

Systemarbeid i skolen for elever som mottar spesialundervisning

En kvalitativ intervjuundersøkelse om læreres forståelse av begrepet systemarbeid og hvilke erfaringer de har med dette i skolen

IDA LOVISENRO

VEILEDER

Per Einar Garmannslund

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Det er med stor stolthet at denne masteroppgaven nå har blitt en realitet. Arbeidet med oppgaven har vært en lærerik og utfordrende prosess. Dette har gitt meg verdifull kunnskap som jeg vil ta med meg videre ut i jobb. Nå som jeg er i slutfasen av mitt masterløp føler jeg en stor takknemlighet, og det er derfor noen som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg takke mine fire informanter som villig har delt sine tanker og erfaringer med meg. Jeg er takknemlig for at dere ønsket å sette av tid til å delta i en ellers hektisk skolehverdag. Uten deres bidrag ville ikke denne masteroppgaven blitt til.

Jeg vil takke min veileder Per Einar Garmannslund, som hele veien har hatt troen på meg og mitt prosjekt. Ditt faglige engasjement og dine konstruktive tilbakemeldinger har motivert meg gjennom hele prosessen. Takk for god veiledning!

Takk til familie og venner for hyggelige og støttende kommentarer. En stor takk rettes også til min tante, Anne Gunn, for god hjelp med korrekturlesing.

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til min kjære samboer, Thomas, som har vært både tålmodig og støttende gjennom to år med masterstudie. Med din raushet og dine oppmuntrende ord har du motivert meg hele veien til mål.

Kristiansand, mai, 2021

Ida Lovisenro

Sammendrag

Elever som mottar spesialundervisning i skolen har et stort behov for å bli møtt av lærere med tilstrekkelig kompetanse og god kvalitet på opplæringstilbudet. Mange elever opplever ikke alltid dette, og det er av den grunn aktuelt å se på systemarbeid i skolen for disse elevene. De senere årene har systemarbeid fått et økende fokus i skolen, og skal på mange måter sikre at arbeidet blir gjort på en forsvarlig måte. Samtidig er systemarbeid et komplekst begrep og vanskelig å definere. Dermed er formålet med forskningsprosjektet å undersøke hvilken forståelse lærere har av begrepet, og hvilke erfaringer de har med systemarbeid i skolen for elever som mottar spesialundervisning. Oppgaven tar sikte på å få en dypere innsikt i hvordan systemarbeid kan påvirke både læreres arbeid og opplæringstilbudet til disse elevene.

Hensikten med oppgaven er å belyse følgende problemstilling: *Hva er læreres forståelse av begrepet systemarbeid, og hvilke erfaringer har de med dette i skolen for elever som mottar spesialundervisning?*

Det er benyttet kvalitativ forskningsmetode, inspirert av en hermeneutisk tilnærming for å få innsikt i lærernes tanker om systemarbeid i skolen, og hvilke erfaringer de har med det. Som datainnsamlingsmetode ble det anvendt kvalitative forskningsintervju. Det er foretatt en analyse som er inspirert av den fenomenologiske tilnærmingen.

Prosjektets teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i litteratur, teori og tidligere forskning omkring systemarbeid, spesialundervisning og skoleledelse. I tillegg er det benyttet gjeldende lov- og rammeverk for skolen.

Prosjektets funn viser først og fremst at skolens systemarbeid er viktig for læreres arbeid med elever som mottar spesialundervisning. Samtidig viser det seg at informantenes forståelse av begrepet systemarbeid er ensidig, der skolen som organisasjon vektlegges. Gjennom studien fremkommer det flere erfaringer med systemarbeid som oppleves noe ulikt. Informantene erfarer at samarbeid fungerer i varierende grad og utfordringer med å vurdere elevenes samspill med andre og skolens sosiale og faglige miljø. I tillegg opplever de et behov for kompetanseutvikling og en tydelig og involverende skoleledelse. Samtidig kommer det frem at skolekultur og læreres holdninger til spesialundervisning har stor betydning for det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Samlet sett viser funnene en ensidig forståelse av begrepet systemarbeid, i tillegg til ulike erfaringer med systemarbeid som påvirker både lærernes arbeid og opplæringstilbudet til elever som mottar spesialundervisning.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Oppgavens oppbygning.....	2
1.3 Avgrensinger.....	2
2.0 Teoretisk referanseramme.....	4
2.1 Systemarbeid.....	4
2.1.1 Begrepsforståelse og generelt om systemarbeid.....	4
2.1.2 Systemteori.....	5
2.1.3 Systemperspektiv med individfokus.....	6
2.1.4 Samarbeid.....	7
2.1.5 Kompetanseutvikling.....	8
2.2 Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv.....	10
2.3 Spesialundervisning.....	11
2.3.1 Spesialundervisning.....	11
2.3.2 Organisering.....	13
2.4 Skolens ledelse.....	14
3.0 Metode.....	16
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	16
3.2 En hermeneutisk tilnærming.....	16
3.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	17
3.3.1 Utvalg.....	17
3.3.2 Intervjuguide.....	18
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene.....	19
3.3.4 Transkribering og analyse.....	19
3.3.5 Validitet og reliabilitet.....	20
3.3.6 Etske hensyn.....	21
4.0 Presentasjon av funn.....	24
4.1 Fortellinger om samarbeid.....	24
4.1.1 Samarbeid til elevenes beste.....	24
4.1.2 Samarbeid om elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP).....	25
4.1.3 Liten grad av samarbeidstid.....	25
4.2 Kultur og holdninger.....	26
4.2.1 Skolekultur og læreres holdninger til spesialundervisning.....	26
4.2.2 Behov for en tydelig og involvert ledelse.....	27
4.3 Kompetanse og innsikt i spesialpedagogisk arbeid.....	28
4.3.1 Ulik eller ensidig forståelse av begrepet systemarbeid?.....	29

4.3.2 Miljø og samspillet påvirkning på elevene.....	30
4.3.3 Ønske om mer spesialpedagogisk kompetanse	31
5.0 Diskusjon	33
5.1 Fortellinger om samarbeid.....	33
5.2 Kultur og holdninger	37
5.3 Kompetanse og innsikt i spesialpedagogisk arbeid.....	40
6.0 Avsluttende refleksjoner.....	46
6.1 Begrensinger	47
6.2 Videre forskning.....	48
Referanseliste.....	49
Figurliste.....	55
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	56
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	58
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	61

1.0 Innledning

Alle elever i Norge som ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor den ordinære undervisningen har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Dette gjelder om lag 7,7% av norske skoleelever (Statistisk sentralbyrå, 2020). Spesialundervisning skal sørge for at elevene oppnår realistiske mål når dette ikke lar seg gjøre i den ordinære opplæringen, der elevens mål og arbeidsmetoder kommer til uttrykk gjennom en individuell opplæringsplan (Utdanningsdirektoratet, 2021). Målet med spesialundervisningen er å gi disse elevene et alternativt opplæringstilbud med intensjon om at de skal oppleve mestring på lik linje med medelevene (Lekhal, 2017). Til tross for dette peker fagrapporten til Barneombudet (2017) på at mange elever som mottar spesialundervisning ikke opplever å få et forsvarlig opplæringstilbud. Forskning viser at elever som trenger ekstra tilrettelegging får en ujevn og til dels lav kvalitet på opplæringen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Spesialundervisning blir ofte utført av lærere med manglende relevant kompetanse (Nordahl, 2018), og elevene opplever å bli ekskludert fra klassefellesskapet (Barneombudet, 2017).

Skolen er ansvarlig for å utvikle et systemarbeid som skal sikre elevene en likeverdig og inkluderende skolehverdag (Fasting & Sundar, 2018a). En konkret definisjon av begrepet systemarbeid er vanskelig å finne, da begrepets meningsinnhold kan variere ut i fra situasjonen som gjelder (Cameron et al., 2011). Systemarbeid kan blant annet innebære å ha gode strukturer for samarbeid, hvor det handler om at alle de involverte må ta i bruk sin kompetanse for å sammen utvikle en felles forståelse for elevens vanske (Fandrem & Roland, 2013). I tillegg omhandler systemarbeid at lærere har en forståelse av at elevenes handlinger foregår i et samspill med andre og miljø. Dette er viktig for å få en forståelse av elevenes atferd og læring i skolen (Nordahl, 2005). Med andre ord krever det å forstå elevene i den situasjonen og konteksten den enkelte er i (Samuelsen & Bargel, 2018). For spesialpedagogisk arbeid vil dette danne grunnlaget for god spesialundervisning ved å følge et både øg- prinsipp når det gjelder individ- og systemperspektiv (Thygesen et al., 2011) . Lærere vil ut ifra et individperspektiv vektlegge elevenes personlige forutsetninger og helsemessige forhold, mens de vil ut ifra et systemperspektiv fokusere på ulike forhold rundt elevene som påvirker den enkeltes læring. Med utgangspunkt i disse to perspektivene kan skolen iverksette tiltak rettet mot de forhold som påvirker og opprettholder elevenes vansker og/eller utfordringer (Tinnesand, 2007). Et godt systemarbeid krever at skolen har en tydelig og involverende ledelse, som sørger for at de ansatte har den nødvendige kompetansen

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer en ledelse som lager gode rammer og rutiner for de ansatte og løfter frem viktigheten av det spesialpedagogiske arbeidet (Øen, 2017).

1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i tidligere forskning og teori har denne studien til hensikt å belyse følgende problemstilling: *Hva er læreres forståelse av begrepet systemarbeid, og hvilke erfaringer har de med dette i skolen for elever som mottar spesialundervisning?*

Prosjektets formål er å undersøke hvilke tanker og erfaringer lærere har med skolens systemarbeid for elever som mottar spesialundervisning. Jeg ønsker med denne oppgaven å bidra til refleksjon og diskusjon om systemarbeid, og hvordan det kan påvirke kvaliteten på spesialundervisningen som gis. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer løftes tanker og erfaringer til fire lærere frem, i tillegg til bruk av relevant teori og litteratur. Oppgavens problemstilling danner et grunnlag for en redegjørelse for begrepet systemarbeid, spesialundervisningens lov- og rammeverk og skoleledelsens betydning for systemarbeid.

1.2 Oppgavens oppbygning

I oppgavens andre kapittel vil prosjektets teoretiske rammeverk presenteres. Med utgangspunkt i aktuell litteratur, forskning og lovverk beskrives her blant annet systemarbeid, og hva systemarbeid kan innebære. Videre redegjøres det for Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori, for så å presentere en redegjørelse av spesialundervisning. Deretter vises det til teori om skoleledelse. I kapittel tre presenteres studiens metodiske bakgrunn, datainnsamlingen og analyseprosessen. Dette ses i lys av validitet, reliabilitet og etiske hensyn. I oppgavens fjerde kapittel presenteres studiens funn, og i femte kapittel diskuteres funnene i lys av den teoretiske referanserammen. Oppgaven avrundes med avsluttende refleksjoner i sjette kapittel. Etter litteraturlisten finnes alle oppgavens vedlegg.

1.3 Avgrensinger

I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på skolens arbeid med systemarbeid og hovedsakelig da på ulike former for samarbeid med tanke på å kartlegge elevers behov for tiltak og spesialundervisning, samt planlegge, gjennomføre og evaluere spesialundervisningen. Videre har jeg et fokus på læreres syn på elevene (individ/system), skolekultur, læreres holdninger til spesialundervisning, kompetanseutvikling og skoleledelse.

For elever som mottar spesialundervisning har jeg valgt å ikke beskrive hvilke vansker disse elevene kan ha. Dette er gjort på bakgrunn av at målgruppen er lærerne i skolen og ikke elevene.

2.0 Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet presenteres prosjektets teoretiske referanseramme. Jeg vil først gjøre rede for systemarbeid, og hva det kan innebære. Videre vil det redegjøres for Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv. Deretter vil elevers rett til spesialundervisning og organisering av den bli beskrevet. Avslutningsvis vises det til teori om ledelse i skolen, og hvilken betydning ledelse har for systemarbeid.

2.1 Systemarbeid

2.1.1 Begrepsforståelse og generelt om systemarbeid

Begrepet systemarbeid kan ha noe ulik meningsinnhold og kan defineres på ulike måter alt etter hvilken situasjon eller fokus i arbeidet som gjelder (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009). I Opplæringslova (1998, §5-6) rettes begrepet mot et juridisk aspekt med vektlegging på kompetanse og organisering i skole og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Lovverket presiserer at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Skolen har ansvar for å tilrettelegge opplæringen, hvor PPT er en hjelpeinstans og skal bistå skolen når det er behov for hjelp (Bargel, 2007).

I spesialpedagogisk teori brukes systemarbeid mer som en tilnærming til spesialpedagogisk arbeid som står som motsats til den individfokuserende tilnærmingen (Fandrem & Roland, 2013). Knudsmoen et al. (2011) beskriver at: «et godt systemrettet arbeid innebærer blant annet en grunnforståelse av at all læring og samhandling i skolen må forstås i lys av kontekstuelle forhold som til enhver tid preger skolen» (Knudsmoen et al., 2011, s. 23). I systemrettet arbeid vektlegges konteksten rundt elevene, og samspillet de har til andre (Fandrem & Roland, 2013). Det handler om å forstå hele konteksten eleven inngår i, istedenfor utelukkende å se eleven som et isolert individ (Nordahl et al., 2009; Samuelsen & Bargel, 2018). Både individuelle og kontekstuelle faktorer ses som dynamisk medvirkende i forbindelse med elevens læring og utvikling. Dette betyr at elevers læring må forstås som et resultat av at individuelle og kontekstuelle faktorer samspiller med hverandre (Fasting & Sundar, 2018b). Ifølge Fasting og Sundar (2018a) handler systemarbeid også om kontinuerlig å forbedre og kvalitetssikre skolen som virksomhet. Skolen må forholde seg til prinsippene for en inkluderende skole og skape læringsmiljøer som sikrer elevers muligheter for trygghet, trivsel og sosial tilhørighet.

Fandrem og Roland (2013) understreker at det i et systemarbeid er viktig at de som jobber med en elev har gode rutiner for samarbeid dem imellom. For å kunne forbedre opplæringstilbudet til elevene gjennom planlagt endring, krever det deltakelse fra alle de involverte i et sosialt system (Skogen, 2004). Cameron et al. (2011) påpeker i deres studie at en av hovedtankene med systemarbeid er at fagpersoner og eksperter forsøker å forbedre betingelser rundt den enkelte elev, som for eksempel læringsmiljø, samarbeid med foreldre, organisering, kompetanse og omgivelser. Hensikten er at disse aspektene kan fremme den enkeltes psykososiale oppvekst. Systemarbeid kan ifølge Strønen (2018) også forstås som et tiltak for å forbedre den tilpassede opplæringen, slik at den er tilpasset flere elevers behov. Ved økt satsning på systemrettet arbeid er det forventet at behovet for individbaserte tiltak innenfor spesialpedagogikk vil reduseres (Cameron et al., 2011; Strønen, 2018).

2.1.2 Systemteori

Systemteori handler om helheter der alt er en del av en større sammenheng (Bø, 2000). Et fellestrekk ved systemteori er at man ønsker å se helheten i et dynamisk og interaktivt forhold til enkeltdeler, istedenfor å ha et ensidig fokus på individbaserte prosesser (Samuelson & Bargel, 2018). Begrepet systemteori ble tatt i bruk for å forstå organisasjonen som et system bestående av ulike elementer som påvirker hverandre (Bargel, 2007). Von Bertalanffy (1973) beskrev generell systemteori der elementene i et system var forbundet med hverandre. Han definerte systemer som komplekser av elementer i et gjensidig samspill (Von Bertalanffy, 1973). Et system består altså av mange delsystemer, bestående av forskjellige elementer som det finnes relasjoner mellom (Bargel, 2007). Både helheter og enkeltdeler står i gjensidig påvirkning og interagerer kontinuerlig med miljøet omkring (Fasting & Sundar, 2018b).

I senere tid er generell systemteori blitt videreutviklet til å bli mer brukbar i samfunnsvitenskapelige fag, deriblant pedagogikk, psykologi og sosialt arbeid. Nyere systemteori vektlegger den sosiale anvendelsen, der sosiale systemer er mer i fokus (Klefbeck & Ogden, 2003). Nordahl (2005) beskriver systemperspektivet som et samlebegrep på flere teorier der individet er i interaksjon med ulike sosiale systemer. Sosiale systemer består av større eller mindre ansamlinger av relasjoner som danner sosiale mønstre (Bø, 2000). Nordahl (2005) definerer sosialt system gjennom fire hovedelementer. Det første er objektene, som primært vil være de ulike aktørene i systemet. Aktørene både påvirker og blir påvirket av helheten. Det neste er attributter, som handler om de kvaliteter et sosialt system har. For eksempel vil skoleklasser preget av trygghet, inkludering og gode relasjoner ha andre

kvaliteter enn en klasse med konflikter og ekskludering. Det tredje er relasjoner i et system som eksisterer mellom objektene og kan være preget av blant annet gjensidighet, avvisning, begrensinger og muligheter. Kvaliteten relasjonene har er vesentlig for elevenes trivsel og utvikling. Det siste elementet er omgivelsene, altså det miljøet det sosiale systemet befinner seg i (Nordahl, 2005). Mellom disse fire hovedelementene foregår det interaksjoner som skaper gjensidig påvirkning (Bø, 2000).

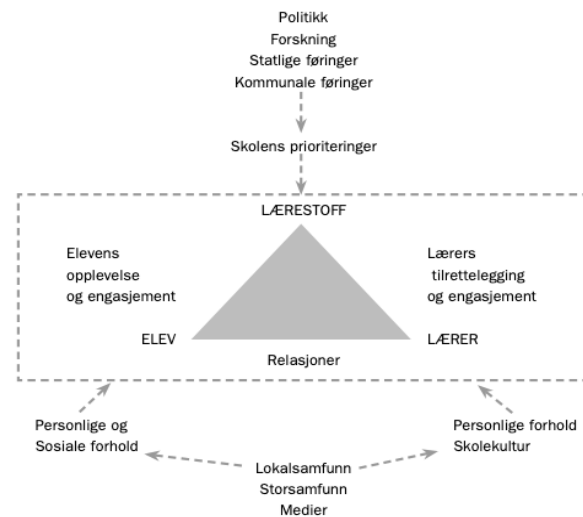
2.1.3 Systemperspektiv med individfokus

Spesialpedagogisk arbeid i skolen har endret seg fra å ha en mer individrettet forståelse til en mer systemrettet forståelse. Istedenfor utelukkende å lete etter årsaker i og rundt enkeltindividet, rettes søkelyset mer mot kontekstuelle og relasjonelle forhold (Bargel, 2007). Det fremgår at det ikke er mulig å forklare eller forstå spesialundervisning uten å se den i sammenheng med andre kontekstuelle forhold både i og utenfor skolen (Solli, 2005). Thygesen et al. (2011) påpeker at spesialpedagogisk arbeid krever at man følger et både og-prinsipp. Med det menes at man må ta hensyn til elevens begrensninger og muligheter, samtidig som miljøbetingelser endres. Ifølge Tinnesand (2007) er systemrettet og individrettet arbeid to sider av samme sak. Det handler om å ha en forståelse av at vansker sjelden eller aldri, kan forklares alene ut fra elevens individuelle egenskaper og forutsetninger. Hvordan elevene fungerer må forstås ut i fra de systemene de er en del av, og sammenhengene mellom disse (Tinnesand, 2007).

Det er mange mulige forhold som påvirker elevens læring i skolen (Tinnesand, 2007). Når en elev ikke lærer og utvikler seg etter hva som er forventet, er det naturlig å søke etter årsaken (Nordahl et al., 2009). Ut i fra både et individ- og systemperspektiv forsøker man å forstå hva det er som påvirker elevens læring og utvikling. I et individrettet perspektiv forsøker man å lete etter årsaker i individets bakgrunn ut ifra forståelse av forholdet mellom årsak og virkning (Nordahl et al., 2009). Tinnesand (2007) peker på elevenes personlige forutsetninger og helsemessige forhold, som for eksempel at diagnoser er sentrale faktorer i individperspektivet. Dette innebærer å få innsikt i elevens erfaringer og forventinger, da det er elevene selv som vet best hvor utfordringene ligger (Tangen, 2019). En utfordring kan oppstå når den individorienterte forståelsen blir vektlagt, og man står i fare for å glemme de systemiske årsakene som kan ligge bak (Øen, 2017).

Et systemperspektiv i skolen handler om at elever er deltakere i et sosialt system som både påvirker og blir påvirket av andre deltakere i systemet (Fandrem & Roland, 2013). Perspektivet retter fokuset mot sammenhenger og dynamikken rundt barnets læring og utvikling (Fasting & Sundar, 2018b).

Ved å forstå elevens læring og utvikling ut ifra et systemperspektiv, står ulike forhold i og utenfor skolen sentralt (Tinnesand, 2007). For å få et helhetlig bilde av en elevs utfordringer, kan modellen i figur 1 anvendes. Modellen illustrerer en elevs læring og utvikling i et systemperspektiv. Det som befinner seg innenfor den stiplede firkanten, viser forhold som påvirker eleven i skolen, mens det utenfor viser forhold som påvirker utenfor skolen. Når for eksempel læring ikke skjer som forventet, kan man ut ifra et systemperspektiv reflektere over ulike forhold som kan ha en betydning. Eksempler på dette kan være læringsmiljø, relasjoner og skolekultur (Tinnesand, 2007). Øen (2017) trekker frem at elevers vansker ser ut til å bli redusert ved at fokuset rettes mer på miljøet rundt, som for eksempel den ordinære opplæringen og læringsmiljøet. Det kan skje som en følge av at elevers læring blir påvirket av blant annet arbeidsmetoder og læringsmiljø (Bråten, 2011). Dermed ser man viktigheten av hele tiden å vurdere forhold i og utenfor skolen, der man ser på det komplekse samspillet mellom eleven, skolen og miljøet (Tinnesand, 2007).



Figur 1. Modell for systemperspektiv på læring (Tinnesand, 2007)

2.1.4 Samarbeid

Systemarbeid handler blant annet om å ha etablert gode rutiner for samarbeid (Fandrem & Roland, 2013). I flere studier fremkommer det at samarbeidet mellom lærere er en avgjørende faktor for elevenes læring og utvikling (Haug, 2003; Stoll et al., 2006). Samarbeidet mellom lærerne kan være formelt organisert og innebærer at samarbeidet er obligatorisk og avtalt. På den annen side kan samarbeidet være uformelt organisert, som betyr at samarbeidet oppstår etter lærernes eget ønske og initiativ (Kvam, 2018). Mennesker er gjensidig avhengig av hverandre og må samarbeide for å mestre ulike utfordringer (Skogen & Buli-Holmberg,

2002). Øen (2017) presiserer at lærere i skolen står daglig overfor ulike spesialpedagogiske utfordringer, og ofte står de alene om ansvaret for opplegget. Videre hevder han at et samarbeid mellom de ansatte skal sikre at ingen står alene med det spesialpedagogiske arbeidet. I Meld. St. 18 (2010–2011) vektlegges det at å bygge et lag rundt læreren er viktig. På den måten skal ingen lærere oppleve å stå alene med ansvar for elever som mottar spesialundervisning.

I læreplanverkets overordnede del står det at lærere gjennom samhandling med hverandre utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft. De må i fellesskap reflektere og vurdere egen praksis for å kunne utvikle en forståelse for hvordan møte elevenes behov på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom en åpen dialog mellom lærerne utveksler de erfaringer, kunnskap, identifiserer mønstre og sammen forsøker man å forstå sammenhenger (Haug, 2003). Et samarbeid mellom de som arbeider med elever som mottar spesialundervisning vil bidra til at de utvikler en felles forståelse for elevenes vansker, og hvilke utfordringer det dreier seg om (Fandrem & Roland, 2013). I fagrapporten til Barneombudet (2017) kommer det frem at det foregår lite formelt samarbeid mellom assistenter og kontaktlærere. Et samarbeid mellom den som utfører spesialundervisning og kontaktlærer, er viktig for at elevene skal motta et mer helhetlig undervisningstilbud (Kostøl, 2012). Den ordinære opplæringen og spesialundervisning må samordnes for å sikre økt kvalitet på opplæringstilbudet til elevene (St.meld 30 (2003–2004)). Samarbeid kan ses i sammenheng med Fasting og Sundar (2018a) sin presisjon om at det handler ikke om hvem som kan delta i den ordinære opplæringen, men om hvordan lærere sammen kan skape en inkluderende og læringsfremmende skole for alle.

Samarbeid krever tid og ressursbruk, som betyr at en timeplan blir et viktig redskap for å få samarbeidet inn i faste rutiner (Bjørnsrud, 2009). Det kan variere i hvor stor grad samarbeidstiden benyttes på en effektiv måte, og i den forbindelse handler det om å bruke tid på oppgaver som de ansatte ser på som nyttige (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2000).

2.1.5 Kompetanseutvikling

I arbeid med elever som mottar spesialundervisning er det nødvendig å ha kompetanse som gir innsikt i hvordan man skal arbeide med elever som har ulike utfordringer (Velsvik, 2010). Opplæringslova (1998, §5-5) stiller ingen krav til spesialpedagogisk kompetanse hos dem som utfører spesialundervisning. Derfor er det i varierende grad hvor mye spesialpedagogisk

kompetanse som befinner seg i de ulike skolene (Nordahl, 2017). Som en konsekvens av lovverkets manglende krav til spesialpedagogisk kompetanse, viser en undersøkelse at det varierer fra skole til skole hvilken praksis som utøves. Noen skoler tillater at alle lærere uansett formell kompetanse kan utføre spesialundervisning, mens noen få skoler krever at lærere har spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2017). Skogen (2019) mener det er en systemsvakhet at opplæringsloven ikke stiller krav om spesialpedagogisk kompetanse hos dem som skal gjennomføre spesialundervisning. Regjeringen mener i Meld. St. 6 (2019–2020) at det er nødvendig å tydeliggjøre deler av regelverket når det gjelder spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Videre understrekes det at barn og unge med særskilte behov skal få det opplæringstilbudet de har krav på, samt få oppfølging av ansatte med relevant fagkompetanse.

I fagrapporten til Barneombudet (2017) kommer det frem at elever har mottatt spesialundervisning av voksne som hverken har den nødvendige kompetanse eller godkjent utdanning. Det har ført til at lærere ikke kan faget de skal lære bort, i tillegg til å ha manglende forståelse for elevenes funksjonsnedsettelse og behov. En studie gjort av Kurth og Keegan (2014) viser at lærere med spesialpedagogisk kompetanse bidrar til at elevers potensiale for læring øker i spesialundervisning. Ifølge Bliksvær et al. (2017) er det lite spesialpedagogisk kompetanse hos de ansatte i skolen. En undersøkelse viser at over halvparten mottar spesialundervisning av lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Av alle elevene som deltok fikk mindre enn halvparten av dem spesialundervisning av lærere med spesialpedagogisk kompetanse (Haug, 2014).

Lærere har behov for kontinuerlig kompetanseheving for å kunne utvikle et opplæringstilbud som er tilpasset den enkelte elevs behov (Skogen & Buli-Holmberg, 2002). Ansatte i skolen har et personlig ansvar for å opprettholde, oppdatere og utvikle egen kompetanse (Befring, 2020a). I tillegg er det nedfelt i Opplæringslova (1998, §5-6) at PPT skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for at opplæringen skal bli bedre tilrettelagt for elever med særskilte behov. Lærere som deltar på kurs viser seg å bidra til få endringer i praksis (Fullan, 2001). Det fremkommer i studien til Jensen (2007) at det er enighet blant lærerne som deltok om et ønske om å holde seg faglig oppdatert. Til tross for at lærerne ønsker å lære, har de i liten grad fått utviklet sin faglighet på grunn av manglende tid og begrenset tilgang på kompetanseutvikling. Et annet aspekt er det Kvernbekk (2005) kaller for «insider tenkning», som vil si at personer på grunn av sin posisjon har utviklet kunnskap og

erfaringer som ingen andre har. Av den grunn er det ikke alltid lærere er mottakelige for å ta i mot tips og råd fra andre.

2.2 Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv

Bronfenbrenner (1981) har bidratt til å utvikle et mer systemrettet perspektiv. Gjennom hans arbeid med å utvikle den utviklingsøkologiske teorien beskriver han den menneskelige utviklingen som et produkt av interaksjon mellom mennesker og dens omgivelser. Teorien tar utgangspunkt i individet og beskriver ulike kontekstuelle faktorer som kan påvirke individet (Bronfenbrenner, 1981). Bronfenbrenner utviklet en modell basert på den utviklingsøkologiske teorien, som viser hvordan barnets nærmeste omgivelser og det omfattende miljøet henger sammen og påvirker barnets oppvekstmiljø. Dette viser han gjennom fire nivåer, som han kaller mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1981).

Mikrosystemet er den innerste sirkelen i systemet. Her befinner alle forhold som direkte påvirker barnet, for eksempel familie, barnehage, skoleklasse, venner eller fritid. Det er i mikrosystemet barnet utvikler erfaringer og påvirkes av andres tilstedeværelse (Bø, 2000). Bø (2000) understreker at et barn aldri tilhører bare ett miljø, men flere samtidig. Mesosystemet beskriver Bronfenbrenner (1981) som et system som består av bånd, samarbeid og samspill mellom to eller flere omgivelser, der barnet er deltakende. Et mesosystem utvikles når barnet går fra et miljø til et annet. Det kan være for eksempel forholdet mellom skole, hjem og nabolag. Eksosystemet beskrives som systemer der barnet sjelden eller aldri oppsøker, men hvor hendelser likevel kan påvirke barnets utvikling. Eksempler på eksosystemet er foreldrenes arbeidsplass, foreldrenes nettverk og venner og skoleklasse til søsken. Makrosystemet er den ytterste sirkelen i systemet. Dette består av ideologiske og kulturelle mønstre i samfunnet. Det kan handle om blant annet verdier, politikk og tradisjoner (Bronfenbrenner, 1981). I senere tid vektlegger han hvordan en persons samspill med andre mennesker og andre omgivelser utvikles og endres over tid. Dette omtales som proksimale prosesser, og er et tidsperspektiv som beskriver hvordan hendelser gjennom et liv kan påvirke barnet på ett eller flere av de øvrige nivåene (Ertesvåg & Bø, 2006).

Et utviklingsøkologisk perspektiv er sentral i skolesammenheng, der man hele tiden forsøker å rette fokuset mot elevs samspill med hverandre og miljøene elevene er en del av (Fasting & Sundar, 2018a). En elevs atferd, læring og utvikling avhenger av flere forhold, og av og til

kan det være forhold som er utfordrende å identifisere (Bø, 2000). For å kunne tilrettelegge for gode læringssituasjoner for elever som mottar spesialundervisning, må man ut i fra et systemperspektiv arbeide med flere sosiale systemer samtidig. Det vil for eksempel ikke alltid være tilstrekkelig å arbeide kun med elevens atferd, dersom det er bakenforliggende faktorer som påvirker atferden. Dermed blir det avgjørende å endre mønstre og strukturer i flere sosiale systemer for å oppnå en positiv endring (Nordahl et al., 2019).

2.3 Spesialundervisning

2.3.1 Spesialundervisning

Spesialundervisning må ses i sammenheng med bestemmelsen om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som favner både den ordinære opplæring og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Prinsippet om tilpasset opplæring er en lovfestet rett som skal gi tilrettelagt opplæring ut i fra den enkeltes elevs læreforutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). De elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av skolens tilpassede opplæring, har rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er nedfelt i lovens formålparagraf §5-1: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, §5-1). Formålet med spesialundervisning er å ivareta elevenes muligheter til å nå realistiske mål som ikke lar seg gjøre i den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). På den måten får disse elevene et alternativt opplæringstilbud der intensjonen er at de skal oppleve mestring på lik linje med medelevene (Lekhal, 2017). I 2020 var det 7,7% som mottok spesialundervisning i grunnskolen (Statistisk sentralbyrå, 2020).

Når det gjelder ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet på skolen, er lovverket noe utydelig (Opplæringslova, 1998). I lovverket finner man retningslinjer for karriererådgivning (Opplæringslova, 1998, §13-3f), men ikke noe om spesialpedagogisk rådgivning. I den sammenheng er det rektor og skolen som helhet som er ansvarlige. Denne utydeligheten kan ha noe å si for hvordan ansvarfordelingen for det spesialpedagogiske arbeidet er på den enkelte skole.

Spesialundervisning gis på bakgrunn av sakkyndig vurdering, som sier noe om elevens behov for særskilt tilpasning av opplæringen. Den sakkyndige vurderingen skal beskrive elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, elevens vansker og hvilken opplæring som kan gi

eleven et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringslova, 1998, §5-3; Utdanningsdirektoratet, 2021). På bakgrunn av den sakkyndige vurderingen utarbeides det en individuell opplæringsplan (IOP), som skal sikre eleven et forsvarlig opplæringstilbud som er i tråd med enkeltvedtaket som er fastsatt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Innenfor opplæringslovens ramme skal en IOP inneholde en beskrivelse av mål og innhold for opplæringen, i tillegg til hvordan opplæringen skal organiseres (Opplæringslova, 1998, §5-5). Ifølge veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021) er det skolen som har ansvar for å utarbeide IOP, hvor det anbefales at den utarbeides i et samarbeid mellom de som arbeider med eleven. Ved at kontaktlærer deltar i utformingen av IOP vil man på den måten sikre at planen tar utgangspunkt i de ordinære læreplanene som klassen benytter (Wilson et al., 2010). Foreldre og elever skal medvirke så langt det er mulig i arbeidet med å utarbeide den enkeltes IOP (Opplæringslova, 1998, §5-4).

Når det gjelder tilpasset opplæring kom det frem i St.meld 30 (2003–2004) at datidens skole ikke klarer å leve opp til målet om en inkluderende skole der alle får tilpasset opplæring. Det ble her foreslått å fjerne retten til spesialundervisning, og heller forsterke kravet om tilpasset opplæring for alle elever. Forslaget begrunnes med blant annet varierende bruk av spesialundervisning mellom skolene, i tillegg til at spesialundervisning virket mer ekskluderende enn inkluderende. Hovedhensikten var å få til en ny og bedre organisering av opplæringstilbudet for elever med særskilte behov. Noen få støttet forslaget, mens et flertall var negative til å ta bort retten til spesialundervisning (St.meld 30 (2003–2004)).

Stortingsmeldingen dannet dermed grunnlaget for Kunnskapsløftet som kom i 2006.

Kunnskapsløftet skulle sikre alle elever tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning skulle bestå. Målet med Kunnskapsløftet var likevel å redusere omfanget av spesialundervisning til fordel for å styrke tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartement, 2006). En evaluering av Kunnskapsløftet viser at disse målene er i liten grad nådd (Nordahl & Hausstätter, 2009). Selv om tanken er at jo mer den ordinære opplæringen tilpasses, jo mindre behov for spesialundervisning, er det tydelig at det er et gap mellom idealer og realiteter når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen (Uthus, 2019).

Tilpasset opplæring ut ifra et individ- og systemperspektiv skal i utgangspunktet bidra til at undervisningen blir tilrettelagt for alle elever (Olsen, 2020). Det kan være krevende å tilpasse undervisningen i en klasse med mange elever, noe som gjør at spesialundervisning blir

nødvendig. Det fremlegges i NOU 2019:23 (2019) et forslag til ny opplæringslov, med ønske om at lærere skal drive med universell opplæring som skal redusere behovet for spesialundervisning. Det blir forstått at begrepet tilpasset opplæring byttes ut med universell opplæring, og spesialundervisning endres til individuelt tilrettelagt opplæring. Universell utforming innebærer at virksomhetens funksjoner tilrettelegges for alle uavhengig av funksjonsnedsettelse. Individuelt tilrettelagt opplæring handler om å tilrettelegge blant annet lærested, undervisning og læremidler med mål om å sikre elevene likeverdige opplæringsmuligheter. Plikten til universell utforming vil med andre ord bidra til et mindre behov for individuelt tilrettelagt opplæring (NOU 2019:23, 2019).

I læreplanverkets overordnende del fremheves viktigheten av at den enkeltes verdier og holdninger ligger til grunn for opplæringen. Skolens verdigrunnlag skal prege lærernes møte med elevene, hvor elevenes beste skal alltid være et grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærernes verdier og holdninger må med andre ord være forenlige med skolens målsetting om å være en inkluderende skole (Tetler, 2000). Til tross for elevers ulike utfordringer, kan det for noen lærere oppleves enklere å ta elever ut fra klassen på grunn av forstyrrelser (Wilson et al., 2010). På den måten bidrar det til å fjerne uro fra det ordinære opplæringstilbudet (Dalen, 2006), samtidig som spesialundervisningen får en avlastende funksjon (Haug, 2017). Her handler det blant annet om hvilke forventninger man har til elever som mottar spesialundervisning, og ifølge Nordahl (2017) eksisterer det generelt lavere forventninger til elever som mottar spesialundervisning. Alle elever skal bli møtt med høye forventninger og positive tilbakemeldinger, samt et læringsmiljø der det er verdsatt å feile (Nordahl, 2012).

2.3.2 Organisering

Barneombudet (2017) understreker at det er nødvendig med god spesialundervisning, fordi det sikrer elevenes læring, trivsel, utvikling av selvbildet og troen på seg selv. For å oppnå dette er organiseringen av spesialundervisningen sentral. Organiseringen må vurderes ut i fra elevens behov, og uavhengig av det må det tilrettelegges for et læringsmiljø som fremmer trygghet, samspill og læring (Saabye, 2014). Opplæringslova (1998, §8-2) fastsetter at alle elever skal tilhøre en basisgruppe eller klasse, også de elever som mottar spesialundervisning. Det er et resultat av en inkluderende skole, der alle elevers sosiale tilhørighet skal bli ivarett. Nordahl (2018) understreker at spesialundervisning kan organiseres på flere måter. Det kan være i form av personlig støtte i klassesituasjonen, i en gruppe utenfor klassen eller ved ene-

undervisning. Ifølge Nordahl (2018) viser det seg at i 2018 fikk 40% av elevene spesialundervisning i ordinær klasse, 49% fikk spesialundervisning i grupper, og 13% alene med assistent eller lærer.

Elever som har ulike utfordringer kan påvirke undervisningssituasjonen i ulik grad, og dermed kan den enkelte oppleves som et hinder i planlegging og gjennomføring av den ordinære undervisningen (Wilson et al., 2010). Uansett skal organisering av spesialundervisning skje på bakgrunn av elevens sakkyndige vurdering, samt sørge for at den enkeltes sosiale behov blir ivaretatt. I tillegg skal organisering aldri skje ut i fra skolens økonomiske hensyn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Til tross for det organiserer ofte skoler spesialundervisning i grupper basert på økonomi fremfor elevens behov (Barneombudet, 2017).

Spesialundervisning skal organiseres på en måte som sikrer at opplæringen er inkluderende og ivaretar elevens behov for sosial tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Sistnevnte er viktig for å utvikle positive relasjoner med jevnaldrende, som igjen er av stor betydning for barn og unges tilhørighet og utvikling (Meld. St. 6 (2019–2020)). Det knyttes sterk bekymring til det å ta elever ut av klassen. I slike situasjoner kan elevenes sosiale tilhørighet til klassen bli svekket (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elever som har ulike vansker har et behov for å kunne sammenlikne seg med andre de føler seg faglig og sosialt likeverdige med. Dette viser viktigheten av at disse elevene opplever tilhørighet for å kunne på en fordelaktig måte sammenlikne seg med andre (Dalen, 2006). Organisering av spesialundervisning berører elevene i stor grad og må derfor alltid vurderes ut i fra hva som er til det beste for den enkelte elev (Dalen, 2006; Saabye, 2014).

2.4 Skolens ledelse

Enhver skole skal ha en forsvarlig, faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. Skolens ledelse representert av rektor, er forankret i Opplæringslova (1998, §9-1). Fasting (2018) nevner at skolens ledelse er svært sentral når det gjelder forming og utvikling av skolekulturen. Det innebærer blant annet at det skal eksistere visse strukturer som sørger for en tydelig oppgavefordeling blant de ansatte (Jenssen & Roald, 2012). I tillegg må ledelsen være opptatt av å bygge et lag rundt læreren for å sikre at ingen står alene med ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet (Meld. St. 18 (2010–2011)). Skolens rektor er ansvarlig for at skolen fungerer som organisasjon og må derfor tilrettelegge og styrke samarbeid mellom de

ansatte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faktorer som gode samarbeidsrelasjoner og et konfliktfritt miljø med profesjonelle lærere kan være av betydning for at en skole skal lykkes (Roald, 2006). Til tross for en hektisk skolehverdag er det ledelsens oppgave å tilrettelegge for at de ansatte får tid til å samarbeide (Meld. St. 21 (2016-2017)).

En tydelig ledelse som løfter frem viktigheten av spesialpedagogisk arbeid er viktig for skolens spesialpedagogiske arbeid. Svak ledelse kan være en årsak til manglende resultater innenfor det spesialpedagogiske arbeidet (Øen, 2017). En ledelse som involverer seg i læreres arbeid kan utvikle større forståelse for hvilke utfordringer lærere møter på i skolehverdagen. I tillegg får ledelsen mer innsikt i elevene og deres utfordringer, slik at når lærerne trenger hjelp har ledelsen allerede forståelse for hva det dreier seg om (Sandhaug, 2005). Funn fra PISA 2015 viser at norske skoleledere er mer engasjert i lærernes arbeidssituasjon, sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet. De er opptatt av å hjelpe lærere som kommer med et problem knyttet til arbeidet i klasserommet. I tillegg gir de uttrykk for at de diskuterer skolens faglige mål med lærere på fellesmøter (Kjærnsli & Jensen, 2016). Derimot viser tall fra TALIS at norske rektorer sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet involverer seg mindre i lærernes undervisning ved å sjeldnere observere undervisning og drøfte undervisningens utfordringer sammen med lærerne (Meld. St. 21 (2016-2017)). Dette viser at ledelsens involvering i lærernes arbeid varierer fra skole til skole.

Opplæringslova (1998, §10-8) fastslår at skoleeier har ansvar for at virksomheten har den riktige og nødvendige kompetansen. På den måten kan rektor sikre at skolen har tilstrekkelig kompetanse til å løse nåværende og kommende oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ledelsen vil kunne vurdere skolens totale kompetansebehov, utnytte de ulike kvalifikasjonene blant lærerne og sørge for at relevant kompetanseheving skjer (Skogen, 2019).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for prosjektets metode og tilnærming som er valgt for å svare på oppgavens problemstilling. Videre vil fremgangsmåten for innsamling av data og analyse bli presentert. Avslutningsvis beskrives forskningens kvalitet og etiske hensyn.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvilke tanker og erfaringer lærere har med skolens systemarbeid for elever som mottar spesialundervisning. Oppgaven tar sikte på å få en dypere innsikt i hvordan systemarbeid kan påvirke både læreres arbeid og opplæringstilbudet til disse elevene. Innenfor kvalitativ forskningsmetode handler det om å få innsikt i menneskers indre liv gjennom å søke etter en dypere forståelse av subjektets tanker, følelser og holdninger (Befring, 2020b). Målet i kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018), og på grunn av det komplekse temaet som systemarbeid er, ville det blitt vanskelig å benytte kvantitativ metode. Creswell og Poth (2018) mener det er passende å bruke kvalitativ forskningsmetode når et problem som ikke enkelt lar seg måle eller tallfeste, men trenger en kompleks og detaljert forståelse. Derfor ble kvalitativ forskningsmetode valgt, fordi denne metoden ville gi meg mulighet til å gå i dybden og søke etter andres tanker, følelser og erfaringer. Befring (2020b) beskriver den kvalitative metoden som fleksibel og lite formalisert, noe som gir rom for både improvisasjon, fleksibilitet og kreativitet hos forskeren. Denne fordelene har gitt meg mulighet til å jobbe mer fritt med teori og dataene. For å svare på oppgavens problemstilling er prosjektets metodiske tilnærming inspirert av den fenomenologiske metoden. Det sentrale for den fenomenologiske tilnærmingen er å forstå fenomener ut ifra deltakernes beskrivelser, for så å fremstille fenomenet slik deltakerne erfarer det (Thagaard, 2018). Jeg har med dette forsøkt å få frem informantenes subjektive tanker og opplevelser omkring oppgavens tematikk, som igjen skal formidle forståelse for systemarbeid i skolen. For å få til dette krevde det at jeg som forsker tolket, sammenlignet og bearbeidet informasjonen som var innhentet. Basert på dette har prosjektet anvendt en hermeneutisk tilnærming i fortolkningen av datamaterialet.

3.2 En hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk er læren om fortolkninger av tekster, der formålet er å skape forståelse av tekstens mening (Kvale & Brinkmann, 2015). Gadamer (2006) peker på kunsten av fortolkning når betydningen av noe ikke er klar og entydig. I denne sammenheng er

datamaterialet fra intervjuene blitt nedskrevet som tekst, deretter tolket og forstått. I etterkant av analysearbeidet har jeg måtte gå tilbake å jobbe med deler av transkripsjonene. Denne prosessen gav meg en dypere forståelse for meningene i intervjuene, i tillegg til at jeg oppdaget nye detaljer å jobbe med. I fortolkningsprosessen var det en forutsetning at jeg var bevisst over min rolle som forsker og dens betydning for fortolkningene. Wormnæs (1987) mener at måten utsagn kan forstås på er bestemt av en førforståelse. Det handler om at forskeren har på forhånd meninger og oppfatninger om det som skal forskes på (Dalen, 2011). Jeg innså fort hvordan egne erfaringer fra arbeid i skolen, samt forskning og teori som jeg hadde lest, kunne påvirke arbeidet med oppgaven. En bevissthet rundt dette ble derfor viktig, slik et jeg kunne opptre på en så nøytral og objektiv måte som mulig og unngå at intervjuene ble fanget av min førforståelse. På den ene side kan en førforståelse hjelpe forskeren til å forstå i størst grad informantenes beskrivelser og skape lettere mening i tolkningene av dem. Derimot kan en mulig konsekvens være at nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer blir oversett (Thagaard, 2018). Jeg ble derfor tidlig i arbeidet med oppgaven bevisst min egen førforståelse, som ble en viktig del av min oppfatning og senere tolkning av prosjektets datamateriell.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

I dette prosjektet har det vært ønskelig å få kjennskap til informantenes tanker, refleksjoner og erfaringer rundt oppgavens tema. For å svare på problemstillingen er det valgt å anvende kvalitative forskningsintervju som metode for datainnsamlingen. Kvalitative forskningsintervju handler om å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser, der formålet er å få kunnskap om andres opplevelser av sin livssituasjon (Thagaard, 2018). Forskningsintervjuene har vært semistrukturerte, som betyr at intervjuene fokuserer på forhåndsbestemte temaer og spørsmål som har relevans i forhold til problemstillingen (Dalen, 2011). Denne tilnærmingen gir forskeren mulighet til å være fleksibel og kunne tilpasse spørsmålene underveis i intervjuet ut i fra den enkeltes beskrivelser (Thagaard, 2018). På grunn av denne fleksibiliteten ble det stilt flere utdypende spørsmål, for å få en dypere forståelse av informantenes forståelse av begrepet systemarbeid.

3.3.1 Utvalg

For å svare på oppgavens problemstilling var det ønskelig å intervjuere lærere eller spesialpedagoger som jobber i barneskolen. Det var også et krav om at informantene hadde

erfaring med spesialundervisning. Denne utvelgelsen av informanter ble gjort fordi jeg så på deres erfaringer og kunnskap som relevante for oppgavens tematikk. Dette kalles et strategisk utvalg, noe som innebærer at forskeren velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessig for å kunne besvare oppgavens problemstilling (Thagaard, 2018). Videre vurderte jeg hvor mange informanter jeg behøvde for å få fylldige data (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av det vurderte jeg at et utvalg bestående av fire informanter, ville gi meg nok datagrunnlag for tolkning og analyse.

Rekrutteringsprosessen startet med at omtrent 40 rektorer i Agder ble kontaktet via e-post. Rektorene mottok informasjon om prosjektet og ble samtidig spurt om å videresende min forespørsel til aktuelle lærere eller spesialpedagoger på skolen. Det kom respons fra under halvparten av rektorene, hvor det skulle vise seg at manglende tid gjorde at flere ikke hadde mulighet til å prioritere deltakelse i prosjektet. Likevel var det noen ansatte som gav positiv respons. Dette resulterte i at utvalget til slutt utgjorde fire informanter fra tre ulike skoler. Alle informantene er utdannet lærere og har erfaring med spesialundervisning i barneskolen. Ansienniteten til informantene strekker seg fra i underkant av ett år til 16 år som lærere i skolen.

3.3.2 Intervjuguide

Det ble i forkant av intervjuene utarbeidet en intervjuguide tilpasset dette spesifikke prosjektet (vedlegg 1). En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som skal undersøkes i studien (Dalen, 2011). Intervjuguiden ble benyttet gjennom alle intervjuene, og denne hjalp meg til å stille forberedte spørsmål som dekker områder knyttet til oppgavens problemstilling. Ved hjelp av intervjuguiden kunne jeg fokusere på informantenes svar og stille gode oppfølgingsspørsmål. Prosjektets intervjuguide består av tre temaer som handler om erfaringer med skolens systemarbeid, organisering av spesialundervisning og skolens ledelse. Under hvert tema ble det utformet spørsmål som belyser problemstillingen. I utformingen av spørsmål er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) viktig å huske på intervjuets senere analyse, verifisering og rapportering. Spørsmålene ble derfor nøye gjennomtenkt, og hele tiden var jeg bevisst på hva jeg ønsket å oppnå med spørsmålene. Dette ble gjort i håp om å sikre at informantenes svar var mest mulig relevante for prosjektets tematikk og problemstilling.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført digitalt som følge av Covid-19 pandemien. Informantene hadde i forkant av intervjuene fått tilsendt informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 2). Ferdig underskrevet samtykkeerklæring mottok jeg på e-post fra alle deltakerne i god tid før intervjuene. I forkant informerte jeg om prosjektets formål, hensikten med intervjuet, anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt. I tillegg ble informantene informert om at det er frivillig deltakelse, noe som betyr at de kan trekke seg gjennom hele prosessen. Informantene ble påminnet om at intervjuene ville bli spilt inn ved hjelp av en lydopptaker. Lydopptakeren gav meg mulighet til å være en aktiv lytter og stille relevante oppfølgingsspørsmål. Til slutt spurte jeg om informantene hadde spørsmål de ønsket å stille før intervjustart. Hvert intervju varte mellom 30 - 60 minutter.

Gjennom alle intervjuene ble intervjuguiden et viktig verktøy, som sørget for at alle temaene ble dekket. Informantene virket avslappet i situasjonen, og viste stor interesse for oppgavens tema. En forutsetning for at intervjuene kan brukes i forskningssammenheng er å lytte til det informantene sier og gi dem tilstrekkelig med tid (Dalen, 2011). Det var viktig for meg å vise interesse for det informantene fortalte, for å få dem til å oppleve at det som ble fortalt var både interessant og nyttig for forskningen. Informantene fikk god tid på å svare og mulighet til å komme tilbake til spørsmål dersom de skulle komme på mer som de ønsket å fortelle. Avslutningsvis ble informantene spurt om de hadde andre tanker rundt oppgavens tema, og om de hadde noe de ønsket å tilføye. Det viste seg at flere av dem ønsket å dele flere av sine tanker og interesse for systemarbeid i skolen, noe som var både interessant og lærerikt å lytte til. Etter hvert intervju ble umiddelbare inntrykk, tanker og observasjoner notert. Senere skulle disse notatene vise seg å være verdifulle i tolkningen av resultatene.

3.3.4 Transkribering og analyse

Transkribering av lydopptak gir forskeren mulighet til å gjenskape intervjusituasjonen så korrekt som mulig (Thagaard, 2018). Kort tid etter hvert intervju ble opptakene transkribert og gjengitt så nøyaktig som mulig mens de ennå var friskt i minne. Jeg lyttet gjentatte ganger til det som ble sagt, noe som gav en fin mulighet til å reflektere over informantenes beskrivelser. Selv om transkribering er en tidkrevende prosess, så jeg på det som praktisk gjennomførbart og som en viktig del av dataanalysen. I etterkant av transkripsjonene ble det gjort notater av egne refleksjoner og tanker. Dette igjen dannet et viktig grunnlag for den videre analysen.

Analysestrategien som ble anvendt for presentering av datamaterialet er inspirert av den fenomenologiske tilnærmingen og de ulike stegene beskrevet av Creswell og Poth (2018). Jeg har fulgt hovedtrekkene ved å gjennomføre meningsfortettingen i tre steg. Første steg i analysen var å gjenfortelle informantenes beskrivelser slik de opplevde det med færre ord og i informantenes egen språkdrakt. Neste steg var igjen å meningsfortette dette, i lys av faglige ord og begreper for å beskrive informantenes uttalelser. Her ligger det et element for faglig fortolkning. Utgangspunktet for dette steget var den meningsfortattede teksten fra steg en. Siste steg i prosessen var å se på likheter og ulikheter som utpekte seg i analysen. Ulike kategorier og underkategorier ble utformet underveis i analysen, som presenterer kjernen av hovedfunnene i intervjuene. Samtidig ble interessante og relevante sitater markert (Creswell & Poth, 2018).

3.3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Creswell og Poth (2018) beskriver begrepet validitet i kvalitativ forskning som et forsøk på å vurdere nøyaktigheten av funnene som kommer frem i forskningen. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at en slik valideringsprosess bør prege alle fasene i forskningsprosessen.

I vurderingen av forskningens validitet er det tatt utgangspunkt i indre og ytre validitet. Indre validitet handler om hvorvidt forskeren har dekning i forskningens data for å kunne trekke ulike konklusjoner (Skilbrei, 2019). I planleggingsfasen av forskningsprosjektet ble det utarbeidet en masterskisse, der både tema og relevant teori ble nøye gjennomgått. Som en del av denne prosessen ble det foretatt en vurdering av forskerens førforståelse og hvordan forskerrollen er med på å skape mening i dataene. En beskrivelse av forskerens ståsted gir leseren mulighet til å vurdere oppgavens tolkninger på bakgrunn av denne (Thagaard, 2018). Gjennom intervjuene ble intervjuguiden et viktig verktøy, som sikret relevante spørsmål som har relevans for oppgavens teoretiske grunnlag. Oppgavens validitet styrkes ved å gå kritisk igjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018). Analysen ble gjennomført i tre steg, hvor det hele tiden ble skillet mellom informantenes tanker, erfaringer og tolkninger og egne fortolkninger av det. I tillegg har jeg gjennom hele forskningsprosessen hatt en veileder som har hjulpet med å se på oppgaven fra et annet perspektiv, kommet med konstruktive tilbakemeldinger og stilt kritiske spørsmål rundt studien. Gjennom en kontinuerlig

valideringsprosess i hvert ledd av forskningen gir dette grunnlag for en gyldig rapportering av forskningens funn.

Ytre validitet handler om hvorvidt forskningen er overførbart i andre sammenhenger (Skilbrei, 2019). Befring (2020b) påpeker at forskning med lite datamateriale vil ha en utfordring i forbindelse med overførbart. Likevel vil den innsikten et kvalitativt forskningsintervju gir være til hjelp for å forstå andre og lignende tilfeller. Her består, som allerede nevnt, oppgavens utvalg av fire lærere, og hver av dem sitter på sine erfaringer, tanker og refleksjoner. Formålet med dette forskningsprosjektet er ikke å gi et helhetlig bilde av læreres forståelse av begrepet systemarbeid og erfaringer med dette i skolen. Derimot er hensikten å gi en beskrivelse av noens forståelse og erfaringer med temaet, og på den måten kan studien benyttes som et utgangspunkt for diskusjon og refleksjon rundt skolens systemarbeid for elever som mottar spesialundervisning.

Forskningsprosjektets reliabilitet har med resultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og dette handler om hvorvidt forskningens resultater kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor kvalitativ forskning anses dette som vanskelig å oppnå. Dersom man ser reliabilitet mer opp mot forskningens troverdighet, handler det ifølge Skilbrei (2019) om forskningen er skapt på en troverdig måte, og at leseren kan stole på resultatene som fremstilles. På grunnlag av dette er det gjort en grundig og konkret beskrivelse av forskningsprosessen i metodekapittelet. Opptak og transkripsjon av intervjuene bidrar til å muliggjøre en etterprøving, for å sjekke om forskningens resultater stemmer overens med det informantene faktisk svarte. Samlet sett er det foretatt en kritisk vurdering av prosjektet for å sikre at forskningen er utført på en troverdig og forsvarlig måte.

3.3.6 Etske hensyn

Det er viktig at forskeren foretar etske refleksjoner og vurderinger gjennom hele forskningsperioden (Creswell & Poth, 2018). Forskningsetiske refleksjoner er integrert i alle ledd i prosessen og handler om å reflektere over forskningens begrunnelse, innhold og konsekvenser (Skilbrei, 2019). For å sikre at forskningsprosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte, er prosjektet forpliktet til å følge retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Formålet med retningslinjene er å veilede forskeren til å utføre god vitenskapelig praksis (NESH, 2016).

Når det gjelder utforming av problemstilling, ble etiske implikasjoner i forbindelse med å studere en bestemt gruppe mennesker vurdert. I denne oppgaven består utvalget av lærere som jobber i barneskolen. Et spørsmål som meldte seg tidlig, var om formuleringen av oppgavens problemstilling kunne påvirke læreres subjektive ønske til å delta som informant. Siden forskningen sikter mot læreres egne erfaringer, tanker og opplevelser, ble vegring for å bli vurdert og sammenlignet ansett som en mulig begrensning. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at man som forsker bør i planleggingsfasen stille seg spørsmål om hvilke konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne. Derfor ble det viktig å presisere at hensikten med deltakernes beskrivelser er å bidra med informasjon om systemarbeid i skolen, og hvordan dette påvirker læreres arbeid med elever som mottar spesialundervisning.

Det knyttes en rekke forskningsetiske utfordringer til det kvalitative forskningsintervjuet. Grunnet forskningsprosjektets behandling av personvernopplysninger ble prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det forelå en godkjennelse fra NSD før datainnsamlingen kunne starte (vedlegg 3). Som tidligere nevnt fikk informantene i forkant av intervjuene et informasjonsskriv som beskrev prosjektets formål, intervjuets hensikt, frivillig deltakelse og hva deres deltakelse vil innebære. Det ble informert om at deres bidrag vil bli anonymisert og håndtert på en sikker og fortrolig måte. Informantenes samtykke ble dokumentert gjennom en signert samtykkeerklæring. Under datainnsamlingen var jeg opptatt av å skape en tillitsfull relasjon til deltakerne, i håp om å skape en trygg og positiv opplevelse for dem ved å delta. En viktig faktor her var å minne om deltakernes anonymitet i fremstillingen av prosjektets funn. Andre etiske hensyn som oppsto knyttet til intervjuene, var utformingen av intervjuguiden. Det ble tenkt igjennom hva jeg ønsket å oppnå med spørsmålene, i tillegg til hvordan jeg kunne få informantene til å gi utdypende og interessante svar. På bakgrunn av disse vurderingene ble det utformet spørsmål som dekket oppgavens hovedtemaer, samt spørsmål som oppfordret deltakerne til å gi subjektive og erfaringsmessige beskrivelser.

I forkant av intervjuene fikk informantene beskjed om å ikke oppgi personopplysninger som kan spores til andre personer. Dette var de svært flinke til, noe som resulterte i at lydopptakene ble helt anonymiserte. I den videre transkriberingen må det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) stilles spørsmål om hva en lojal transkripsjon av deltakernes muntlige uttalelser innebærer. Alle intervjuene ble nøye gjennomgått og transkribert på en så korrekt måte som mulig. I analyseprosessen må en som forsker ta hensyn til informantenes egne

forståelse av det som studeres (NESH, 2016). Et slikt forskningsetisk prinsipp innebærer at jeg hele tiden har bestrebet å forstå informantene og fremstille deres beskrivelser på en troverdig og forsvarlig måte. Dette er også en sentral del av forskerens ansvar for å hindre at resultatene blir fremstilt ufullstendige (NESH, 2016). Innholdet i datamaterialet har hele tiden blitt behandlet på en respektfull måte, der det ble skillet mellom informantenes tanker, erfaringer og tolkninger, og mine fortolkninger av det. Som forsker er jeg pliktet til å følge god henvisningsskikk (NESH, 2016). Det vil si at det hele veien henvises korrekt til eksisterende forskningslitteratur, i tillegg til å ha et kritisk blikk på bruken av den.

4.0 Presentasjon av funn

Prosjektets formål er å undersøke læreres forståelse av skolens systemarbeid, og hvilke erfaringer de har med systemarbeid for elever som mottar spesialundervisning. I dette kapitlet vil jeg presentere relevante funn for oppgavens problemstilling: *Hva er læreres forståelse av begrepet systemarbeid, og hvilke erfaringer har de med dette i skolen for elever som mottar spesialundervisning?*

4.1 Fortellinger om samarbeid

Informantene forteller om ulike opplevelser av samarbeid i skolen. På den ene siden fortelles det om noe samarbeid som fungerer godt, og på den andre siden om liten grad av samarbeid. I tillegg krever et samarbeid tid, noe flere av informantene opplever at det er mangel på.

4.1.1 Samarbeid til elevenes beste

Samarbeid mellom de ansatte er en viktig forutsetning for å gi elever som mottar spesialundervisning et optimalt opplæringstilbud. Det krever blant annet et godt samarbeid mellom rektor, spesialpedagogisk koordinator, kontaktlærer og den eller de som utfører spesialundervisningen. Selv om alle informantene påpeker at samarbeid bidrar til å styrke spesialundervisningen til elevene, er det ulike opplevelser av hvor stor grad samarbeid eksisterer. To av informantene forteller om et godt samarbeid i skolen. Det handler blant annet om et godt samarbeid med kontaktlærer og en spesialpedagogisk koordinator som er tilgjengelig og lett å prate med. Likevel er det ikke alle informantene som opplever at samarbeid eksisterer i like stor grad. En av informantene forteller at det spesialpedagogiske arbeidet overlates til noen få med spesialpedagogisk kompetanse. Som en konsekvens av dette opplever informanten å stå alene med ansvaret for elevene som mottar spesialundervisning. Dette skaper en usikkerhet rundt arbeidet som utføres, fordi man mister muligheten for å kvalitetssikre som en følge av at man ikke har noen å diskutere innhold og utforming av spesialundervisning med. Informanten understreker at:

Man finner ofte gode løsninger hvis man samarbeider med andre.

Der hvor det oppleves at samarbeidet fungerer fremheves ulike forhold som viktige for elevenes spesialundervisning. En informant forteller hvordan samarbeidet med kontaktlærer har vært betydningsfullt, da samarbeidet har gitt informanten mulighet til å tilpasse spesialundervisningens opplegg så likt opp mot den undervisning de øvrige elevene får. På den måten kan elevene som mottar spesialundervisning delta i prosjektarbeid med medelever i

timer det egentlig er spesialundervisning. Denne måten å arbeide på har hatt positiv effekt på den enkeltes sosiale tilhørighet til klassen, i tillegg til å påvirke elevens selvtillit i en positiv retning. Informanten presiserer at dersom samarbeidet ikke hadde vært der, ville slike gode effekter vært vanskeligere å oppnå. En annen av informantene forteller om et godt samarbeid med fagarbeider, der de deler erfaringer og støtter hverandre. I utfordrende situasjoner drøfter de det som har skjedd, og sammen diskuterer de løsninger til en annen gang. Dette tror informanten gjør at man i større grad holder ut og unngår å bli nedbrutt i utfordrende situasjoner.

4.1.2 Samarbeid om elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP)

I intervjuene dukker det opp informasjon som viser at det er variasjoner i graden av samarbeid med utformingen av elevenes IOP. Flere av informantene er enige i at dette arbeidet skjer i et samarbeid mellom de som jobber med eleven. Samarbeidet foregår mellom kontaktlærer, spesialpedagog og miljøarbeidere som er tilknyttet eleven. Deretter blir hver enkelt IOP sendt til spesialpedagogisk koordinator som leser gjennom og godkjenner den. *Informant 3* beskriver samarbeidet på følgende måte:

... jeg tar ansvar for de faglige målene og arbeidsmetodene, også tar kontaktlærer litt mer ansvar for det som går på det sosiale og tilknytning til klassen og sånn, også setter vi oss sammen og prater igjennom det.

Til tross for at flere av informantene forteller om et positivt samarbeid, beskriver spesielt en av informantene om opplevelsen av å stå alene med arbeidet. Denne informanten forteller om en opplevd forventning fra de øvrige lærerne at IOP utarbeides av spesialpedagogen alene. På bakgrunn av informantens beskrivelser ser det ut til at kontaktlærerne til de elevene som mottar spesialundervisning, i liten grad følger opp disse elevene. Det kan også virke som enkelte kontaktlærere frasier seg å ha et ansvar for utarbeidelsen av elevenes IOP. Et overraskende funn er det at kun en av informantene nevner at foreldre er med på samarbeidet med å utforme elevenes IOP. Ingen av dem nevner at eleven selv er involvert i samarbeidet.

4.1.3 Liten grad av samarbeidstid

På grunn av en hektisk skolehverdag opplever flere av informantene at det er vanskelig å finne tid til samarbeid. Ifølge flere av informantene er det opp til den enkelte å finne tid til samarbeid, og som en følge av det skjer det sjeldnere. På grunn av at andre «viktige» ting oppstår utgår til tider møter mellom ansatte som jobber tettest med en elev. Blant annet

fortelles det om møter som utgår på grunn av at fagarbeidere og assistenter ikke har mulighet til å delta som en følge av at de er tilknyttet SFO. *Informant 2* og *informant 4* ønsker at ledelsens tilrettelegging for samarbeid var bedre. En av dem forteller om å ha ingen samarbeidstid med kontaktlærer til de elevene informanten har spesialundervisning med. Dette fører til at de selv må finne tid, noe som kan være utfordrende i en hektisk skolehverdag. En av informantene sier:

Ledelsen kunne nok vært bedre på å tilrettelegge der, så slipper vi på en måte å bruke tid som vi ellers kan bruke på andre ting, så kunne vi heller fått avsatt tid til å samarbeide.

Derimot opplever *informant 1* og *informant 3* at ledelsen gjør det de kan når det kommer til å tilrettelegge for samarbeidstid. Begge informantene forteller at de får muligheter til å samarbeide. Det blir avsatt tid en dag i uken, som gir mulighet til å legge inn samarbeidstid i tillegg til det man er pålagt å gjøre. *Informant 3* forteller om avsatt tid der det legges opp til samarbeid. Informanten forteller:

... da er jo meningen at alle gjør det på likt og da setter de seg sammen de som er på de forskjellige trinnene og har de ulike gruppene, så får en jobbet med det.

Det er kun en av informantene som påpeker at man som lærer må ta en del av ansvaret med selv å finne samarbeidstid. Informanten mener at lærere må ta ansvar for å snakke sammen og sette av tid til samarbeid.

4.2 Kultur og holdninger

Flere av informantene fremhever at skolens kultur for spesialundervisning og læreres holdninger til hvordan denne undervisningen gjennomføres, kan påvirke kvaliteten på spesialundervisningen. Her er en tydelig og involvert ledelse viktig for både lærerne og elevene og for skolens systemarbeid.

4.2.1 Skolekultur og læreres holdninger til spesialundervisning

Et uventet og interessant funn som utpeker seg hos flere av informantene er hva skolekultur og læreres holdninger til spesialundervisning har å si for det spesialpedagogiske arbeidet. Det kan for eksempel innebære hvordan lærere tenker om hvem som har ansvar for elevene som mottar spesialundervisning. Det fremkommer hos en av informantene at det kan oppleves som at disse elevene blir omtalt som «dine» og «mine». I tillegg til at når en elev alltid har en ansatt tilstede, blir det lettere for en travel kontaktlærer å skyve fra seg ansvaret. Det blir

nevnt at det bør være en kultur på skolen der man ser opp på spesialundervisning og ikke ned på den. *Informant 1* forteller at ideelt sett bør spesialundervisning verdsettes og prioriteres høyt. Informanten mener for eksempel at en spesialpedagog ikke skal omdisponeres til å undervise hele klassen fremfor å ha spesialundervisning med to elever på grunn av fravær hos klassens øvrige lærer. Lærernes holdninger til elevenes atferd blir nevnt av *informant 4* som forteller om lærere som syntes det er slitsomt og forstyrrende med elever som bråker i timen. Det oppleves for informanten som at det er fristende for noen kontaktlærere å ta ut elever fra klassen på grunn av forstyrrelser. Informanten forteller å ha erfart at når en av informantens elever har bråket i en time blir det informantens feil. Slike holdninger kan fort påvirke den enkeltes selvfølelse og selvtillit i jobben som lærer, noe som har gjort informanten usikker på arbeidet som utføres. Informanten sier følgende:

Hvis en elev ikke gjør som den skal, så er det ikke nødvendigvis fordi jeg gjør noe galt, for det er nok første instinktet at man tenker at man har gjort noe feil, spesielt hvis man er alene om det fordi hvis det er noen andre som gjør det samme og som opplever det samme, så er det lettere å skjønne at det ikke er noe man skal ta personlig.

Informant 1 trekker frem en utfordring når det gjelder skolekultur som ikke er å finne på informantens skole, men som informanten tror eksisterer i mange norske skoler. Det er en utfordring med at man ikke tør å snakke om hva som må til for å drive god spesialundervisning i frykt for å fornærme noen. *Informant 1* sier følgende:

For å øke kvaliteten på spesialundervisning, hvor hovedmålet faktisk er at elevene kanskje skal tilbake igjen i klasserommet å jobbe etter samme kompetansemål som de andre, så må det være lov å snakke om at du må faktisk ha en viss kompetanse for å ta den jobben.

Det er viktig at elevene får god kvalitet på spesialundervisningen, og da mener informanten det bør være en kultur på skolen der det er lov å snakke om det, og ikke minst si ifra når det er behov for endringer. Et interessant funn er at en av informantene nevner at det ikke er alle lærere som liker å få råd om hvordan de kan utføre arbeidet sitt. Det kan ifølge informanten oppleves for noen som å bli trykket ned, og at noen forsøker å styre jobben man gjør.

4.2.2 Behov for en tydelig og involvert ledelse

I intervjuene kommer det frem at en tydelig og klar ledelse er sentral for å kunne gjennomføre et godt systemrettet arbeid i skolen. Det innebærer en ledelse som gir gode rammer å jobbe i og kommer med retningslinjer for hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skal fungere.

Elevene skal oppleve en undervisning som gir mening og er sammenhengende gjennom hele året. I den forbindelse er ifølge *informant 3* ledelsen viktig for at det systemrettede arbeidet kan bidra til at elevenes opplæring blir mest mulig ensartet og sikre alle like muligheter. En ledelse skal sørge for en tydelig ansvarsfordeling og sikre at ingen står alene med det spesialpedagogiske ansvaret. At ledelsen involverer seg i lærernes arbeid er ifølge alle informantene av stor betydning. Det er viktig med en ledelse som er involvert, noe som bidrar til at den får kjennskap til hva de ansatte daglig står i. *Informant 3* mener at ledelsens involvering er med på å vise at lærernes arbeid er betydningsfullt:

Det er ikke bare samme hva vi gjør (...) Hva vi driver med i spesped. undervisningen er jo viktig, og det sender de signaler om når de involverer seg.

To av informantene forteller at ledelsens forståelse for hvor mye man legger i jobben sin, har stor betydning for både motivasjon og utholdenhet. *Informant 4* forteller at ledelsens involvering er betydningsfull, fordi det er den som til slutt har ansvar for å foreta endringer og viktige avgjørelser. Informanten trekker frem at ledelsen sitter på en større makt, som er viktig for å få til store endringer:

For som enkeltperson så er det grenser for hva du kan få gjort, hvis du møter på lærere eller andre som på en måte står på sitt, og som har jobbet lenge og tenker at det er sånn det skal være, så har man på en måte ikke så mye mer man skulle sagt.

Det er ikke alle informantene som opplever at ledelsen involverer seg like mye i arbeid knyttet til elever som mottar spesialundervisning. Blant annet fortelles det om ledelse som har lite kjennskap til elevene, som en følge av å være lite involvert i lærernes arbeid. Det har ført til at informantene har erfart å få råd fra ledelsen som hverken har hjulpet for eleven eller informantene. Det gjør det vanskelig for ledelsen å forstå hva de ansatte står i. En annen informant opplever også en lite involvert ledelse, noe informantene mener kan komme av at ledelsen stoler på den jobben lærerne gjør. Informanten forteller at det er ønskelig at ledelsen hadde involvert seg mer, for da kunne den fått en større forståelse for hvilke utfordringer lærerne står overfor og hvordan de ulike elevgruppene fungerer. På den andre siden opplever *informant 1* at ledelsen er flinke til å involvere seg ved at de har kjennskap til lærernes store arbeidsomfang. I tillegg er ledelsen lyttende og forståelsesfulle for hva de ansatte daglig står i.

4.3 Kompetanse og innsikt i spesialpedagogisk arbeid

På grunn av det komplekse begrepet systemarbeid er, er det interessant å undersøke informantenes forståelse av begrepet. Samtidig er lærernes systemperspektiv på elevene et

utfordrende arbeid som krever tilstrekkelig kompetanse. Sistnevnte er noe flere av informantene uttrykker et økt behov for i arbeid med elever som mottar spesialundervisning.

4.3.1 Ulik eller ensidig forståelse av begrepet systemarbeid?

I intervjuene dukker det opp interessant informasjon om hvilken forståelse informantene har av begrepet systemarbeid. Flere av informantenes beskrivelser viser at de har et bilde av systemarbeid som forbindes med skolen som organisasjon. De forbinder begrepet blant annet med et system som blir holdt oppe av ledelsen, og som skaper tydelige rammer for spesialundervisningen. Således blir systemarbeid beskrevet som alt arbeid som ikke påvirker elevene direkte. *Informant 1* forteller at et godt systemarbeid vil kunne bidra til å nå flere elever og sikre dem et forsvarlig opplæringstilbud. Informanten sier:

... med et godt systemarbeid så vil du kvalitetssikre spesialundervisningen mer enn du gjør hvis du bare tenker individrettet.

For *informant 2* handler systemarbeid først og fremst om å ha god organisering for planlegging, gjennomføring og oppfølging. Med det mener informanten at det er viktig med godt samarbeid og god kommunikasjon. Felles for *informant 3* og *informant 4* er at de nevner at systemarbeid handler om at det eksisterer rammer for det spesialpedagogiske arbeidet. Her trekkes det frem hvilke tanker de ansatte har om hvordan spesialundervisningen skal drives, tydelig rollefordeling og rammer for hvordan et samarbeid skal foregå. *Informant 4* peker på samarbeidet og viktigheten av at alle involverte rundt en elev må kunne fungere sammen. Informanten beskriver systemarbeid som et system rundt eleven som består av mange ulike aktører. Det kan skape utfordringer, noe informanten forteller kan oppstå i situasjoner der enkelte ikke har like mye spesialpedagogisk kompetanse fra før av. Med det mener informanten at det blir utfordrende å skape en felles forståelse for hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skal utføres. Informanten opplever at de som har spesialpedagogisk kompetanse og utdanning må til en viss grad dra lasset, og informanten mener derfor at ledelsen må sikre at det eksisterer tydelige rammer for nettopp dette. Samtlige av informantene er enige om at systemrettet arbeid har stor betydning for elever som mottar spesialundervisning. *Informant 4* forteller at systemrettet arbeid er viktig for å kunne sikre at elevene får god kvalitet på spesialundervisningen, og at undervisningen blir utført av ansatte med tilstrekkelig kompetanse. Manglende systemarbeid kan føre til at det blir mer opp til tilfeldighetene om hvilke lærere eleven får. *Informant 4* sier følgende:

... hvis det er et system som fungerer, så kan den sikre at alle elevene får det de har krav på da. At det ikke bare er en lærer som det står og faller på.

Til ettertanke nevner ingen av informantene læringsmiljø som en del av systemarbeidet. Spesialpedagogisk litteratur fremhever læringsmiljø som en sentral del av systemrettet tenkning og arbeid, og det er derfor interessant at det ikke ser ut til å vektlegges i informantens beskrivelser.

4.3.2 Miljø og samspillet påvirkning på elevene

Elevenes deltakelse i ulike sosiale systemer er med på å påvirke elevenes skolehverdag. Det betyr at det i løpet av en skoledag kan oppstå situasjoner som er påvirket av samspill med andre eller miljøet. En av informantene nevner at det i et samspill med andre kan oppstå situasjoner med elever som kanskje fungerer helt fint når eleven er alene. Dette forteller informanten kan skape utfordringer med foreldres forståelse for hvordan ting utarter seg i løpet av en skolehverdag. En annen informant forteller at det kan skape utfordrende situasjoner der en elev med for eksempel ADHD og som er sensitiv for lyder, blir satt på samme grupperom med en annen elev som ikke kommer like godt overens med hverandre. Da skaper det problemer bare eleven hører den andre puste. *Informant 2* forteller om hvordan miljø og omgivelser rundt kan påvirke hvordan elevenes skolehverdag og spesialundervisning blir:

Det kan være så enkelt som at hvis de så en katt på vei til skolen og ville kose med den, og den løp, så kan hele dagen være ødelagt, og da kan behovet for spesped. også være ødelagt.

Det er kun *informant 1* som snakker om læringsmiljø og retter fokuset mot hvordan læreres arbeid med læringsmiljø kan påvirke behovet for spesialundervisning. Informanten forteller at enkelte lærere er så gode på tilpasset opplæring, at man kan se et mindre behov for spesialundervisning. Informanten sier:

Hvis du skaper et godt og trygt læringsmiljø inne i klassen, hvor det er lov til å være annerledes, det er lov til å være på ulike nivåer, og læreren driver med varierte læringsmetoder, så kan behovet for spesialundervisning bli mindre tror jeg.

Videre presiserer informanten at man også kan skape større behov for spesialundervisning enn det i utgangspunktet er. Uavhengig av hvor mye man prøver å tilpasse undervisningen, presiserer informanten at det er viktig å forholde seg til regelverket og de rettigheter eleven

har krav på. Alle informantene er enige i at i noen situasjoner kan det være vanskelig å vurdere hva som er den utløsende faktor til en hendelse eller elevenes spesifikke vansker. *Informant 3* forteller at noen elever kan lettere havne i konflikter i friminuttene, der årsaken til konflikten kan være vanskelig å vurdere. *Informant 2* trekker frem støy som en faktor elever kan utagere på, men i situasjoner der elever utagerer også når det er stille, kan det være vanskelig å vurdere årsaken til hvorfor eleven utagerer. Tre av informantene nevner at hjemmeforhold kan være en utfordring, da man ikke kan vite konkret hva som skjer i hjemmet, og om elevene tar med seg noe hjemmefra som påvirker elevenes skolehverdag. Om årsaken kan knyttes til miljø, samspill, noe som har skjedd i oppveksten eller en naturlig utvikling er vanskelig, og som *informant 1* presiserer gjøres det alltid vurderinger av dette. I planleggingen av elevenes spesialundervisning forteller flere av informantene at det gjøres kontinuerlige vurderinger av elevenes samspill med andre og miljø. *Informant 1* forteller om hvordan elevene samspiller med andre blir blant annet vurdert gjennom elevsamtaler, elevundersøkelser og gjennomgang av alle elevene. To av informantene trekker frem i sine beskrivelser at det hele tiden vurderes hvilke timer elever som mottar spesialundervisning kan delta sammen med resten av klassen. *Informant 3* forteller at det vurderes hvilke tilrettelegginger som kan gjøres for at den enkelte kan få et godt utbytte av å være i klasserommet. Dette har ifølge informanten vært betydningsfullt for en elev. *Informant 3* sier:

Jeg merker jo at det har en veldig positiv effekt sosialt sett, og eleven blir veldig glad når vi skal være i klassen (...), det er kjempestas rett og slett.

Likevel er det en av informantene som opplever at elevenes samspill vurderes i liten grad. Informanten har erfart at ledelsen har sendt nye elever som hverken vil passe inn eller ønsker å bli med i en gruppe for å motta spesialundervisning. Dette skjer som en følge av skolens økonomi og ressursmangel.

4.3.3 Ønske om mer spesialpedagogisk kompetanse

Flere av informantene påpeker gjennom intervjuene at kompetanse har mye å si i arbeidet med elever som mottar spesialundervisning. En stadig utvikling av skolesamfunnet gjør det nødvendig for lærerne å utvikle sin kompetanse for å kunne gi god kvalitet på spesialundervisningen. Ifølge en av informantene synes det å variere hvem som blir satt til å utføre spesialundervisning, og dermed er det varierende kompetanse hos den enkelte på dette området. *Informant 1* mener at i tillegg til kompetansen bør det ligge til grunn en lyst og interesse for å jobbe med spesialundervisning. Videre hevder informanten at det ikke alltid er

sånn, og at det ofte handler blant annet om hvilke ressurser skolen har, og hva de ansatte ønsker å jobbe med. *Informant 1* forteller:

... du må være interessert og du må ha lyst til å jobbe med det, akkurat som du setter ikke hvem som helst av lærere til å ta musikktimer, og det bør du egentlig ikke gjøre med spesialundervisning heller tenker jeg.

Flere av informantene uttrykker et behov for mer spesialpedagogisk kompetanse hos de ansatte. En av informantene opplever at det er lite spesialpedagogisk kompetanse og utdanning blant de som jobber med elever som mottar spesialundervisning. En annen informant forteller at det er ønskelig å få mer kunnskap om elevenes og lærernes samspill. Dette oppleves som en forventning å kunne mestre som ferdig utdannet. Derfor nevnes det at det er viktig med et godt samarbeid med kolleger og spesielt kontaktlærer. Ifølge informantene varierer det i hvor stor grad ledelsen tilrettelegger for kompetanseutvikling og kurs. En av informantene forteller at det legges til rette for kompetansetid en dag i uka med varierte fokusområder. En annen informant forteller at PPT har ved flere anledninger vært på skolen for å dele kunnskap om ulike vansker og utfordringer. I tillegg nevner samme informant at skolens samlede kompetanse er stor, der både spesialpedagogisk koordinator og fagledere er dyktige og kunnskapsrike. Derimot forteller en annen informant at ledelsen har de siste årene tilrettelagt mindre for kompetanseutvikling og kurs, noe som trolig kommer av skolens økonomi og hvilke prioriteringer som tas. Dette uttrykker informanten er synd, da kompetanseutvikling kan være til stor hjelp for å utvikle kunnskap innenfor ulike områder. Informanten sier:

Det er ikke alltid du klarer å se selv hva du burde gjort for å bli bedre på en ting.

Det er kun en informant som nevner å ha vært på kurs, noe som opplevdes som svært nyttig. Likevel forteller informanten at det er noe som skjer veldig sjeldent.

5.0 Diskusjon

Inntrykkene etter å ha gjennomført intervjuene er at skolens systemarbeid er kompleks og innebærer en rekke ulike faktorer. Alle disse er med på å påvirke lærerens arbeid med elever som mottar spesialundervisning og det opplæringstilbudet elevene får. I dette kapittelet vil jeg drøfte oppgavens empiriske grunnlag i lys av den teoretiske referanserammen med formål om å besvare problemstillingen: *Hva er læreres forståelse av begrepet systemarbeid, og hvilke erfaringer har de med dette i skolen for elever som mottar spesialundervisning?*

5.1 Fortellinger om samarbeid

For å sikre elevenes utvikling og læring er en forutsetning at de ansatte klarer å samarbeide til elevenes beste (Haug, 2003; Stoll et al., 2006). Selv om alle informantene er enige i at samarbeid har en positiv effekt på spesialundervisningen, er det likevel ulike oppfatninger om hvordan de opplever at samarbeidet er. To av informantene forteller om godt samarbeid, der blant annet et samarbeid med spesialpedagogisk koordinator er av stor betydning. Mennesker er avhengig av å samarbeide med andre for å mestre ulike utfordringer (Skogen & Buli-Holmberg, 2002). Når lærere står overfor utfordrende situasjoner, kan det på mange måter tenkes at det vil være til stor hjelp å ha en god dialog med kollegaer. Dermed kan lærere få støtte og råd, samtidig som de sammen kan reflektere over aktuelle løsninger som kan løse utfordrende situasjoner.

Derimot opplever en annen informant å stå alene med ansvaret for elever som mottar spesialundervisning. Ifølge Øen (2017) står ofte de som jobber med spesialpedagogiske utfordringer i skolen alene med ansvaret for opplegget. Med tanke på at spesialpedagogisk arbeid kan være krevende, er det desto viktigere å arbeide sammen for å utvikle et godt opplæringstilbud. Fandrem og Roland (2013) presiserer at det i et samarbeid handler om å utvikle en felles forståelse for elevens utfordring. Når noen med god spesialpedagogisk kompetanse samarbeider med de som kanskje ikke har så god kompetanse, men kjenner eleven, vil det danne et godt grunnlag for å lage et godt spesialpedagogisk tilbud. Det er med andre ord ikke nok å kun ha spesialpedagogisk kompetanse, men man må også høre fra dem som ser eleven i forskjellige situasjoner og ikke minst i situasjoner der eleven kommer til kort. Som informanten påpeker finner man ofte gode løsninger i et samarbeid, noe som bekreftes av Skogen og Buli-Holmberg (2002). Når ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet overlates til en person, vil elevens spesialundervisning avhenge av den ene personen

og dermed kunne forringes. Med andre ord kan det stilles spørsmål til kvaliteten på undervisningstilbudet når det er manglende samarbeid om de elever som har mest behov for et godt tilrettelagt undervisningstilbud.

Det fremkommer flere eksempler i intervjuene som viser hvilken betydning samarbeid har for informantene. En av informantene beskriver hvor betydningsfullt et samarbeid med kontaktlærer har vært. På grunn av dette forteller informanten om muligheten til å tilpasse spesialundervisningen så tett opp mot det klassen jobber med. Dette kan ses i lys av Kostøl (2012) som hevder at et samarbeid mellom den som utfører spesialundervisning og kontaktlærer, bidrar til at elevene mottar et mer helhetlig undervisningstilbud som er tilpasset den enkeltes forutsetninger. Når forskning viser at elever som har behov for ekstra tilrettelegging får en noe ujevn opplæring av til dels lav kvalitet (Nordahl & Hausstätter, 2009), viser det at den ordinære opplæringen og spesialundervisning må samordnes for å sikre bedre kvalitet i elevenes totale opplæringstilbud (St.meld 30 (2003–2004)). Dette kan utdypes videre gjennom Fasting og Sundar (2018a) som presiserer at man sammen kan skape en inkluderende og læringsfremmende skole for alle elever. Ut i fra dette er det mye som tyder på at manglende samarbeid vil kunne gå utover elevens trivsel og læringsutbytte.

En annen informant trekker frem at et godt samarbeid med fagarbeider har ført til at de sammen kan dele erfaringer og støtte hverandre. Gjennom samhandling med hverandre utveksler lærere erfaringer, kunnskap og forsøker å forstå sammenhenger (Haug, 2003). Således vil det i denne sammenheng tenkes at et slikt samarbeid vil være nyttig for å reflektere og drøfte utfordrende situasjoner man møter på. Dette er noe informanten nevner, og presiserer videre at de sammen kan diskutere hvordan situasjonen kan løses neste gang. Dette kan ses i sammenheng med læreplanverkets overordnende del, som beskriver at gjennom samhandling vil det kunne utvikles faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som en følge av dette kan det tenkes at informantens uttalelser om at samarbeid bidrar til i større grad å holde ut, henger sammen med nettopp det å ha noen å snakke med. Uten tvil vil dette hjelpe den enkelte spesielt i utfordrende situasjoner.

Når det kommer til utarbeidelse av IOP, er det et svært viktig arbeid som skal sikre elevene et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tre av informantene forteller at de utformer IOP i samarbeid med kontaktlærer. Wilson et al. (2010) understreker

at kvaliteten på arbeidet med IOP avhenger av samarbeid mellom dem som arbeider med den enkelte elev. Siden alle elever skal ifølge Opplæringslova (1998, §8-2) ha tilhørighet i en klasse, vil kontaktlæreres deltakelse i utforming av IOP være naturlig og nødvendig for å kunne sikre at planen så langt det lar seg gjøre følger de ordinære læreplanene som klassen benytter (Wilson et al., 2010). Et slikt samarbeid vil bidra til at de sammen kan drøfte elevens forutsetninger og utviklingsmuligheter og samtidig sikre at den enkelte får et best mulig opplæringstilbud. To av informantene nevner at miljøarbeidere som arbeider med den enkelte elev, får mulighet til å komme med innspill til den enkeltes IOP. Det vil med andre ord bidra til at alle som er involvert i arbeid med eleven, får ta del i ansvaret for elevens totale opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I intervjuene kommer det frem at ikke alle opplever et godt samarbeid med å utforme elevenes IOP. Arbeidet overlates til spesialpedagogen, som ofte fører til at en person står alene med ansvaret. Dette tyder på ansvarsfraskrivelse, der man skyver arbeid over til andre. I Veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021) understrekes det at skolen har ansvaret for å utarbeide IOP, hvor det anbefales at den utarbeides i et samarbeid mellom dem som arbeider med eleven. På bakgrunn av at det kun eksisterer en anbefaling, er det grunn til å anta at hvordan ansvarsfordeling foregår varierer fra skole til skole. Her vil det trolig avgjøre hvilket system den enkelte skole har for samarbeid, og hvilke strukturer som eksisterer for at ingen skal stå alene med ansvaret.

Selv om skolen er ansvarlig for å utarbeide IOP, er man pliktig i at foreldre og eleven skal medvirke så langt det er mulig i utarbeidelsen av planen (Opplæringslova, 1998, §5-4). Det er derfor et overraskende funn at det kun er en informant som nevner at foreldre er med på samarbeidet om å utforme elevens IOP. Ingen av informantene nevner at eleven selv involveres i utformingen av IOP. Dette trenger ikke bety at foreldre og elever ikke inkluderes i arbeidet med IOP. Således kan dette forstås på den måten at informantene tar det som en selvfølge at foreldre og elever er involvert i samarbeidet om IOP. En annen forklaring kan være en utydelig formulering av spørsmålet i intervjuguiden. Likevel gir det grunn til å stille spørsmål om samarbeidet i størst grad foregår internt på skolen, og at foreldre og elever i svært liten grad blir involvert. Dette vil i så fall være i strid med intensjonen i Opplæringslova (1998, §5-4).

I hvor stor grad ledelsen tilrettelegger for samarbeid i skolen er informantene noe uenig i. Noen av dem mener ledelsen gjør det de kan for å tilrettelegge for samarbeid, mens andre ønsker mer tid til samarbeid. En av rektors viktigste oppgaver er nettopp å tilrettelegge for samarbeid i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017)). Likevel blir det ifølge to av informantene mer opp til den enkelte å finne tid til samarbeid. En av dem forteller om å ha ingen samarbeidstimer med kontaktlærer, noe som motstrider det Kostøl (2012) beskriver som viktig for elevenes helhetlige opplæringstilbud. Videre fortelles det om møter rundt elever som mottar spesialundervisning som utgår på grunn av at fagarbeidere og assistenter ikke kan delta som en følge av at de er på SFO. Denne uttalelsen stemmer med fagrapporten til Barneombudet (2017) som presiserer at assistenter samarbeider lite med kontaktlærerne.

Tid til samarbeid kan være både formelt og uformelt organisert, avhengig om det er obligatorisk eller mer spontant samarbeid (Kvam, 2018). Som nevnt blir det ifølge to av informantene mer opp til den enkelte å finne tid til samarbeid. Ut ifra det er det vanskelig å tolke om det eksisterer mer organiserte former for samarbeid, og at uformelle samarbeid blir mer opp til hver enkelt. Muligens kan det være at informantene etterlyser i større grad samarbeid som er organisert, for å opprettholde en god struktur for når samarbeid skal foregå. Som en konsekvens av lite samarbeidstid, skjer det ifølge flere av informantene sjeldnere. Med tanke på at samarbeid er en viktig faktor for at en skole skal lykkes (Roald, 2006), ser en dermed hvor viktig det er at rektor tilrettelegger for samarbeidstid som er organisert for å sikre at det faktisk skjer. Her kan en timeplan være nyttig for å få samarbeidet inn i faste rutiner (Bjørnsrud, 2009).

Likevel forteller to av informantene at de får avsatt timeplanfestet tid til å samarbeide. En dag i uken blir det satt av tid til møte, der de kan legge inn samarbeidstid. Dette viser til det Kvam (2018) beskriver som en formell organisering av samarbeid. På den måten er det avtalt, og alle er innforståtte med at da er det avsatt samarbeidstid. Til tross for at rektor skal tilrettelegge for samarbeid i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017)), mener en av informantene at lærere må selv ta en del av ansvaret med å finne samarbeidstid. Når samarbeid først skjer, handler det om å bruke samarbeidstiden til oppgaver som alle drar nytte av (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2000). Dette innebærer å utnytte tiden godt, der det kan tenkes at det vil være en fordel å komme sammen frem til hva en ønsker å prioritere, samt hvordan samarbeidet skal gjennomføres. I tillegg vil det naturligvis være viktig å fordele oppgaver og ansvar, for å unngå at det blir overlatt til en person.

5.2 Kultur og holdninger

Skolekultur og læreres holdninger til spesialundervisning er overraskende og interessant funn som peker seg ut hos flere av informantene. Med mål om en inkluderende skole, er det avgjørende at lærernes verdier og holdninger er forenlige med skolens målsetting (Tetler, 2000). I læreplanverkets overordnede del fremheves viktigheten av at den enkeltes verdier og holdninger ligger til grunn for opplæringen. Skolens verdigrunnlag skal prege lærerens møte med elevene, hvor elevenes beste alltid skal være et grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). For en av informantene kan det oppleves som at elever som mottar spesialundervisning blir omtalt som «dine» og «mine» elever. En tolkning av dette er at det tyder på ansvarsfraskrivelse, ved at ansvaret for noen elever blir skyvet over til andre ansatte. I skolen skal det eksistere visse strukturer som blant annet skal sørge for oppgavefordeling (Jenssen & Roald, 2012). Samtidig sier Opplæringslova (1998) så og si ingenting om ansvaret for spesialpedagogisk rådgivning, som kan skape forvirring og manglende ansvarsfordeling. Manglende strukturer for dette kan trolig skape overbelastning for enkelte, samtidig som noen vil oppleve å stå alene med arbeidsoppgaver og ansvar. Viktigst er at det kan føre til et mindre godt tilbud til elever som mottar spesialundervisning.

En av informantene presiserer at det bør være en skolekultur som verdsetter spesialundervisning høyt. Her har ledelsen en viktig oppgave med å løfte frem betydningen av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen (Øen, 2017). For eksempel mener informanten at spesialundervisning ikke skal bli avlyst, fordi spesialpedagogen blir omdisponert til å undervise en hel klasse på grunn av en annen lærers fravær. I slike situasjoner kan enten en hel klasse stå uten lærer, eller så kan en elev miste spesialundervisningen. Spørsmålet er hva regnes som viktigst, og igjen handler det om hvordan skolen ser på spesialundervisning. Barneombudet (2017) er klar på at elever som mottar spesialundervisning ikke skal tape disse timene. Når det oppstår sykdom, understreker de at det er viktig at skolen har rutiner for hvordan skolen ivaretar disse elevene.

Forholdet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisning er et moment som skaper mye debatt (Wilson et al., 2010). Opplæringslova (1998, §5-1) understreker denne forskjellen ved å påpeke at elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet, har rett til spesialundervisning. Dermed finnes det elever som skiller seg så mye ut at de ikke får et optimalt læringsutbytte av den ordinære undervisningen. Disse

elevene må skolen forholde seg til, og det kan stilles spørsmål til om skolen klarer dette uten at elevene blir stigmatisert og ekskludert (Wilson et al., 2010). En av informantene forteller om lærere som syntes det er slitsomt og forstyrrende med elever som bråker i timen. Som en følge av dette oppleves det som enklere å ta ut elever fra klassen på grunn av forstyrrelser. Elever med ulike utfordringer kan oppleves av lærere som et hinder i planlegging og gjennomføring av den ordinære undervisningen og for medelevers læringsutbytte (Wilson et al., 2010). Dermed kan spesialundervisning bidra til å frigjøre det ordinære opplæringstilbudet for unødvendig uro (Dalen, 2006), samt at den ordinære undervisningssituasjonen blir enklere for læreren (Wilson et al., 2010).

Det at noen lærere ser på det som en enklere løsning å ta ut elever som har behov for ekstra tilrettelegging, gir med dette inntrykk av at spesialundervisning har en avlastende funksjon. Haug (2017) vektlegger dette momentet og hevder at samtidig som spesialundervisning hjelper elever som strever, vil den i tillegg lette situasjonen for lærere og medelever i klassen. Kort sagt vil en slik praksis være en avlastning for den ordinære opplæringen, samtidig som det i denne sammenheng setter et kritisk blikk på den ekskluderende funksjonen det kan ha for elevene. Dette kommer av at å ta elever ut fra klassen kan gjøre at den enkeltes sosiale tilhørighet blir svekket (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det å ha et ønske om å ta ut elever som forstyrrer, kan knyttes sammen med hvilke forventninger lærere har til elevene. Med tanke på at det er generelt lavere forventninger til elever som mottar spesialundervisning i skolen (Nordahl, 2017), viser det hvor viktig det er å møte alle disse med høye forventninger og positive tilbakemeldinger, samt tilrettelegge for et læringsmiljø der det er verdsatt å feile (Nordahl, 2012).

I et av intervjuene trekkes det frem en utfordring knyttet til skolekultur som informanten tror eksisterer i mange norske skoler. Det er en kultur der man ikke tør å snakke om at man bør ha tilstrekkelig kompetanse for å øke kvaliteten på spesialundervisningen i frykt for å fornærme noen. I mellommenneskelig samspill kan det oppstå utfordringer, som kan komme av for eksempel uavklarte verdikonflikter eller uegnede strukturer (Jenssen & Roald, 2012). Av den grunn kan det forstås som at skoler ikke har sikret gode nok strukturer for hvordan man samhandler med hverandre. Med gode nok strukturer, kan det på mange måter tenkes at det vil skape en kultur på skolen der man ønsker å si ifra både om hva som er lærernes og elevenes beste. Samtidig kan det argumenteres for at spesialpedagogisk kompetanse er en viktig faktor for at spesialundervisning skal virke etter sin hensikt (Haug, 2017).

Funn viser at det eksisterer ulike holdninger hos lærere til det å skulle få råd og støtte fra kollegaer. En av informantene nevner at det kan for noen oppleves som at noen trykker deg ned og forsøker å styre jobben din. På den ene siden kan dette knyttes til det Kvernbekk (2005) kaller for «insider tenkning», som kan bety at enkelte ikke er mottakelige for råd og støtte nettopp fordi man tror man vet best selv. Det at noen kan oppleve å ikke trenge råd og støtte er samtidig underlig, fordi lærere i dag ser som regel bare visse sider av eleven, som for eksempel i en faglig kontekst. For å hindre et ensidig bilde av eleven, vil innspill fra ulike kontekster kunne bidra til å få et helhetlig bilde av eleven. Kvernbekk (2005) presiserer videre at «insidere» må anerkjenne at de som ikke har utviklet samme kunnskap og erfaringer kan være en kilde til kunnskap om egne handlinger man selv ikke har tilgang til. Her kan tilbakemeldinger anses å være nyttig med tanke på at de utenfor har en annen rolle og et annet perspektiv. Med andre ord vil «insider tenkning» hindre at en reflekterer rundt egen praksis i forhold til elevutfordringer og elevgrupper, noe som kan anses som en viktig del av et systemarbeid. En annen forklaring på informantens uttalelse kan være at det kommer av manglende forståelse og kompetanse rundt hva systemarbeid egentlig er. Således kan det handle om både «insider tenkning» og mangel på kompetanse om systemarbeid.

I tråd med Opplæringslova (1998, §9-1) som fastslår at enhver skole skal ha en ledelse som er representert ved rektor, er alle informantene enige i at en tydelig ledelse er viktig for skolens systemarbeid. En av ledelsens mange oppgaver er å forme og utvikle en god skolekultur (Fasting, 2018). Informantene vektlegger at ledelsen skaper gode rammer å jobbe i, samt at den kommer med tydelige retningslinjer for hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skal fungere. En av ledelsens mange oppgaver er nettopp det å sørge for at rammer og rutiner er på plass i skolen (Øen, 2017). Trolig vil mangel på dette føre til utfordrende arbeidssituasjoner og lite sammenheng i arbeidet lærerne utfører. Sistnevnte faktor blir trukket frem av informantene og forteller at ledelsen er viktig for å sikre elevene like muligheter, og at opplæringen som gis er mest mulig ensartet. Med andre ord er ledelsen og dens arbeid med strukturer og rammer viktig for både lærerne og elevene.

Det fremkommer i ett av intervjuene at det er et behov for at ledelsen kommer med en tydelig ansvarsfordeling for å unngå at en person står alene med det spesialpedagogiske ansvaret. I Meld. St. 18 (2010–2011) vektlegges det å bygge et lag rundt læreren. Læreren skal kunne støtte seg på ledelsen i skolen, noe som krever en ledelse som er tilgjengelig og til å stole på.

Utydelig ansvarfordeling vil på mange måter føre til utfordrende situasjoner der de ansatte er usikre på hvem som skal gjøre hva. Av den grunn kan det tenkes at viktige arbeidsoppgaver kan bli utelatt, som en følge av mangel på fordeling av ansvaret.

En ledelse som involverer seg i lærernes arbeid utvikler en større forståelse for hva lærerne daglig står i (Sandhaug, 2005). Dette er noe som kommer tydelig frem i intervjuene, og samtlige av informantene uttrykker at ledelsens involvering er av stor betydning. Samtidig forteller en av informantene at når ledelsen involverer seg, sender de signaler om at arbeidet som utføres er betydningsfullt. Sett ut ifra PISA-undersøkelsen er norske skoleledere mer involvert i lærernes arbeidssituasjon sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet (Kjærnsli & Jensen, 2016). En slik ledelse vil trolig bidra til at lærerne føler seg sett og verdsatt, og som en av informantene nevner, vil det fremme økt motivasjon og utholdenhet i jobben som lærer.

Det er likevel ikke alle informantene som opplever at ledelsen involverer seg i like stor grad i lærernes arbeid med elever som mottar spesialundervisning. For eksempel fortelles det om ledelse som kjenner elevene i liten grad, som kommer av at ledelsen er lite involvert i lærernes arbeid. Øen (2017) mener at en svak ledelse kan resultere i manglende resultater innenfor det spesialpedagogiske arbeidet. Dette viser hvor betydningsfullt en tilstedeværende og involvert ledelse er for lærernes arbeid og elevenes opplæringstilbud. Når en ledelse som er lite involvert skal gi lærere råd og støtte, vil det trolig skape utfordringer når de ikke har kjennskap til hverken eleven eller situasjonen. Dette er noe en av informantene har erfart, som opplevde at ledelsen hverken var til hjelp for læreren eller eleven. Sett i lys av Meld. St. 21 (2016-2017) fremkommer det at norske rektorer sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet involverer seg mindre i lærernes undervisning og drøfter i mindre grad utfordringer sammen med lærere. Med tanke på at dette er i motsetning til resultatene fra PISA-undersøkelsen (Kjærnsli & Jensen, 2016), er det grunn til å anta at i hvilken grad ledelsen involverer seg varierer fra skole til skole.

5.3 Kompetanse og innsikt i spesialpedagogisk arbeid

Når det kommer til informantenes forståelse av begrepet systemarbeid, viser det seg at de forbinder systemarbeid med skolen som organisasjon. Blant annet nevnes det at systemarbeid handler om god organisering og skal skape rammer for spesialundervisning, samt sikre en tydelig rollefordeling blant de ansatte. Med andre ord gir informantene en beskrivelse av

systemarbeid der skolen som organisasjon står i fokus. I henhold til denne forståelsen ser det ut til at den trekkes mot den juridiske beskrivelsen av systemarbeid. Det vil si at den vektlegger et fokus for hvordan skolen kan utvikle seg for å tilrettelegge en best mulig opplæring for elever som mottar spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-6).

Begrepet systemarbeid har ulikt meningsinnhold og kan dermed defineres på ulike måter avhengig av situasjonen eller arbeidet som gjelder (Cameron et al., 2011; Fylling & Handegård, 2009). Dette kan ses i sammenheng med at en av informantene i sin beskrivelse trekker inn samarbeid og presiserer at systemarbeid innebærer at alle involverte rundt en elev må fungere sammen til elevens beste. Skogen (2004) bekrefter informantens uttalelse og hevder at alle involverte i et sosialt system må være deltakende for å få til et godt opplæringstilbud. Informantens forståelse av begrepet kan ses i lys av Knudsmoen et al. (2011) sin beskrivelse av at systemrettet arbeid handler om å forstå at all læring og samhandling må forstås i lys av ulike forhold som preger skolen. Denne beskrivelsen fordrer til blant annet et godt samarbeid mellom de som jobber med en elev. Til tross for at det ifølge informanten ikke alltid er like enkelt, er det tenkelig at et systemarbeid kan sørge for at det eksisterer samarbeid rundt en elev som til sammen ser eleven ut i fra ulike kontekster.

Informantenes beskrivelser av systemarbeid viser en noe ensidig forståelse av begrepet, der skolen som organisasjon vektlegges. Siden læringsmiljø er en av mange faktorer som påvirker elevers læring (Bråten, 2011), er det interessant at ingen av informantene nevner nettopp dette i beskrivelsene av systemarbeid. Derimot nevnes heller ikke det å ha et systemperspektiv på elevenes læring, som er mye beskrevet i forskning om systemarbeid (Fandrem & Roland, 2013; Nordahl et al., 2009; Tinnesand, 2007; Øen, 2017). En mulig forklaring på dette kan være manglende kunnskap om hva systemarbeid innebærer. Samtidig er det tenkelig at informantene har forståelse for læringsmiljøets påvirkning og viktigheten av å ha et systemperspektiv på elevenes læring. Til gjengjeld er det likevel et overraskende funn, nettopp fordi skolen har de siste årene hatt et økt fokus på systemarbeid (Strønen, 2018). Det blir her relevant å stille spørsmål om systemarbeidets fokus varierer i stor grad fra skole til skole, og i hvilken grad klarer skoler å videreføre kunnskap om systemarbeid til nyansatte.

Informantene forteller at det kan oppstå situasjoner der miljø eller samspill med andre påvirker hvordan en situasjon utarter seg. Dette kan utdypes videre gjennom den utviklingsøkologiske teorien til Bronfenbrenner (1981) som beskriver hvordan ulike forhold,

deriblant miljø og samspill påvirker et barn. Elementer i et system er forbundet med hverandre og gjensidig påvirker hverandre (Von Bertalanffy, 1973). På den måten skaper den en forståelse for hvorfor situasjoner kan oppstå eller hvorfor en elev utagerer. Dermed vil en kunne forstå at elever i samspill med andre og miljøet kan skape utfordrende situasjoner i skolen, som kanskje fungerer helt fint når eleven er hjemme (Bronfenbrenner, 1981).

I mikrosystemet foregår situasjoner med mellommenneskelige relasjoner, der den enkelte både påvirker og blir påvirket selv (Bø, 2000). Dette kommer tydelig frem i en av informantenes beskrivelse av hvordan en elevs atferd kan bli påvirket av en medelev. Sett i lys av hvordan Nordahl (2005) beskriver sosiale systemer, står relasjoner mellom objektene sentralt. Dette skaper mening i hvordan en gruppesammensetning kan fungere ulikt, avhengig av kvaliteten på elevenes relasjoner til hverandre. Av den grunn kan det skape utfordringer med å drive spesialundervisning med flere elever samtidig.

For å sikre elever som mottar spesialundervisning et forsvarlig opplæringstilbud, handler det om å ha et systemperspektiv på den enkeltes læring, der forhold i og utenfor skolen vektlegges (Samuelsen & Bargel, 2018; Tinnesand, 2007). En av informantene forteller at hendelser som skjer på vei til skolen, kan påvirke hvordan elevenes skolehverdag blir og dermed hvilket behov for spesialundervisning den enkelte vil ha. Dette samsvarer med Fasting og Sundar (2018b) som presiserer at elevs læring må forstås som et resultat av spillet mellom individuelle og kontekstuelle faktorer. Her står også mikrosystemet sentralt, som i denne sammenheng viser til forhold utenfor skolen som påvirker barnet direkte (Bronfenbrenner, 1981). Uten et systemperspektiv vil det være vanskelig å forstå for eksempel hvorfor en elev ikke klarer å konsentrere seg i en skoletime. Ved å kun ha et individfokus vil læreren søke forklaring i elevens manglende forutsetninger og vansker (Øen, 2017). Dette kan på en måte være nyttig fordi det er elevene selv som vet hvor utfordringene ligger (Tangen, 2019), men samtidig gir det ingen muligheter for å utforske om det har oppstått noe utenom skoletid som ikke har vært mulig for skolen å fange opp. Derfor må fokuset også rettes mot kontekstuelle og relasjonelle forhold (Bargel, 2007; Solli, 2005). Ved å forstå situasjonen ut i fra både et individ- og systemperspektiv vil det skape en helhetlig forståelse, der hele konteksten eleven befinner seg i blir ivaretatt (Thygesen et al., 2011).

Kun en av informantene snakker om læringsmiljøet, og hvordan dette kan påvirke elevs behov for spesialundervisning. Elevs læring påvirkes av blant annet lærerens undervisning,

ulike arbeidsmetoder og klassens læringsmiljø (Bråten, 2011; Olsen, 2020). Informanten nevner at noen lærere er så gode på tilpasset opplæring, at de til tider ikke ser at det i noen situasjoner er behov for spesialundervisning. Skolens evne til å tilpasse undervisning som ivaretar den enkeltes faglige og sosiale utvikling, er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er et stort fokus på tilpasset opplæring i skolen, der tanken er at jo mer den ordinære undervisningen tilpasses, jo mindre behov for spesialundervisning vil det være (Uthus, 2019). utfordringer med å tilpasse opplæringen for en stor elevgruppe (Uthus, 2019), kan ses i sammenheng med universell utforming og individuell tilrettelegging. Forslaget om begrepsendring kan forstås som et bidrag for å tilrettelegge læringsmiljøet for flere elever, og dermed avhjelpe behovet for individuell tilrettelegging (NOU 2019:23, 2019). Likevel presiserer informanten at det er viktig å forholde seg til Opplæringslova (1998) og sørge for at elevene får de rettigheter de har krav på.

Når utfordrende situasjoner oppstår rundt elever, eller at læring ikke skjer som forventet, er det naturlig å søke etter årsaken (Nordahl et al., 2009). Med utgangspunkt i alle de ulike forhold som kan påvirke en elevs skolehverdag, er det ikke uventet at samtlige av informantene uttrykker hvor vanskelig det til tider kan være å finne ut hva som er den utløsende faktor. Når barn tilhører flere miljøer samtidig (Bø, 2000), skaper det uten tvil utfordringer med å finne årsaksforklaringer. Ved å ta en nærmere titt på teorien til Bronfenbrenner (1981), vil de ulike nivåene gi et bilde av hvor komplekst og utfordrende det kan være i forsøket på å skaffe et helhetlig bilde av elevene. Som tre av informantene nevner, knyttes det utfordringer til det å ikke vite konkret hva som foregår i hjemmene til elevene. Med dette er det tenkelig at det kan oppstå utfordringer når skolen ikke vet om elevens utfordringer kan forklares ut i fra noe som skjer hjemme eller hendelser fra barndommen. Samtidig som elever påvirkes av ulike hendelser som oppstår gjennom hele livet (Ertesvåg & Bø, 2006), kan det ofte være nødvendig å arbeide med flere sosiale systemer på samme tid (Nordahl et al., 2019).

Ifølge informantene blir elevenes samspill med andre og miljøet kontinuerlig vurdert i planleggingen av spesialundervisningen. Med tanke på at elevens vansker kan bli påvirket av miljøet rundt, kan et økt fokus på den ordinære opplæringen, klasseledelse og læringsmiljø føre til at vanskene reduseres (Øen, 2017). Dette viser at informantenes uttalelser om vurderinger som blir gjort er et svært viktig arbeid for å sikre elevene en best mulig

skolehverdag og et godt læringsutbytte. Likevel opplever en av informantene at elevenes samspill vurderes i liten grad. Elever som hverken ønsker eller vil passe inn, har blitt plassert på gruppe med andre som en følge av skolens økonomi og ressursmangel. Dette samsvarer med Barneombudet (2017) som hevder at spesialundervisning i grupper ofte baseres på skolens økonomi fremfor den enkeltes behov. Tvert i mot skal organisering av spesialundervisning vurderes ut ifra hva som er til det beste for den enkelte elev (Saabye, 2014) og av den grunn aldri bli organisert etter skolens økonomiske hensyn (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Et annet funn som utpeker seg er lærernes vurderinger av når elever som mottar spesialundervisning, kan være sammen med resten av klassen. En av informantene forteller at disse vurderingene har vært betydningsfulle for elevenes sosiale tilhørighet til klassen. Dette gjenspeiles i Opplæringslova (1998, §8-2), som fastslår at alle elever, også de som mottar spesialundervisning, skal tilhøre en basisgruppe eller klasse. Dessuten har elever som har ulike vansker et behov for å sammenlikne seg med andre de opplever å være faglig og sosialt likeverdige med (Dalen, 2006). Dermed viser dette hvor betydningsfullt det er at elever som mottar spesialundervisning får delta i den ordinære undervisningen med resten av klassen så langt det lar seg gjøre.

Kompetanse er nødvendig i arbeidet med elever som mottar spesialundervisning, for å kunne møte elevers ulike utfordringer på en god måte (Velsvik, 2010). Til tross for at dette samsvarer med informantenes uttalelser, stiller lovverket ingen krav om spesialpedagogisk kompetanse i arbeid med spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-5). Av den grunn er det varierende grad av hvor mye spesialpedagogisk kompetanse som befinner seg blant de ansatte i skolen (Haug, 2014; Nordahl, 2017). Barneombudet (2017) understreker at undervisning av lærere uten riktig kompetanse kan få store konsekvenser for elevenes læringsutbytte. Når forskning viser at spesialpedagogisk kompetanse har stor betydning for elever som mottar spesialundervisning (Kurth & Keegan, 2014; Nordahl, 2018), er det både en bekymring og kritikkverdig at de ofte blir møtt av ansatte uten tilstrekkelig kompetanse (Nordahl, 2018). Her kan Skogen (2019) sin beskrivelse av at det er en systemsvakheter at Opplæringsloven ikke stiller krav til spesialpedagogisk kompetanse på mange måter forstås. Heldigvis presiserer regjeringen i Meld. St. 6 (2019–2020) at deler av lovverket må tydeliggjøres når det kommer til spesialpedagogisk kompetanse i skolen.

Det fremkommer i intervjuene at en av informantene opplever lite spesialpedagogisk kompetanse og utdanning hos de som jobber med spesialundervisning. Dette samsvarer med Bliksvær et al. (2017) som mener at det er manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Imidlertid uttrykker flere av informantene at de ønsker mer spesialpedagogisk kompetanse. I tillegg til at ansatte har et personlig ansvar for å opprettholde, oppdatere og utvikle egen kompetanse (Befring, 2020a), skal ledelsen sørge for å tilrettelegge for kompetanseutvikling i skolen (Opplæringslova, 1998, §10-8; Skogen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020). I hvor stor grad ledelsen tilrettelegger for kompetanseheving og kurs, er ifølge informantene varierende. En av informantene forteller om en fast dag i uka som er satt av til kompetansetid, mens en annen forteller at det tilrettelegges mindre for kompetanseutvikling nå enn det gjorde før. Ifølge resultatene til studien til Jensen (2007), kan lærere ha et ønske om å utvikle den enkeltes kompetanse, men at det påvirkes som en følge av manglende tid og begrenset tilgang på kompetanseutvikling. Variasjon av ledelsens tilrettelegging kan tenkes kommer av den enkeltes ledelse prioritering av nettopp dette. På en annen side kan en hektisk skolehverdag være en mulig årsak.

PPT skal bistå skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling når det er behov for det (Opplæringslova, 1998, §5-6). I intervjuene fremkommer det å ha skjedd på skolen til en av informantene. I den forbindelse har PPT delt kunnskap om ulike vansker og utfordringer. I dette arbeidet er ledelsen sentral, og det er derfor interessant at det i en undersøkelse er kun 20% av skoleledere som mener at dette bør prioriteres (Fylling & Handegård, 2009). Av den grunn er det naturlig å tenke at det sier noe om leders ønske for at de ansatte skal utvikle kompetansen. Når forskning viser hvilken betydning det har for elever som mottar spesialundervisning, er det underlig hvorfor ikke flere skoleledere ønsker å prioritere nettopp dette.

Kun en av informantene nevner å ha vært på kurs i forbindelse med kompetanseutvikling. Med tanke på at en undersøkelse viser at det bidrar til få endringer i praksis (Fullan, 2001), kan det tenkes at kurs ikke er den mest hensiktsmessige måten å drive kompetanseutvikling på. Siden informanten nevner at det skjer sjeldent, kan en forklaring være at ledelsen ser liten effekt av nettopp dette. På den andre siden vil det trolig være betydningsfullt i de tilfeller hvor lærere som deltar på kurs, videreformidler kunnskapen til andre.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne studien har målet vært å få innsikt i hvilken forståelse lærere har av begrepet systemarbeid, samt hvilke erfaringer de har med dette i skolen for elever som mottar spesialundervisning. Barneombudet (2017) presiserer at mange elever som mottar spesialundervisning ikke opplever et forsvarlig undervisningstilbud i dagens skole. Dette sier noe om betydningen av et godt systemarbeid i skolen, som kan ivareta at disse elevene får en likeverdig og tilfredsstillende opplæring. Denne undersøkelsen antyder at begrepet systemarbeid er komplekst og utfordrende å definere. Informantene viser en ensidig forståelse av begrepet systemarbeid, der skolen som organisasjon vektlegges. En mulig årsak til denne ensidigheten kan være at skoler har ulikt fokus på systemarbeid og hva det innebærer.

Selv om informantene er enige i at samarbeid mellom de ansatte er en viktig forutsetning for å få til et godt systemarbeid, peker denne studiens funn på at det likevel fungerer i varierende grad. På den ene siden fremheves det i studien at et godt samarbeid har stor betydning for at elever skal kunne oppleve et meningsfylt og sammenhengende opplæringstilbud. I tillegg bidrar dette til å gi en opplevelse av tilhørighet til klassen og økt selvtillit. På den andre siden fortelles det også om manglende samarbeid og at spesialpedagogisk arbeid overlates til en person. Dette skaper usikkerhet, samt en følelse av å stå alene med ansvaret for elever som mottar spesialundervisning. Et annet uventet og interessant funn som utpeker seg i undersøkelsen er hvilken betydning skolekultur og læreres holdninger til spesialundervisning har for det spesialpedagogiske arbeidet. Her viser studien at det i dagens skole eksisterer holdninger hos ansatte som kan påvirke elevers arbeidsinnsats negativt. Samtidig løftes det frem at det bør være en kultur på skolene som verdsetter spesialundervisningen høyt. Samlet sett vil trolig et godt systemarbeid sørge for gode samarbeidsrelasjoner, en god skolekultur og gjensidige positive holdninger mellom de ansatte.

Systemarbeid handler blant annet om det å forstå elevene i den situasjonen og konteksten den enkelte befinner seg i. Dette innebærer å utvikle en forståelse av at elevers handlinger foregår i interaksjon med andre og miljøet (Fandrem & Roland, 2013). På grunn av svært mange forhold som kan påvirke elevers ulike vansker og skolehverdag, viser studien at systemperspektivet på elevene kan være utfordrende. Likevel kommer det frem at det kontinuerlig gjøres vurderinger av elevenes samspill med andre og miljøet. Et slikt komplekst og utfordrende arbeid krever tilstrekkelig med kompetanse, noe som kommer tydelig frem i studien. Samtidig viser det seg at flere uttrykker et behov for mer spesialpedagogisk

kompetanse. Dette er et funn som er både viktig og bør tas på alvor. Siden forskning er klar på at de ansattes kompetanse påvirker elevenes læringsutbytte (Kurth & Keegan, 2014), burde dette være et område som prioriteres uavhengig av skolens tid og økonomi.

For å få til et godt systemarbeid i skolen, viser undersøkelsen at det er viktig med en tydelig ledelse som involverer seg i lærernes arbeid. Det innebærer en ledelse som sørger for gode rammer for det spesialpedagogiske arbeidet, tid til samarbeid og kompetanseutvikling. Samtidig vil en ledelse som involverer seg i lærernes arbeid, vise at lærerne gjør en betydningsfull og god jobb, i tillegg til at ledelsen får en forståelse for hva de ansatte daglig står i. Likevel er det varierende i hvilken grad informantene opplever en tydelig og involvert ledelse. Dette kan på mange måter være bekymringsverdig, da det er ledelsen som skal sørge for at skolen har et godt systemarbeid.

Det er ingen tvil om at systemarbeidet i skolen påvirker både læreres arbeid og opplæringstilbudet til elever som mottar spesialundervisning. Siden mange opplever et undervisningstilbud som ikke er forsvarlig, sier dette noe om hvor viktig det er at skolen har et systemarbeid som fungerer godt. En mulig konklusjon er at informantene har en ensidig forståelse av begrepet systemarbeid, i forhold til at de i størst grad kobler systemarbeid opp mot skolen som organisasjon. Dette kan tyde på at begrepet ikke er tydelig nok for lærere, noe som kan handle om kompetanse eller skolens arbeid med systemarbeid. Et behov for tydeliggjøring av begrepet vil trolig bidra til å utvikle en felles forståelse av systemarbeid i skolen. Når en ser på erfaringene med systemarbeid, ser samarbeid ut til å fungere i varierende grad. Dette gjør det interessant med tanke på at det i et systemarbeid handler om å se elevene i sin helhet. For å klare det må en samarbeide med andre som ser elevene i ulike kontekster, for å blant annet kunne lage et godt spesialpedagogisk opplegg. Alt i alt bør begrepet systemarbeid tydeliggjøres, for at det skal kunne fungere etter sin hensikt, og at elever som mottar spesialundervisning får et likeverdig og forsvarlig opplæringstilbud.

6.1 Begrensinger

Denne studien baserer seg på et begrenset utvalg av fire informanter, som vil si at resultatene ikke er generaliserbare. Et større utvalg kunne belyst problemstillingen på en mer omfangsrik måte og gitt et større bilde av systemarbeid. Likevel har ikke formålet med denne studien vært å generalisere, men snarere å gi en innsikt i noen sitt ståsted. En annen begrensning er at resultatene gjenspeiler kun en faggruppe, som en følge av oppgavens omfang og tidsbruk.

Imidlertid ville det vært en styrke å få frem for eksempel skoleledelsens tanker og erfaringer om oppgavens tematikk.

I etterkant av analysearbeidet har jeg vurdert om måten noen av spørsmålene ble stilt på har påvirket noen av funnene, også de funnene som ikke er fremtredende i studien. Intervjuguiden ble utarbeidet i en tidlig fase av arbeidet, og som en følge av at jeg har mer kjennskap til fagfeltet nå, ser jeg at det er noen av spørsmålene som kunne hatt en mer presis formulering. For eksempel kan spørsmålene om samarbeid i skolen tolkes på ulike måter alt etter hvem man anser som involverte i samarbeidet. Dermed kan måten noen av spørsmålene ble stilt på være en begrensning for resultatene, nettopp fordi det ikke er sikkert at alle relevante erfaringer kommer frem. Likevel har den kvalitative tilnærmingen med bruk av forskningsintervju vært en hensiktsmessig metodisk tilnærming for å belyse oppgavens problemstilling. Intervjuene har fått frem fyldige data om informantenes tanker om systemarbeid og erfaringer med dette. Studien er et utgangspunkt for diskusjon og refleksjon om systemarbeid i skolen for elever som mottar spesialundervisning, hvor det også er et behov for videre forskning på dette området.

6.2 Videre forskning

For videre forskning kunne det vært interessant å intervjuer skoleledelsen på skolene for deres tanker om systemarbeid og erfaringer med dette. Siden mangel på samarbeidstid og et økt behov for kompetanseutvikling er fremtredende, ville det vært verdifullt å undersøke hvilke rammer og muligheter ledelsen mener er realistisk for å få til dette. Studiens funn viser en noe ensidig forståelse av begrepet systemarbeid, der skolen som organisasjon vektlegges. For videre forskning kunne det vært interessant å undersøke hvordan skoler jobber med å videreformidle kunnskap om systemarbeid til nyansatte. Her kunne man sett på hvilke rutiner som eksisterer for nettopp dette. Samlet sett viser studiens funn at det er behov for mer forskning om hvordan skoler kan utvikle et godt systemarbeid som sikrer elever som mottar spesialundervisning et forsvarlig opplæringstilbud.

Referanseliste

- Bargel, H. (2007). *Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid?* Statped.
https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi_har_provd_alt.pdf
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrappport 2017. Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen.* <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2020a). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020b). *Sentrale forskningsmetoder: med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole.* Gyldendal akademisk.
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C. & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelse av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(1). <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Harvard University Press.
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjgyNjMxX19BTg2?sid=e5dd387b-8c88-4091-87e7-4a3ba64a52c4@sessionmgr4006&vid=0&format=EB&rid=1>
- Bråten, I. (2011). Elevers læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid 1-7. For elevenes læring.* Høyskoleforlaget.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen.* Universitetet i Agder.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4. utg.). Sage Publications.
- Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...»: *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ekeberg, T. R. & Buli-Holmberg, J. (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen: en innføring.* Tano Aschehoug.

- Ertesvåg, S. K. & Bø, I. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic studies in education*, 26(3), 258-274.
https://www.idunn.no/file/pdf/33192511/gjensyn_med_urie_bronfenbrenner_etter_hans_arbeidsdag_pa_6_ar.pdf
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna: handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I O. L. Fuglestad & H. Fandrem (Red.), *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Fasting, R. (2018). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Cappelen Damm akademisk.
- Fasting, R. & Sundar, P. (2018a). Introduksjon. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Cappelen Damm akademisk.
- Fasting, R. & Sundar, P. (2018b). PP-tjenesten og kompetanse og organisasjonsutvikling i skolen. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Cappelen Damm akademisk.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. utg.). Teachers College Press.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 5/2009). Utdanningsdirektoratet.
- Gadamer, H.-G. (2006). Classical and Philosophical Hermeneutics. *Theory, culture & society*, 23(1). <https://doi.org/10.1177/0263276406063228>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1108644083551.pdf>
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor: Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. Samlaget.
- Jensen, K. (2007). The desire to learn: an analysis of knowledge-seeking practices among professionals. *Oxford review of education*, 33(4), 489-502.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). *Stø kurs: norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Universitetsforlaget.
<https://www.idunn.no/file/pdf/66915414/sto-kurs-pisa-2015.pdf>
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke. Høgskolen i Hedmark.
- Kostøl, A. K. (2012). Sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kurth, J. A. & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *J Spec Educ*, 48(3), 191-203.
<https://doi.org/10.1177/0022466912464782>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler: om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Universitetsforlaget.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. Samlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Forskningsetiske komiteer.
- <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (8278942234). NOVA.
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. Samlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Nordahl, T., Helland, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2009). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap 1*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2019). Et helhetlig syn på atferdsvansker hos barn. <https://psykologisk.no/2014/10/et-helhetlig-syn-pa-atferdsvansker-hos-barn/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Roald, V. (2006). Organisering av ledelse i skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 90(2), 145-157. https://www.idunn.no/file/pdf/33194192/organisering_av_ledelseiskolen.pdf
- Samuelsen, A. S. & Bargel, H. L. (2018). Individet i et systemperspektiv; sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, 53(2).
- <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2018/Samuelsen-Bargel-individet.pdf>

- Sandhaug, J. (2005). *Trøndelagsprosjektet: systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger: et toårig prosjekt for lærere, skoleledere og pedagogisk-psykologisk tjeneste i Sør-Trøndelag*. Trøndelag kompetansesenter.
http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfortdokument_1514_Eval_0/pdf
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2019). Skole for en mangfoldig elevgruppe. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skogen, K. & Buli-Holmberg, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming*. Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge: Revidert i juni 2004*. Utdanningsdirektoratet.
- St.meld 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utgrs>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Strønen, J. (2018). PP-tjenesten: Individ, system eller individ i systemet? *Psykologi i kommunen*, 5. <https://psykisk-kommune.no/pp-tjenesten-individ-system-eller-individ-i-systemet/19.57>
- Saabye, M. (2014). *Spesialundervisning og IOP: begreper, saksgang og regelverk*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighet*. Gyldendal Uddannelse.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 103-114.
- Tinnesand, T. (2007). *Om sammenheng mellom forståelse og handling*. Statped.
https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi_har_provd_alt.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartement. (2006). *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Utdannings- og forskningsdepartement.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Krav og forventinger til en rektor.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Veilederen Spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning>
- Uthus, M. (2019). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: En intervjustudie. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 6, 14-31. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1406>
- Velsvik, I. B. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 476-491.
<https://www.idunn.no/file/pdf/45888136/art04.pdf>
- Von Bertalanffy, L. (1973). The meaning of general system theory. *General system theory: Foundations, development, applications*, 30-53. <https://systemika.g-i.cz/record/1570/files/Bertalanffy,%20Ludwig%20von%20-%20The%20Meaning%20of%20General%20System%20Theory.pdf>
- Wilson, D., Lie, B. & Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Gyldendal.
- Øen, K. (2017). En spesialpedagogisk arbeidsmodell. *Spesialpedagogikk*, 81(1), 6-15.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%201%202017.pdf>

Figurliste

Figur 1: Modell for systemperspektiv på læring (Tinnesand, 2007)

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

Presentasjon av prosjektet, informere om formål med intervjuet, anonymitet, konfidensialitet, taushetsplikt og samtykke.

Bakgrunn

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer i skolen?
3. Hvordan er din praksiserfaring med spesialundervisning?

Tema 1: Elever som mottar spesialundervisning

4. Hvordan organiseres spesialundervisning hos dere?
 - Hvem har ansvar for organiseringen av dette?
5. Hvordan opplever du samarbeid med å utforme, vurdere og endre elevenes IOP?
 - Hvem er involvert i samarbeidet?
6. Hvilke utfordringer opplever du knyttet til det å drive spesialundervisning?
7. Hvilke faktorer mener du er viktig for å kunne gjennomføre spesialundervisning som bidrar til inkludering, læring og utvikling?

Tema 2: Skolens systemarbeid

8. Hvordan opplever du samarbeid i skolen rundt elever som mottar spesialundervisning?
 - Hvilke erfaringer fra egen praksis vil du trekke fram der samarbeid har hatt en positiv effekt på din jobb med å utføre spesialundervisning?
9. I hvor stor grad opplever du utfordringene dine elever har er knyttet til elevenes samspill med andre og miljøfaktorer?
10. I hvor stor grad vurderer/analyserer dere/du elevenes samspill med andre i planlegging av elevens spesialundervisning?
11. Hvordan ville dere/du kartlagt om en elev med atferds utfordringer trenger spesialundervisning?
 - Hvordan ville dere/du gjort det hvis eleven hadde for eksempel lese- og skrivevansker?
12. I hvilke situasjoner kan det være utfordrende å vurdere årsakssammenheng med elevenes omgivelser og miljøer?
13. Hva legger du i begrepet systemarbeid?
14. Hva tenker du er avgjørende for å kunne gjennomføre et godt systemrettet arbeid i skolen?
15. Hvilken betydning tror du systemrettet arbeid har å si for elever som mottar spesialundervisning?

Tema 3: Skolens ledelse

16. I hvilken grad tilrettelegger ledelsen for samarbeid i skolen?
17. Hvordan opplever du ledelsens involvering i læreres arbeid?

- Gis det støtte og råd til lærerne for å kunne vurdere elevenes kontekstuelle faktorer?
18. Tilrettelegger ledelsen for kompetanseheving og kurs?
- Er det gitt tilstrekkelig opplæring til å vurdere relasjoner mellom elev og elev og mellom elev og lærer?

Oppsummering

19. Har du andre tanker eller kommentarer rundt temaet som du ønsker å tilføye?
20. Er det noe jeg ikke har spurt om som du syns jeg burde ha gjort?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skolens systemarbeid i møte med elever som mottar spesialundervisning?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres opplevelse av hvordan skolens systemarbeid påvirker spesialundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke de erfaringer lærere har med skolens systemarbeid i møte med elever som mottar spesialundervisning. Med dette undersøkes læreres erfaringer med spesialundervisning, og hvordan de opplever det å møte et mangfold av elever med ulike utfordringer og behov. I tillegg vil det undersøkes hvilke erfaringer lærere har med systemisk arbeid, samt hvilke muligheter og utfordringer det gir. Jeg vil med denne oppgaven forske på hvordan skolens systemarbeid kan hjelpe lærere til å legge til rette for godt spesialpedagogisk arbeid slik at det enkelte barn får best mulig utbytte av opplæringen. Jeg ønsker å intervjuere lærere eller spesialpedagoger som har erfaring med spesialundervisning, for å få en større forståelse av hvordan de opplever skolens systemarbeid og hvordan det påvirker spesialundervisning. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med deg som er lærer eller spesialpedagog og har erfaring med spesialundervisning og håper du har mulighet til å delta som informant til min oppgave. Problemstillingen for oppgaven er:

«Hvordan opplever lærere skolens systemarbeid for elever som mottar spesialundervisning?»

Med denne masteroppgaven håper jeg å kunne bidra med forskning til et fagfelt som er krevende og i utvikling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk, der Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig er veileder Per Einar Garmannslund.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Oppgavens utvalg er trukket ut ved å sende e-post til rektorer ved ulike barneskoler i Agder. I tillegg er det sendt e-post til en kommunalsjef for barn og unge, i håp om at aktuelle lærere ønsker å delta som informant. Eventuelt har jeg tatt direkte kontakt med deg via skolens nettside. Utvalgskriteriene baserer seg på høyere utdanning som lærer eller spesialpedagog, samt erfaring med spesialundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal gjøre en kvalitativ studie, der jeg ønsker å få fram læreres tanker og erfaringer. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det derfor at du deltar i et intervju. Det vil ta ca. 30-60 min. Tid og sted kan vi avtale slik det passer best for deg. Intervjuene kan gjennomføres digitalt dersom det er ønskelig, som for eksempel i teams. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet med et båndopptak lånt av UiA. Lydopptaket vil i etterkant bli transkribert, anonymisert og slettet etter prosjektets slutt i mai 2021.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 15.05.2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du kontakte:

Ida Lovisenro (student), e-post: idal15@uia.no, tlf: 95 93 95 06

Per Einar Garmannslund, e-post: per.e.garmannslund@uia.no, tlf: 94 18 20 90

Vårt personvernombud: Ina Danielsen

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Per Einar Garmannslund (veileder)

Student: Ida Lovisenro

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skolens systemarbeid i møte med elever som mottar spesialundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsintervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skolens systemarbeid i møte med elever som mottar spesialundervisning

Referansenummer

264856

Registrert

14.01.2021 av Ida Lovisenro - idal15@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Einar Garmannslund, per.e.garmannslund@uia.no, tlf: 94182090

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Lovisenro, ida.lovisenro@gmail.com, tlf: 95939506

Prosjektperiode

14.01.2021 - 15.05.2021

Status

22.02.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

22.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 18.02.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

Endringene gjelder at intervjugiden er oppdatert.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

19.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 19.01.2021. Behandlingen kan starte.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er 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

NSD vurderer 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), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer 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.

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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

*Prosjekttittel har blitt endret etter søknaden var sendt inn