialt sammen så mente hun at inkludering av alle var mulig. Alle informantene trakk frem lignende problemstillinger i arbeidet med å inkludere spesialundervisning innenfor den ordinære undervisningen. Samtidig ble den sosiale inkluderingen fremhevet som et viktig for å skape samhold blant alle elevene. Videre forklarte informant A at sosial inkludering var viktig. Hun sa:

Så tenker jeg at hvis man tenker generell del i kunnskapsløftet, så tenker jeg med meg selv at du skal ikke kimse av det å være sammen med andre, og å lære deg å stå andre bi. For å lære sosiale koder slik at du greier å bli en god samfunnsborger, da kan du ikke sitte på et grupperom hele tiden. Men selvfølgelig så er det utfordrende å treffe dem faglig, men jeg er nok sånn at jeg tenker at har de lært noe sosialt så har de også lært noe. Hvis man tenker på dem som kan bare fag og ingen sosiale koder, det er jo ikke så bra det heller.

Sitatet viser at selv om noen elever ikke alltid fikk et faglig utbytte, var det sosiale utbyttet vel så viktig. Videre viste informantene også til fordeler ved å ha spesialundervisningen utenfor den ordinære undervisningen. Her ble det trukket frem at det å benytte mindre grupper kunne fremme sosial inkludering og samhold blant elevene. Informant B sa:

Jeg tenker jo det at det er masse inkludering i det å bli tatt ut også. Det kan være det hvis det blir gjort på riktig måte, og hvis det ikke er sånn at "jeg og du skal sitte her på dette grupperommet" (...) så synes jeg faktisk i mange tilfeller at det kan gi en gevinst utover bare det faglige fordi det gir en sånn samholdsfølelse."

Ut fra sitatet kan vi se at informanten mente at gruppeundervisning kunne være inkluderende dersom den ble organisert på riktig måte. Ikke minst viser sitatet at gruppeundervisning kunne fremme samhold blant elevene. Videre uttrykte informantene at noen elever til tider faktisk ønsket å være i mindre gruppe, fremfor å delta i ordinær undervisning. Informant C sa:

Det er jo noen som har behov for det. Enten hvis de er veldig stille og sjenerte og ikke tør å prate i klassen så får de på en måte vist mer av seg selv i en liten gruppe, eller hvis de vil snakke litt mer og ikke egentlig får slippe til i klassen. (...) Så er det elever som ikke vi klarer å ha inne hele tiden fordi det er mye atferd hvor en må ha de ute litt for å skjerme de andre elevene litt. Selv om målet er å ha alle inne så er det ikke alltid det går.

Sitatet viser at noen elever gjerne hadde et behov for å bli tatt ut av den ordinære undervisningen. I tillegg kan vi se at informanten hadde et mål om at alle skulle delta i den ordinære undervisningen. Samtidig viser sitatet at ved utfordrende atferd kunne inkludering bli vanskelig, og elever derfor kanskje måtte bli tatt ut i et begrenset tidsrom for å skjerme de andre i klassen. I forbindelse med faglig inkludering av elever med alvorlige lærevansker uttrykte informant A at inkludering kanskje ikke var det rette begrepet. Hun sa:

Det går an (inkludering). (...) Men så er kanskje ikke inkludering det riktige ordet heller. Integrering er nok litt mer nærliggende. Rett og slett fordi vi kan ha dem i klasserommet, men hvor mange av de samme arbeidsoppgavene de klarer å utføre,

det er ikke alltid det er så lett.(...) Gapet er for stort. Jeg er litt opptatt av det at vi skal prøve, og vi skal selvfølgelig gi den hjelpen de har krav på, men samtidig gjøre dem så lite spesielle som mulig. For de vil ikke være det. De ønsker jo å klare seg selv.”

Her kan vi se at informanten til tider mente at integrering var et mer nærliggende begrep enn inkludering, og hun viste til at dette var tilfellet dersom gapet på elevenes faglige nivå ble for stort. Videre nevnte også informant A at elever uten diagnoser burde være en del av den ordinære undervisningen og at tilpasningen der kunne forbedres;

Jeg synes faktisk at det aller aller viktigste er hvis det kan gjøres noen tilpasninger i klasserommet, noen enkle grep som sørger for at alle sammen kan inkluderes. Det er vanskelig i alt, men jeg tror at vi kan få det til i større grad enn det vi får til nå. (...) Jeg har veldig tro på styrking da, og spesielt i matematikk og at man er to

Sitatet viser at det informanten synes det viktigste var arbeide få til en god tilpasning i den ordinære undervisningen, slik at alle kunne inkluderes. I tillegg viser sitatet at arbeidet med inkludering kunne være vanskelig, og at informanten synes at det kunne få tilpasningen i større grad enn de gjorde nå. Til slutt ble også informantene spurt om det var noe de anså som begrensende for elever med spesialundervisning. Informant B sa:

Skolen er jo veldig sånt teori tung, og det synes jeg er begrensende (...)Har man fritak så er det jo en ting, men du skal jo nå kompetansemålene for lavt nivå da. Så kan du si at det med å finne metode, det er enklere sagt enn gjort (...) Så er det jo igjen tilbake til byråkratiet da. Hvis jeg eller sosiallærer i større grad kunne ha vært med ute, i stedet for å sitte her å lage rapporter på ting, så tenker jeg jo at det er en ressurs som helt klart ville hatt en effekt. Men sånn er det bare, jeg må bare ikke tenke på det.

Sitatet viser at informanten opplevde det som begrensende for noen elevers opplæring at skolen var teoritung. I tillegg kan vi se at informanten betraktet egen- og sosiallærers rolle som en ubrukte ressurser som kunne hatt effekt for opplæringen dersom det hadde vært mindre byråkrati. Tilsvarende sa informant C sa:

Jeg skulle ønske jeg hadde litt mer tid. (...) Jeg skulle ønske jeg kunne vært litt mer ute i klassene og at jeg hadde litt mer tid som jeg kunne styre litt selv. Tid til litt sånn observasjon og til å bare være med litt rundt og se hvordan elevene har det. Det prøver jeg å gjøre, men det er ikke alltid jeg har tid til så mye. Det er jo mye organisering rundt elevene. Altså hvor jeg er sammen med læreren, ledelsen, pp-tjenesten og foreldre, men det er sånn sett lite tid rettet mot elevene.

Her kan vi se at informanten i stor grad arbeidet med organisering rundt elevene, og at hun heller kunne tenke seg mer tid til å jobbe direkte med elevene. I tillegg kan vi se at informanten opplevde tiden på organisering som lite rettet mot elevene.

Oppsummering

Ut fra informantenes uttalelser lot det til at prinsippet om inkludering var viktig for dem. Samtidig ble prinsippet som vist problematisert opptil flere ganger under intervjuene. I den sammenheng kom det til uttrykk at inkludering av elever med spesielle behov måtte utøves i tråd med skjønn. Som vist skilte informantene mellom sosial- og faglig inkludering. Fordelen ved at alle elevene deltok i den ordinære undervisningen var i stor grad knyttet opp mot sosial inkludering, mens ulempene i større grad ble knyttet opp mot den faglige inkluderingen. Selv om elevene ikke nødvendigvis fikk et faglig utbytte av å ta del i den ordinære undervisningen kom det altså til uttrykk at det sosiale utbyttet var vel så viktig. I tillegg formidlet informantene at det organisere spesialundervisningen ved å bruke grupper også kunne være inkluderende. Blant annet fordi det kunne fremme samhold mellom elevene, og fordi det kunne ivareta noen av elevenes behov. Samtidig kom det til uttrykk at gruppeundervisningen måtte organiseres på riktig måte. I tillegg ble styrking av tilpasningen i den ordinære undervisningen også trukket frem. Avslutningsvis ble det også trukket frem at arbeidet til informantene i stor grad innebar organisering rundt elevene, og at det i liten grad ble rettet direkte mot elevene. I den forbindelse uttrykte informant B nok en gang at alt det formelle arbeidet opplevdes som en sløsing av hennes ressurs. Dersom hun i stedet hadde fått mer tid til å arbeide direkte med elevene, mente hun at hennes rolle kunne hatt en bedre effekt på opplæringen til elever med spesialundervisning.

Drøfting

Ut fra informantenes uttalelser lot det til at det å skape en god skole for alle var det viktigste for dem. Deres tanker rundt inkludering kan sees i sammenheng med Næss et al. (2019) sine definisjon av inkludering. I overensstemmelse med kunnskapsdepartementet (2016) trakk informantene også frem av målet med inkluderingen var å tilrettelegge for at alle kunne delta i den ordinære undervisningen. Likevel problematiserte informantene prinsippet opptil flere ganger. Blant annet uttrykte informant C at tilstedeværelse uten deltakelse kunne oppleves som vondt for elevene når “de skjønnte alt de ikke skjønnte”. Denne påstanden kan også underbygges av utsagnet til Næss et al. (2019) som blant annet har fremhevet at tilstedeværelse og deltakelse er viktig for å kunne ivareta prinsippet om inkludering. Dersom deltakelsen imidlertid uteblir kan tilstedeværelse uten deltakelse forstås som oppbevaring. I

den forbindelse kan det tenkes at barn med ulike vansker opplever det som hemmende for deres deltakelse og utbytte dersom de tar del i den ordinære undervisningen.

I sammenheng med forelesninger om inkludering uttalte informant A at det virket som at det eneste riktige var at alle elevene skulle være i klassen uansett. Her kan det gjerne trekkes linjer til Skogen (2015) og holdningen om at spesialundervisning er stigmatiserende. Som nevnt har frykten for å fremme stigmatisering resultert i at barn med spesielle behov ikke alltid har fått den hjelpen de har hatt behov for. I likhet med Skogen (2015) kritiserte informant A påstanden om at alle alltid skulle være til stede i den ordinære undervisningen. I den forbindelse refererte hun til integrering og gapet på nivået mellom elever med alvorlige lærevansker og resten av klassen. Ut fra hennes uttalelser lot det til at integrering kunne forstås som tilstedeværelse uten deltakelse. Måten hun problematiserte påstanden om inkludering på kan også sees i sammenheng med kunnskapsdepartementets (2016) deres tanker om inkludering. Her vises det til at likeverdig opplæring ikke nødvendigvis er lik opplæring, og at den heller bør ta hensyn til forutsetninger og behov både i organisering og pedagogikk (Kunnskapsdepartementets, 2016).

Videre uttrykte både informant B og C at noen elever også ønsket de å bli tatt ut av den ordinære undervisningen. Blant annet pekte informant C på at sjenerte elever noen ganger hadde behov for å delta i mindre grupper, og det kom til uttrykk at elevene fikk mulighet til å velge ut fra egne behov og preferanser. Det å la elevene velge fremmer elevmedvirkning, og som vist har også Næss et al. (2019) pekt på viktigheten av elevmedvirkning i forbindelse med tilretteleggingen av opplæringen. Videre formidlet også informant B at hun så masse inkludering i det å organisere spesialundervisningen i mindre grupper. Utover det faglige mente hun at gruppetiltak kunne fremme følelsen av samhold. Samtidig uttrykte hun at organiseringen måtte gjøres på riktig måte. Disse uttalelsene stemmer også greit overens med Næss et al. (2019) sine tanker om at grupper kan fremme gruppetilhørighet preget av aksept, likeverdig deltakelse og utbytte så fremt det blir gjort på en dynamisk måte. Ikke minst går det hånd i hånd med føringene i *“Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen”* (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I motsetning til informant B og C uttrykte informant A at tilstedeværelse uten deltakelse også kunne være positivt. Dette i forbindelse med alvorlige lærevansker og diagnoser. Hun forklarte at selv om noen av elevene ikke fikk noe faglig utbytte, var det sosiale utbyttet like

viktig. Blant annet viste informant A her til kunnskapsløftets generelle del, og viktigheten av å lære seg sosiale koder for å kunne delta i samfunnet. I likhet har Næss et al. (2019) også vist til at tilstedeværelse uten deltakelse kan fremme utvikling for elever med utviklingshemning, da de kan dra nytte av sosiale og språklige modeller. På den måten kan integrering være et mer nærliggende begrep enn inkludering, slik som informanten også nevnte. Dette med tanke på at integrering innebærer at elever er samlet sosialt sett (Imsen, 2015).

Avslutningsvis nevnte informant B at skolen var teoritung, og at dette opplevdes som begrensende for elever med spesielle behov. Ikke minst opplevde hun deler av hennes formelle arbeidet som sløsing av ressurs, og at mer tid til direkte arbeid med elevene kunne fått effekt på deres læring. Tilsvarende uttrykte informant C et savn etter å arbeide mer direkte med elevene, hvor tiltakene i større grad ble fokusert inn mot dem. Disse ønskene kan sees i sammenheng med individorientert arbeid og påstanden om at spesialpedagoger i større grad praktiserer dette (Nordahl & Hausstätter, 2009; Næss et al., 2019). På den annen side kan tankene gjerne knyttes til Ravnebergs (2003) påstand om at spesialpedagoger har utviklet en felles identitet i erkjennelsen av at de, bedre enn andre yrkesgrupper, vet hva som er best for de elevene som har spesielle behov.

4.3 Fordeling av ansvarsområder i skolen

I forbindelse med ansvarsområder ble alle informantene spurt om hva som var forventet av dem i rollen som spesialpedagogisk koordinator. Informant A sa:

Det forventes at jeg holder styr på alle individuelle opplæringsplaner og sørger for at årsrapporter kommer inn i tide. Det forventes at det er jeg som har samarbeidsmøter med foreldre og PPT tilstede, og som jeg nevnte i stad, eksterne instanser. Det forventes at jeg tester og observere, og at jeg har styr på websak, som er en sikker måte å lagre dokumenter på. Så er det er jeg som gir tilgang til dokumenter til dem som måtte trenge det. Så det er forventet.

Tilsvarende sa informant C:

Jeg har jo ansvar for alle elever med vedtak, eller som skal henvises til PPT eller som vi drøfter med PPT hvis foreldre eller lærere ønsker å finne ut mer om elevene. Så deltar jeg også i koordineringsteamet på skolen hvor vi altså er inspektør, rektor, helsesykepleier og SFO-leder og meg. Vi sitter sammen en gang i uken, så er PPT med en gang i måneden. Den ene gangen i uken hvor vi sitter sammen er det bare vi

her på skolen som går gjennom og drøfter elever og fordeler hvem som skal gjøre hva.

Sitatene viser, nok en gang, at informantene i hovedsak hadde ansvaret for elever med spesielle behov, og at de skulle fungere som et bindeledd mellom skole, hjem og eksterne instanser. I informant C sitt sitat kan vi i tillegg se at hennes skole hadde en fordeling av ansvarsområder for elever med spesielle behov. Tilsvarende forklarte også informant B at hennes skole hadde forlenget ledelsen ved å danne en såkalt ledergruppe med egne ansvarsområder. Hun sa:

Ja altså rektor og inspektør er jo selvfølgelig "in charge", men utover det så er det rådgiver, meg og sosiallærer som på en måte er ledergruppen, og vi er også teamledere på hvert vårt team. (...) Det er jo litt med de rollene man har. Det er jo en grunn til at man har spredt dem litt utover da, og da må man ta noen avgjørelser. Man må jo bestemme en del ting eller så går det ikke rundt. (...) For eksempel rådgiver og innsøking. Jeg tror ikke at rektor har tenkt en tanke på hvem som skal hva. Litt sånn er det også med min jobb at; "Okay nå har hun ME, hun trenger en periode å hvile midt på dagen" og da gjør vi det sånt. Vi trenger ikke å gå via via med mindre det er noe som krever et stort vedtak og endring og sånt. (...) Så jeg tenker at vi hvis vi går god for det, og at alle tenker at det er lurt, så gjør vi det. (...) Det er veldig deilig å bare kunne bestemme litt, selv om det er rektor som til slutt fatter det endelige vedtaket.

Her ser vi at informant B var den del av ledelsen og at rollene i ledergruppen hadde fordelt ansvarsområder. I tillegg kan vi se at rollene selv bestemte over eget ansvarsområdet, men at rektor til syvende og sist bestemte hvis det måtte fattes vedtak. Videre sa informant B:

Det har vært et viktig for meg at alle lærerne har skjont hva som er min jobb hva som er sosiallæreren sin jobb. Altså sånn PPT, læring og sånt, da er det meg. "Jeg er litt bekymret for fravær og oppmøte, eller det er litt kjipt hjemme", da er det sosiallærer. Så prater jeg jo med de andre, det er ikke vanntette skott. Det er litt godt for alle å vite hvem som er rett mottaker, og det synes jeg de har klart fint nå. De har liksom fått litt sånn ryddige linjer da, så det er jeg fornøyd med. For ofte henger ting sammen, men at de hvertfall vet hvem de skal gå til i første omgang, så kan man jo heller se hvor hen det går etterhvert."

Sitatet viser at informanten var fornøyd med å ha en ansvarsfordeling, og at fordelingen kunne gjøre det lettere for lærerne å vite hvor de skulle henvende seg ved bekymringer. I tillegg viser sitatet at informantens hovedansvar var opplæring og PPT, men samarbeid mellom rollene var viktig for å se sammenhenger mellom elevenes ulike utfordringer, som eksempel fravær og læring. Samarbeidet innad i ledergruppen handlet i stor grad om å se helheten av elevenes behov slik at de kunne tilrettelegge for elevenes opplæringen på en god

måte. Som vist definerte informant B seg som en del av skolens ledelse. I tillegg ble også informant A og C spurt om de var en del av ledelsen. Informant C formidlet at hun ikke var det, men at hun hadde mye samarbeid med dem. Informant A uttrykte usikkerhet rundt spørsmålet og sa:

Tidligere ble jeg sendt på ledelsesseminar. Veldig vanskelig å svare på synes jeg.(...) Jeg tror nok at de to studentene som var hos meg fikk inntrykk av at jeg var en del av ledelsen for da jeg spurte om de kunne tenke seg å jobbe som spesialpedagogisk koordinator sa de "Nei aldri, du er jo en del av ledelsen på skolen." Jeg tror de synes det var hektisk og jeg tror de så hvor mye ansvar som lå på meg, og hvor selvstendig du egentlig må være for å være i denne rollen.(...) På en måte er jeg det, og på den andre siden så nei (...) Det er en administrativ stilling, og jeg er jo mye stedfortreder når de er borte, så da er jo jeg rektor. Så det er jo ikke noe unaturlig sånt sett. Hvis du spør dem så sier de nok nei for det er ikke en definert rolle, det er bare to som sitter i ledelsen. (...) Hvis rektor får en ledergruppe så kan det jo hende han føyer til spes.ped koordinator på grunn av oppgavene som denne har. (...) En ledergruppe hadde egentlig vært det mest hensiktsmessig for skolen tror jeg.

Her kan vi se at informanten var usikker på om hennes rolle en del av ledelsen. Blant annet viser sitatet at informanten var mye stedfortreder for rektor, og rollen var administrativ. Vi ser også at studentene betraktet henne som en del av ledelsen, men at ledelsen selv ikke gjorde det siden rollen ikke var definert som en lederrolle. Sitatet viser også at dersom rektor hadde fått en ledergruppe ville spesialpedagogisk koordinator gjerne vært med i denne på bakgrunn av sine oppgaver. Ikke minst nevnte informanten at hun hadde mye ansvar i sitt arbeid, og at hun måtte være selvstendig i sin rolle, og i den forbindelse sa hun:

Å være spes.ped koordinator, det er en ensom stilling. Du har en rektor som er kjempe opptatt med alt sitt, og en assisterende rektor som også er det, og en sosiallærer som selvfølgelig er mest opptatt av sitt (...) For noen år siden ble det opprettet et miljøteam på sosialpedagogikk, og da ble litt snurt og tenkte "Hvor er mitt Team?"(...) Jeg er så alene. Dette er jo en tilleggsopplysning men både assisterende rektor og rektor hos oss er sykt interessert i alt som heter sosiallærer greier. Så ikke sant, sosiallærer kan jo bare gå ut av kontoret så finner hen jo noen som er med i teamet sitt, så det gir jo en veldig stor forskjell. Så det er en ensom stilling. Du må liksom ordne opp alt selv. (...) Det er få å samtale med. Det er kanskje det jeg savner mest under ensomheten i hverdagen. Jeg har ingen å drøfte med.

Informant A sine formidlinger viser at hun var ensom i sin rolle, og at hun savnet team å drøfte eget arbeid med. I tillegg viser sitatet at både rektor og assisterende rektor var interessert i sosiallærers arbeid. Ifølge informanten utgjorde denne interessen en forskjell

fordi sosiallæreren på den måten fikk et team. Til slutt ble også ensomheten knyttet til informantens opplevelse om at hun stod alene og måtte “*ordne opp alt selv*”.

Oppsummering

Til å begynne med viste informantenes sitater nok en gang deres hovedansvar var opplæringen til elever med spesielle behov. Det var forventet at informantenes rolle som spesialpedagogiske koordinatore skulle ha oversikt over elever med spesialundervisning. I forbindelse med hvem som skulle gjøre hva for disse elevene forklarte både informant B og C at deres skoler hadde fordelt ansvaret ut til flere roller. Skolen til informant B hadde i tillegg dannet en ledergruppe som bestod av spesialpedagogisk koordinator, rådgiver og sosiallærer. Disse rollene hadde fordelt ansvaret for elevene mellom seg, og de bestemte selv over eget område. Rektor hadde imidlertid siste ord dersom det måtte fattes vedtak. I sitt arbeid med elevene hadde spesialpedagogisk koordinator ansvar for opplæring og faglige spørsmål, rådgiver hadde ansvar for utdanningsspørsmål, og sosiallærer tok for seg sosiale spørsmål. Ifølge informant B gjorde denne fordelingen det lettere for lærerne å vite hvem de skulle henvende seg til ved bekymringer. I tillegg var informant B en del av ledelsen, mens informant C heller hadde mye samarbeid med dem. Informant A på sin side var usikker på om hun var en del av ledelsen. Informanten selv opplevde at hun var en del av ledelsen og hun var mye stedfortreder for rektor, men per definisjon var ikke rollen en del av ledelsen. Avslutningsvis formidlet informant A at hun var ensom i sin rolle, og at hun savnet et eget team.

Drøfting

Som nevnt legger den spesialpedagogiske tiltakskjeden opp til en rolle- og ansvarsfordeling (Nilsen & Herlofsen, 2019). Som vist hadde både skolen til informant B og C fordelt ut ansvaret om arbeidet med elevene med spesielle behov. Blant annet viste informant B at fordelingen hadde gjort det lettere for lærerne å vite hvem de skulle henvende seg til ved bekymringer. På den ene siden lettet også fordelingen på arbeidsmengden til skolens ulike ansatte, og på den andre kan det tenkes at igangsettingen av tiltak også krevde mindre tid. Rektor hadde som nevnt det siste ordet ved behov for store vedtak, men utover det kunne informant B ta selvstendige avgjørelser. For eksempel kunne hun bestemme at en elev med ME skulle få fritak fra undervisningen i en viss undervisningsperiode. En slik tilrettelegging

for å ivareta elevens behov kan gjerne betraktes som forebyggende. Derfor kan ansvarsfordelingen både knyttes opp mot tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2016) og muligheten for støtte uten bruk av §5-1 (Opplæringslova, 1998, §5-1; Skogen, 2015). I tillegg kan organiseringen av ansvarsfordeling også knyttes til skolens informasjonsflyt og tiltakskjedens formål om danne et best mulig støttesystem slik at innsatsen også møter eleven (Nilsen & Herlofsen, 2019).

I motsetning til informant B og C sa informant A lite om fordeling av ansvar i forbindelse med elever som hadde spesielle behov. Det virket som at dette ansvaret i større grad lå på informantene ene og alene. Som vist beskrev informanten sin rolle som ensom, og hun formidlet at hun måtte ordne opp alt selv. Under intervjuet med informant A gav hun opptil flere ganger uttrykk for at ensomheten var tyngende for hennes arbeid og motivasjon, og hun virket nedstemt når hun pratet om det. I den sammenheng kan lite eller ingen ansvarsfordeling gjerne betraktes som en svakhet i forbindelse med arbeidet i de ulike leddene i tiltakskjeden (Nilsen & Herlofsen, 2019). Blant annet fordi informanten følte at hun stod alene i sitt arbeid, noe som gjerne indikerer en svikt i støttesystemet rundt elevene og i arbeidet med spesialundervisningen. I tillegg kan det tenkes at store mengder arbeid og lite motivasjon hemmer effektiviteten i arbeidet, noe som igjen påvirker innsatsen som til slutt møter elevene. For som vist kan også samspillet i skolens ulike relasjoner påvirke elevene, både direkte og indirekte (Bronfenbrenner, 1979)

Videre nevnte informant A at det ved hennes skole i større grad ble rettet fokus mot sosialpedagogiske spørsmål, og at det hadde blitt dannet et miljøteam for sosialpedagogikk. Som vist er det gjerne normalt at rektor delegerer bort det sosialpedagogiske arbeidet (Nilsen & Herlofsen, 2019; Skogen, 2015). Det at rektor tilsynelatende prioriterte det sosialpedagogiske arbeidet fremfor spesialpedagogisk kan imidlertid sende signaler som medfører negative konsekvenser. Blant annet kan det signalisere at delegeringen ble gjort på bakgrunn av lite interesse overfor området, og at rektor hadde bedre ting å foreta seg (Skogen, 2015). For den sosialpedagogiske koordinatoren kan det i tillegg ha blitt oppfattet som at arbeidet hennes var mindre viktig. Dersom arbeidet oppfattes som mindre viktig, kan det for informantene ha blitt tolket som at hennes arbeidsvilkår ble nedprioritert. For å gjøre sin egen situasjon bedre hadde informantene som vist et ønske om et eget team som hun kunne drøfte det sosialpedagogiske arbeidet med. Informantens ønske om et slikt tiltak lot likevel ikke til å være en prioritet hos rektor.

Som nevnt kan spesialpedagogens profesjon oppfattes som diffus, og det er mye usikkerhet knyttet til rollen og dens arbeid (Skogen, 2015). I tillegg er det heller ingen faste føringer for arbeidet til den spesialpedagogiske koordinatoren, og derfor blir funksjonsstillingen ofte laget i skolen. I den forbindelse kan informant A sin usikkerhet rundt deler av rollen trekkes frem, hvor hun blant annet var usikker på om hun var en del av skolens ledelse. Til syvende og sist ble hennes usikkerheten knyttet til rollens mangel på definisjon av oppgaver. Denne mangelen på formelle krav for arbeidet fremstår som en reell utfordring i spesialpedagogisk praksis (Befring & Næss, 2019).

4.4 Informantenes tanker for videreutvikling av rollen og dens oppgaver

Under intervjuene ble alle informantene spurt om det var noe de ønsket å forandre på ved rollen, og hva det i så fall skulle ha vært. Informant A sa:

Jeg ville veldig gjerne ha hatt et spes.ped team. I tillegg en mulighet for å treffe alle spesialpedagoger, ikke sånt ofte, men kanskje en gang i måneden, der vi prater om metoder som virker, hva inkluderende undervisning er, og hva vi får til i klasserommet. Møter der vi kan prate om utfordringer, men jeg er også mer opptatt av hva vi lykkes med. Vi har altså noen som bare er så flinke, og jeg ønsker jo selvfølgelig å spre det. (...) Rett og slett for å øke kompetansen til alle sammen. Ikke minst så trenger man kanskje en klapp på skulderen og litt oppmuntring for det er tunge elevsaker, og det er mange slitne og triste mammaer som griner både i telefonen og på møter. Vi trenger å være sterke og varme i møte med dem, og da må vi liksom kjenne på at vi drar lasset sammen.

I sitt sitat viste informanten nok en gang at hun ønsket å ha et team rundt seg. Hun ønsket muligheten til å samle skolens spesialpedagoger for å øke deres kompetanse gjennom drøfting av metoder, tanker, utfordringer og mestringsopplevelser. I tillegg viser sitatet at informanten var opptatt av samarbeid og at de ansatte kunne tilby støtte til hverandre.

Tilsvarende sa informant C:

Jeg kjenner jo litt spes.ped ledere, eller spes.ped koordinatorene, rundt som jeg har vært i kontakt med hvis det er ting jeg lurer på. Jeg får også noen henvendelser fra andre om hvordan gjør jeg ting. Jeg tror det var mer samarbeid før, og jeg vet at noen bydeler samles. I hele fjor var det ingenting sånt kommunalt, så det varierer nok, men det har vel litt med hvem som har ansvaret akkurat for øyeblikket. (...) Det er jo godt å komme seg litt bort fra skolen og å snakke med noen andre som holder på med det samme. Både for å få tips og for å utveksle erfaringer.

Sitatet viser at informanten var i kontakt med andre i samme rolle, og at de hjalp hverandre dersom de lurte på noe. I tillegg trodde informanten at det var mer samarbeid mellom spesialpedagogiske koordinatorene før, og at lite kommunale samlinger kunne knyttes til kommunen. Videre sa informant C:

Det er jo sikkert noe kurs, men jeg vet ikke om det er mye kommunale greier, det er mer sånt utenfra som en kanskje kan melde seg på, og som en kanskje få lov til å gå på. Så er det noen spes.ped leder samlinger, men det er ikke mye.(...) Det er jo litt sånt prøv og feil, så har jeg samlet litt kompetanse etterhvert. Så har jeg noen eksempler, men jeg skulle gjerne hatt enda mer.

Tilsvarende sa informant B:

Der er det dårlig. (...) I høst hadde jeg for eksempel veldig lyst til å gå på sånt "ADHD Norge fylte 40 år". Jeg hadde veldig lyst til å gå på kurset på Gardermoen, og det koster ganske masse penger. Men det skjønte jeg jo selv at det kunne jeg jo ikke gå på, for vi har jo kjempe dårlig råd og da er det skolen som må betale det. Det er ikke sånt at de bare sender av gårde. Det gjør det med rådgiverne, for rådgiveren er jo en stilling ikke sant, så de får sånt to netters opphold på et hotell og full pakke betalt av kommunen, men det gjør ikke vi.

I begge sitatene kan vi se at informantene synes det var dårlig med muligheter for kurs og kompetanseheving i kommunen. I forbindelse med egen rolle sa informant C at jobben bar preg av prøving og feiling, og hun ønsket flere muligheter for kompetanseheving. Informant B nevnte også rådgiverrollen, som er lovpålagt, og knyttet få muligheter for kompetanseheving til økonomi og at hun selv ikke hadde en lovpålagt stilling. På spørsmål om hvilke metoder informantene da brukte for å innhente kunnskap for egen rolle sa informant C med et snev av ironi: "Internett, og internett og PPT. Ja, det er jo det. Og google, ja ja ja.". Tilsvarende sa informant B:

Google da. Nei altså det er jo også kompetansesentre, og det ligger jo masse på nettet og sånt. Så har vi Statped og man skulle jo tro at de kunne hatt en litt større rolle inn, men det har de jo ikke. PPT da, de kan jo en del da, men det er jo helt random føler jeg, alt etter om, ja. (...) Alle kurs føler jeg går i Oslo. Det eneste er kanskje litt sånn digitale læremidler sånn en gang i blant, men det er veldig lite kurs synes jeg.

Begge sitatene viser at deres hovedkilde for å innhente kunnskap var internett. I tillegg nevnte begge PPT, men informant B mente imidlertid at PPT sin kunnskap var litt tilfeldig. Nok en gang viste det siste at det var lite kurs, og at de fleste gikk i Oslo. Videre fortalte informant B at hun også hadde kjempet for sin stillingen og for sin nåværende lønn:

Meg og min stilling, det har jeg kjempet litt for. Før var min stilling på lik linje med sånn der gymansvarlig og sånt. Jeg fikk like mye tillegg som han som kjøpte nye baller til gymsalen, og man kunne søke på den jobben hvert år (...) Det er jo ingen som kan søke på min jobb.(...) Det er ikke mye en får ekstra i den her jobben her. Jeg får kontaktlærertillegg, men altså de første årene så fikk jeg det samme som han som kjøpte inn tegnesaker to ganger i året. Og det føltes ikke greit, det var jo helt latterlig. Mens rådgiver og sosiallærer, som er en jobb, fikk jo sine tariffavtaler ikke sant, så det ble jo helt feil. Men nå har jeg det greit.

Sitatet viser at informanten hadde måtte kjempe for sin stilling, og for å få den ordningen og lønna hun hadde nå. I tillegg viser sitatet at informanten sammenlignet sin stilling med den av rådgiver og sosiallærer som begge er lovpålagte. Som lovpålagte stillinger fikk rådgiver og sosiallærer, i motsetningen til spesialpedagogisk koordinator, tariffavtaler. Tilsvarende fortalte informant A at det ofte ble overtidsoverarbeid og at en rettferdig kompensasjon burde vært høyere lønn. Hun sa:

Jeg jobber altfor mye, så får jeg ikke avspasering heller må du huske på, for da må jeg jo ta vikartimer, men jeg har jo ikke hull så jeg får ikke tatt noen vikartimer. Så det er jo tap-tap.(...) Så det er jo klart at jeg jobber jo jevnt over for mye, og får ingenting igjen for det. Annet enn heder og ære og tillit og alt det der, men når du blir eldre så er du jo ikke interessert i det lenger(...) Du må jo ha lønn for strevet liksom, ja og kompetansen ikke minst. Jeg har over 9 år på universitet og så skal jeg liksom sitte der avspist med mindre enn kontaktlærerne. Nei vet du hva.(...) Så er det liksom sånt "ja men du ville jo dette selv." "Nei, og det er jo derfor jeg ikke søker.". Det er for å statuere et eksempel på at det her er urettferdig. Jeg jobber mer og får mindre betalt.

Sitatet viser at informanten følte seg urettferdig behandlet. Informanten opplevde at hun jobbet mye, og at hun fikk lite igjen for innsatsen. I sin uttalelse problematiserte informanten også tid og lønn. I forbindelse med tid viste hun til avspasering og at hun ikke kunne ta vikartimer, og med lønn formidlet hun at denne var lav sammenlignet med egen kompetanse. Ikke minst følte hun seg urettferdig behandlet fordi hun hadde blitt tildelt rollen uten at hun selv hadde søkt på den. Videre sa informant A:

For det første så synes jeg at rent prinsipielt hvis man har kvalifiserte folk til slike viktige funksjonsstillinger, for det er det jo, uten dem så stopper jo skolen, så synes jeg faktisk at funksjonstillegg burde være tilsvarende den prosenten du har. Så jeg burde hatt 40.000 for denne jobben for at det i det hele tatt skal ligne på en kompensasjon. Tidsbank ville også ha vært fint. Men hvis de ønsker seg kompetent personell i sånne funksjonsstillinger som det her, så må de være villige til å punge ut. For vi er helt rettsløse.

Ut fra sitatet kan vi se at informanten betraktet sin funksjonsstilling som viktig, og at skolen ikke ville klart seg uten den. Informanten nevnte nok en gang lønn, og at hun ønsket lønnstillegg og kompensasjon for egen kompetanse og arbeid. Til slutt nevnte informanten at hun var rettsløs i sin rolle. I den forbindelse stilte også informant B spørsmål rundt hvorfor hennes rolle ikke var lovpålagt, og at den burde ha vært det. Hun sa:

Ja ja ja, jeg synes det er skammelig at den ikke er det rett og slett. Og så er det sånt der: "Ja da må du ta kampen selv", og det må en sikkert (...) Jeg skjønner ikke hvorfor den ikke er det, jeg fatter det ikke. Jeg synes det er veldig snodig. Og det er jo en utdanning, man går jo master, du blir jo spesialpedagog. Jeg synes det er helt feil.

I sin uttalelse viste informanten at hun synes det var skammelig at rollen hennes ikke var lovpålagt, og at den mest sannsynlig ikke ville bli det uten at noen kjempet for det. Med rollen som spesialpedagog nevnte også informanten utdanning. I den forbindelse er det verdt å nevne at informanten henvendte seg til meg, og at hun her også uttalte seg i mitt forsvar siden jeg tok en master for å bli spesialpedagog. Som vist trakk også informant A frem at man som spesialpedagogisk koordinator er rettsløs, og som en kontrast pekte hun på at elever med spesialundervisning likevel har rettigheter i form av lovpålagte timer. I lys av dette ble rollen nok en gang sammenlignet med den av sosiallærer og rådgiver;

Rådgivere er lovpålagt og så er sosiallærer på ungdomstrinnet lovpålagt. Så spesialpedagogisk koordinator kan du egentlig bare legge ned, men jeg tror jeg hadde blitt litt krise. Men det er rart hvem som har bestemt det. Det er ganske snedig. Men sånn er det. (...) Spesialpedagogisk koordinator er ikke lovpålagt, men timene de er lovpålagt. Timene til elevene kan man ikke tulle med."

Både i dette og i forrige sitat kan vi se at informant A og B var misfornøyde med det faktum at deres rolle ikke var lovpålagt. I informant A sitt sitat sammenligner hun også sin rolle med den av rådgiver og sosiallærer, slik som informant B tidligere har gjort. I tillegg nevnte informant A at selv om hennes rolle ikke var lovpålagt, så var elevenes timer likevel det. Som en forlengelse sa hun også:

Jeg prioriterer det som kontaktlærerne faktisk ønsker at jeg skal gjøre. Jeg gjør det fordi at det er jo en, som jeg har nevnt tidligere, en funksjonsstilling som ikke er lovpålagt. Hvis kontaktlærerne og ledelsen ikke kjenner på at spes.ped koordinator avlastet dem med noen oppgaver så kan de likeså godt kjøres ut til kontaktlærerne og ledelsen.

Her kan vi se at at informanten prioriterte det som lærerne ønsket at hun skulle gjøre. I sitatet begrunnet informanten sine prioriteringer med at rollen ikke var lovpålagt, og at dersom

lærerne og ledelsen ikke kjente at hun avlastet dem, så ville det heller ikke vært behov for hennes rolle.

Oppsummering

Ut fra sitatene til alle informantene var det flere ting som de gjerne skulle ønske var annerledes. Blant annet trakk informant A frem muligheten til mer samarbeid med de andre spesialpedagoger ved hennes skole. Dette for å drøfte spesialpedagogisk arbeid, samt for å dele erfaringer og for å tilby støtte til hverandre. I tillegg trakk de andre to informantene at de ønsket mer samarbeid med andre spesialpedagogiske koordinatore, slik at de sammen kunne kompetansen i rollens arbeid. Ikke minst ble muligheter for kompetanseheving trukket frem. Informantene fortalte at det var få kurs og lite fokus på kompetanseheving i rollen, og det ble trukket frem at hovedkilden for innhenting av kunnskap var internett. Videre knyttet Informant B få muligheter for kompetanseheving opp mot økonomi og at rollen ikke var lovpålagt. Både informant A og B stilte seg kritiske til at rollen ikke var lovpålagt, og i den forbindelse viste de også til lønn. Ikke minst sammenlignet både informant A og B sine roller med de av rådgiver og sosiallærer opptil flere ganger. Det kom til uttrykk at rollen som spesialpedagogisk koordinator var like viktig som rådgiver- og sosiallærerrollen, og informant A formidlet at rollen var vesentlig for at skolens arbeid skulle gå rundt. Kort oppsummert følte både informant A og B at de ble urettferdig behandlet, og at rollen burde ha vært lovpålagt både på bakgrunn av arbeidsmengde, kompetanse, utdanning og elevers rett til spesialundervisning.

Drøfting

Til å begynne med trakk informantene frem at de ønsket mer samarbeid med andre spesialpedagoger og spesialpedagogiske koordinatore, for å dele erfaringer, tilby støtte og å heve egen kompetanse. At det akkurat var denne yrkesgruppen de ønsket utveksle kunnskap og erfaringer med kan gjerne sees i sammenheng med yrkesgruppen kunnskap om elevers behov. Som vist inngår abstrakt kunnskap i profesjonsbegrepet og den spesialpedagogiske kunnskapsbasen kan derfor betraktes som sentral i arbeidet med å tilrettelegge for barn spesielle behov (Abbott, 1988; Tveit & Cameron, 2016). At informantene ønsket å komme i kontakt med flere innenfor samme yrkesgruppe kan gjerne også knyttes til deres felles identitet. Altså spesialpedagogers oppfatning om at de, i motsetning til andre roller, er best

egnet til å ivareta elevers spesielle behov (Abbott, 1988; Ravneberg, 2003). I tillegg formidlet informant B og C at de ønsket flere muligheter for kompetanseheving og innhenting av kunnskap. Under intervjuene kom det til uttrykk informantene i noen tilfeller opplevde at de ikke hadde nok kompetanse rundt ulike elevers behov, og derfor ønsket de et bedre grunnlag for å hjelpe et større mangfold elever i sitt arbeid. Disse tankene samsvarer med Skogens (2015) påstand om at faglig kompetanse er en av de viktigste komponentene for å realisere intensjonen om en tilfredsstillende opplæring for alle.

Både informant A og B uttrykte betydelig misnøye rundt det faktum at deres rolle ikke var lovpålagt, og de sammenlignet sine roller med sosiallærer- og rådgiverrollen opptil flere ganger. De gjorde dette for å demonstrere at de følte seg urettferdig behandlet. Ut fra informant B sine uttalelser kunne det også oppfattes som at hun likestilte sin rolle med rådgiver og sosiallærer sine roller, da de hadde like mye myndighet og siden ansvarsområdene ble ansett for å være like viktige. Ikke minst mente informant A at hennes rolle var uunnværlig og at det hadde vært "krise" for skolen om de ikke hadde hatt en spesialpedagogisk koordinator. Forskjellen mellom informantenes rolle og de andre to var at rådgiver- og sosiallærerrollen var lovpålagt. Dette på bakgrunn av elevers rett på utdanning- og yrkesrettet rådgivning samt sosialpedagogisk rådgivning. Informant A pekte imidlertid på at spesialundervisning også var en rettighet, og derfor stilte hun seg undrende til at hennes rolle ikke var det. At rådgiver- og sosiallærerrollen var lovpålagt gav ifølge informantene også utslag for rettigheter som tariffavtaler og flere muligheter for kompetanseheving. På bakgrunn av dette uttalte begge informantene de følte seg urettferdig behandlet, de knyttet urettferdigheten opp mot lønn, arbeidsomfang, utdanning og kompetanse.

På bakgrunn av at spesialpedagogisk koordinator ikke var en lovpålagt stilling uttrykte informant A samtidig at hennes arbeid like gjerne kunne ha blitt gjort av kontaktlærerne eller ledelsen. Uttalelsen viste at informantene ikke hadde enerett på gjennomføringen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen, med tanke på at noen andre kunne ha gjort jobben. I den forbindelse kan det pekes på at informantenes rolle ikke utgjorde en eksklusiv gruppe, og som vist har ikke spesialpedagoger monopol på gjennomføringen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen (Tveit & Cameron, 2016). I samsvar med Groven (2007) kan informantenes mangel på eksklusiv autoritet betraktes som en svakhet ved profesjonen.

Videre kan informant A og B sine tanker om egen rolle kan knyttes til at de var de rettmessige utøverne av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Først og fremst oppfattet informantene sin egen rolle som uunnværlig for det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. I tillegg hadde de også en oppfattelse om at deres kompetanse var vesentlig for å gi et tilfredsstillende utbytte av spesialundervisningen. Disse to oppfatningene gir en indikasjon om at de også var de rettmessige utøverne av arbeidet. Deres uunnværlige posisjon i skolen til sammen med påstanden om at de var de rettmessige utøverne av arbeidet, kan sees i sammenheng med “jurisdictional claim” (Abbotts, 1988). Abbott (1988) har i sin teori forklart at jurisdiksjon kan måles ut fra en profesjons autoritet over eget arbeidsfelt, både internt og eksternt. I tillegg har han fremhevet at jurisdiksjon kan vinnes på flere områder, og at de tre mest betydelige er rettssystemet, i offentligheten og på selve arbeidsplassen.

Ut fra informantene sitater kan det oppfattes som at de hadde en viss intern autoritet over det spesialpedagogiske arbeidet innad i skolen. I kontrast hadde de lite ekstern autoritet siden rollen ikke er lovpålagt. Samtidig formidlet informantene som vist et sterkt ønske om at deres profesjon skulle bli lovpålagt for å sikre dem ulike rettigheter i deres arbeid. Blant annet ønsket de å sikre seg tariffavtaler, flere muligheter for kompetanseheving, og mer autoritet over eget arbeid. Dersom rollen hadde vært lovpålagt mente de at rettighetene ville vært innlemmet i funksjonsstillingen. Informantenes påstand samsvarer også med Abbotts (1988) teori om at et legalt monopol over et arbeidsfelt ofte er en profesjons høyeste ambisjon. For at det skal oppstå strid eller forhandling om jurisdiksjon i et arbeidsfelt må feltet bestå av flere profesjoner (Abbott, 1988). I den forbindelse kan det fremheves at det ikke var en direkte feide mellom den spesialpedagogiske koordinatoren og de andre rollene. I stedet var informantenes forhandling om jurisdiksjon i større grad knyttet opp mot et ønske mer autoritet over eget arbeid, samt rettigheter på lik linje med rådgiver og sosiallærer.

5.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Et av denne studiens mest bemerkelsesverdige funn omhandler informantenes forhandling om jurisdiksjon. Både informant A og B uttrykte betydelig misnøye rundt det faktum at deres rolle ikke var lovpålagt, og i motsetning til rådgiver og sosiallærer var de derfor rettsløse. Således følte de seg urettferdig behandlet, og denne urettferdigheten ble i stor grad knyttet opp mot lønn, kompetanse, utdanning og arbeidsomfang. I tillegg virket alle informantene tilsynelatende sikre på hvilke oppgaver de hadde ansvar for i sin rolle. Likevel ble det uttrykt

noe usikkerhet rundt betydningen av deres rolle som spesialpedagogiske koordinatorene. Denne usikkerheten kan også sees i sammenheng med rollens jurisdiksjon, autonomi, innflytelse og anskuelse.

Som nevnt viser overveldende empiri at spesialpedagogers kompetanse er en nøkkelfaktor for å styrke kvaliteten i opplæringen for barn med spesielle behov (Cameron & Tveit 2015; Nilsen, 2019). Denne påstanden kan på sett og vis også underbygges av denne studiens teoretiske rammeverk. Arbeidet til de spesialpedagogisk koordinatorene var i tillegg mangfoldig, både i innholdet og organiseringen av de spesialpedagogiske tiltakene og tilretteleggingen. Gjennom store deler av sitt arbeid kan informantenes kompetanse betraktes som et bidrag i formålet om å styrke opplæringen til elever med spesielle behov. Ikke minst kunne mye av informantenes systemorienterte arbeid forstås som forebyggende, ettersom de tilbød sin kunnskap og kompetanse for å hjelpe andre ansatte. Denne hjelpen kunne indirekte også bidra til å fremme et bedre læringsmiljø for alle elevene i skolen, med vekt på de som hadde spesielle behov.

5.1 Implikasjoner for videre forskning

Formålet med denne studien var å få et innblikk i spesialpedagogisk koordinators egen opplevelse av rollen, og hvilke muligheter og utfordringer de så for den. En mulig begrensning kan være oppgavens omfang- og tidsavgrensning. Denne studien var relativt liten i omfang, og dersom omfanget hadde vært større ville det gjerne vært rom for å innlemme flere funn. I en større studie kunne kanskje muligheten for flere intervjuer også ha åpnet seg, for som vist var det både omfattende og tidkrevende å finne informanter. Til studien ble i tillegg bare tre informanter intervjuet, og derfor er heller ikke oppgavens funn generaliserbare. Til slutt kan det være en begrensning at studien ikke tilbyr andres tanker om den spesialpedagogiske koordinatoren. En mulighet for videre forskning kan dermed være å utforske for eksempel rektor, lærere eller elevers tanker om rollen.

6.0 Litteraturliste

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 51-73). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Næss, K. (2019). Innledning og sammenfatning. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 23-48). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Benum, E., & Seip, A. (2003). *Den Mangfoldige velferden : Festskrift til Anne-Lise Seip*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (s. 209-291)
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R., Hamilton, S., & Ceci, S. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (The SAGE program on applied developmental science). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications. (s. 106-173)
- Cameron, D., & Tveit, A., D. (2015) Considerations on the evolving role and practice of the special educator in Norway. I Cameron, D., & Thygesen, R. (Red), *Transitions in the field of special education; theoretical perspectives and implications for practice* (s. 73-90). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS

- Cioè-Peña, M. (2017). The intersectional gap: how bilingual students in the United States are excluded from inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 906-919. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1296032>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Groven, B., & Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Fakultet For Samfunnsvitenskap Og Teknologiledelse, Pedagogisk Institutt. (2007). *Det Doble Blikk – Spesialpedagogen I Endringstider*. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269130/122322_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Haug, P. (2015). Rammer for lærerarbeidet. I Høihilder, E., Gulbrandsen, O., & Haukeland, E. (Red.), *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen: PEL i GLU* (s. 233-251) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hayes, A., Gray, M. & Edwards, B. (2008) Social inclusion: origins, concepts and key themes. Melbourne: Australian institute of family studies. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/322160853_Social_Inclusion_Origins_concepts_and_key_themes
- Høihilder, E., Gulbrandsen, O., & Haukeland, E. (2015). *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen : PEL i GLU*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning : Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johnsen, B., H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 107-131). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Klem, M., & Hagtvet, B., E. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 152-167). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2016) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec5?q=inkludering>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 615-642). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 218-248). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse : En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19, NOVA-rapport (online). Oslo: NOVA. Hentet fra http://www.nova.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Nordahl, T. et al. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater : Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen*

under Kunnskapsløftet (Vol. Nr. 9-2009, Rapport (Høgskolen i Hedmark : online)).
Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- Næss, K-A., Engevik, L.I. Garrels, V., Gonnæs, U.T., Moljord, G. & Sigstad, H.M.H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming - deltakelse, utvikling og læring. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 396-427). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ohnstad, F., O., (2012). Lærerprofesjon og profesjonsetikk. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209-242) Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (Red.). (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Ravneberg, B. (2003). Spesialpedagogene og velferdsstaten. I Benum, E., & Seip, A., *Den Mangfoldige velferden: Festskrift til Anne-Lise Seip* (s. 213-226) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Simonsen, E., & Befring, E. (2019). Spesialpedagogiske kompetanseløft og pionerinnsetser i historis lys. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 132-150). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker - i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Topping, K., & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education* (Readers in education). London: RoutledgeFalmer.
- Tveit A. D, Kovac V.B & Cameron D.L. (2012). «Ja takk, begge deler» PPTs individ – og systemrettet arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk 4/2012*, 42-58. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202012.pdf>
- Tveit, A. D., & Cameron, D., L. (2016). Profesjon i endring: Utvikling av spesialpedagogisk utdanning og praksis. I Haustätter, R., og Reindal, S. (Red), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tveitnes, M., S., & Simonsen, E. (2019). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 251-275). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Hva er rådgivning?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgiving/hva-er-radgiving/>

7.0 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til spesialpedagogisk koordinator

Spørsmål til oppstart

- Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet som spes.ped koordinator?
- Hvor høy stillingsprosent har du som spes.ped koordinator?

Hvordan vil du beskrive egen rolle og arbeidsoppgaver som spesialpedagogisk koordinator i skolen?

- Hva forventes av deg som koordinator?
- Hva synes du er det viktigste i ditt spesialpedagogiske arbeid?
- Samsvarer dette med slik du jobber i dag? Hvorfor/Hvorfor ikke
- Hvem er arbeidsoppgavene dine definert av? Ledelsen, deg selv, andre
- Hvis du kunne ha forandret noe, hva ville det ha vært?

Hvordan blir ressursene til spesialundervisning brukt og fordelt ved din skole?

- Hvordan prioriterer du arbeidsoppgaver med den tiden du har til rådighet i din rolle?
- Opplever du at disse prioriteringene får konsekvenser for din arbeidshverdag?
Hvorfor?
- Har skolen noen føringer for hvordan ressursene til koordinatorrollen skal brukes?
- Hvor mange elever har rett på spesialundervisning ved din skole?
- Opplever du samsvar mellom ressursene du har til rådighet og elevenes behov?
- Hvilke type utfordringer har disse elevene?
- Er det noe du opplever som begrensende for at disse elevene skal få utvikle sitt læringspotensiale?
- Etter din mening, er det noen ubrukte ressurser som kan øke læringspotensialet hos elever med særskilte behov? Har du eksempler?

Kan du forklare hvordan du som spesialpedagogisk koordinator tilrettelegger for spesialundervisning i skolen?

- Er rollen din som koordinator knyttet til å identifisere elever med spesielle behov?
- Hvis ja, hvordan jobber du med elevsaker og kartlegging?

- Hvilke rutiner har du når du skal foreta du utredninger av elever?
- Har du noe ansvar knyttet til individuelle opplæringsplaner for barn med spesialundervisning? Hvis ja, hva er ditt ansvar knyttet til disse?
- Hvilke oppgaver har du knyttet til elever med enkeltvedtak om spesialundervisning?
- Hvilke metoder bruker du for å inkludere spesialundervisning i ordinær opplæring?
- Etter din mening, er det noen fordeler ved at spesialundervisning finner sted i den ordinære undervisningen?
- Hvilke utfordringer møter du ved inkludere spesialundervisning i den ordinære undervisningen?
- Etter din mening, er det noen fordeler ved å ha spesialundervisning utenfor den ordinære undervisningen?
- Hvordan vet du om metodene som brukes i spesialundervisning virker?
- Hva gjør du om noen metoder ikke fungerer?

Jobber du med læringsmiljø ved din skole? I tilfelle ja, hvordan jobber du for å utvikle læringsmiljøet?

- I din rolle som koordinator, har du noen form for veiledning med andre ansatte? Hvis ja, hvorfor og hva består disse av?
- Som veileder, hva får du oftest henvendelser av andre ansatte om?
- Hvilke rolle har du knyttet til barn som *ikke* har enkeltvedtak om spesialundervisning?
- Hvilke vansker har disse elevene?
- Hvordan samarbeider du med elevenes foreldre?
- Hvilke muligheter ser du i foreldresamarbeidet?
- Opplever du noen utfordringer i å samarbeide med foreldre?

Hvilket samarbeid har du med ledelsen og de andre lærerne i skolen?

- Jobber du med kompetanseheving blant de andre ansatte i skolen? Hvis ja, hvordan?
- Hva består ditt samarbeid med andre ansatte av? (ledelse, lærere, andre)
- Opplever du at ditt arbeid får støtte fra ledelsen og de andre lærerne i skolen?
- Hvilke forventninger opplever du at ledelsen og de andre lærerne har til din rolle?
- Hvilke utfordringer møter du i når du skal samarbeide med andre ansatte?
- Hvilke muligheter ser du i å samarbeide med andre lærere?
- Hvilke rutiner har dere for samarbeidsmøter ved skolen og hva består disse av?
- Hvem er dine viktigste samarbeidspartnere? Og hvorfor?

- Samarbeider du med andre instanser? I så fall hvilke?
- Hva består samarbeidet med disse instansene av?
- Samarbeider du med PPT? Hva består dette av?

Hva er de største utfordringene du møter i rollen som spesialpedagogisk koordinator?

- Hvordan tilpasser du deg disse utfordringene?
- Får du veiledning fra andre instanser? Hvilke?
- Finnes det ordninger for kompetanseheving i kommunen? F.eks. kurs, informasjonsmøter
- På hvilke måter er disse ordningene nyttige?
- Har du andre metoder for å innhente kunnskap som kan være til hjelp for din rolle?
- Er det noen kunnskapsområder du skulle ønske du hadde mer kompetanse innenfor?
- Har du noen eksempler på oppgaver knyttet til din rolle som du opplever som ekstra utfordrende?
- Hvorfor oppleves disse oppgavene som utfordrende?
- Er det noe du skulle ønske du fikk gjøre mer av/mindre av? I så fall hva?
- Opplever du noen begrensninger for arbeidet ditt?
- Ser du noen utviklingsmuligheter for din rolle?
- Hva er det som gir deg mest glede ved å jobbe som spes.ped koordinator i skolen?
- Er det noe mer du ønsker å tilføye eller noen andre temaer du ønsker ta opp?

8.0 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv og forespørsel til spesialpedagogisk koordinator

Jeg heter Alice Eikeland Undheim og er mastergradsstudent ved Universitetet i Agder, fakultetet for humaniora og pedagogikk. Til våren 2020 skal jeg skrive masteroppgave innenfor spesialpedagogikk. Oppgaven omhandler spesialpedagogisk koordinator og hvordan han/hun opplever at forholdene ligger til rette for å ivareta og videreutvikle sine arbeidsoppgaver i skolen. Til oppgaven ønsker jeg å intervju 4-6 spesialpedagogiske koordinatorene i skolen, nemlig fordi oppgaven omhandler denne rollen. I den forbindelse ønsker jeg i å komme i kontakt med deg som er koordinator for spesialundervisning i skolen med det håp om at du har mulighet til å delta som informant til min oppgave. Opplysningene som innhentes vil bli brukt til å besvare oppgavens problemstilling. Den lyder som følgende:

“Hvordan mener spesialpedagogisk koordinator forholdene ligger til rette for at de kan ivareta og videreutvikle de spesialpedagogiske oppgavene på skolen?”

Deltakelsen i studien innebærer at jeg gjennomfører et intervju hvor jeg stiller spørsmål omkring din rolle, og jeg vil behandle alle opplysninger som gis basert på ditt samtykke. Spørsmålene som stilles søker å belyse hvilke tanker og opplevelser du har rundt egen rolle som spesialpedagogisk koordinator, samt hvordan du opplever at forholdene ligger til rette for å ivareta og videreutvikle dine oppgaver i skolen. Intervjuene vil ta opptil ca. 1 time, og vi kan sammen bli enige om tid og sted for intervjuet. I tillegg er jeg klar over at du som spesialpedagogisk koordinator har taushetsplikt. Derfor vil forhold rundt denne og personvern klargjøres i forkant av intervjuet.

Intervjuene vil bli tatt opp som lydfil og vil i etterkant transkriberes. Når behandlingen av personopplysninger avsluttes etter prosjektets slutt i mai 2020, vil alle lydfiler og personopplysninger slettes. Alle personlige opplysninger som samles inn til studien vil kun være tilgjengelig for meg og vil behandles med konfidensialitet. For å verne om din personlige integritet vil all informasjon som blir brukt i studien også anonymiseres. Deltakelsen i studien er frivillig. Så lenge studien pågår kan du derfor trekke deg uten å måtte oppgi begrunnelse og uten at dette får noen konsekvenser. Som informant har du også rett på en kopi av oppgaven, samt rett til innsyn, retting, sletting, og begrensnings av de opplysninger som blir brukt. Dersom det er ønskelig kan du også få mulighet til å lese gjennom for å

godkjenne de beskrivelsene og analysene jeg har gjort i etterkant av intervjuet. I tillegg har du mulighet til å klage til Datatilsynet dersom det oppstår et behov for dette. Studien er innmeldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Behandlingsansvarlig institusjon er Universitetet i Agder, og ved behov kan du også kontakte UiAs personvernombud på telefon: 38142140 eller mail: ina.danielsen@uia.no

Ved videre spørsmål angående studien kan du kontakte meg på telefon: 99294614 eller mail: aliceeundheim@gmail.com . Dersom du har mulighet og ønsker å delta i studien ønsker jeg gjerne en tilbakemelding på telefon eller mail.

Samtykke til deltakelse i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.0 Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Spesialpedagogisk koordinators rolle i skolen

Referansenummer

233890

Registrert

28.01.2020 av Alice Undheim - aliceundheim@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Dorthe Tveit , anne.d.tveit@uia.no, tlf: 4738141237

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Alice Eikeland Undheim, aliceundheim@gmail.com, tlf: 99294614

Prosjektperiode

01.01.2020 - 15.05.2020

Status

28.05.2020 - Avsluttet

Vurdering (2)**30.01.2020 - Vurdert med vilkår**

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

28.01.2020 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om de registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at utvalget (spesialpedagogiske koordinatører) har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. De kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!