

MASTERGRADSOPPGAVE

«Det er ungene som skaper jobben!»

En kvalitativ undersøkelse om rollen som koordinator for spesialundervisning i ungdomsskolen.

Grethe Bølum Thomassen

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2015

Sammendrag

Oppgavens tema retter seg mot spesialpedagoger som i tillegg til undervisningsoppgaver, har et koordineringsansvar for spesialundervisningen ved egen skole. Disse har en funksjonstilling som er opprettet lokalt i kommuner eller på enkelte skoler, og er ikke regulert gjennom et nasjonalt avtaleverk. Funksjonsstillingen benevnes ulikt lokalt. I denne oppgaven vil tittelen koordinator for spesialundervisning bli brukt. Problemstillingen for oppgaven er; *Hvilken rolle har koordinator for spesialundervisning i ungdomsskolen?*

For å få frem koordinatorenes perspektiv på egen praksis og praksisfelt, ble et kvalitativt forskningsintervju valgt som metode. Datainnsamlingen ble i tillegg utvidet med en dokumentanalyse basert på tekster fra internett, og forespørsler til sentrale myndigheter og organisasjoner som representerte både arbeidsgiver- og arbeidstakersiden. Dokumentanalysen synliggjorde at denne funksjonsstillingen finnes ved mange skoler i Norge og at innholdet i de lokale funksjonsbeskrivelsene i stor grad samsvarte med hverandre. Intervjupersonene bekreftet dette samsvaret og bidro med fylldige beskrivelser fra et omfattende og sammensatt praksisfelt. Flere beskrev en rolleutøvelse mellom ledelsesnivå og som likemann blant kollegaer. Alle var bevisste på at de ikke var en del av ledelsen. De fleste hadde fungert i rollen som koordinator i mange år og rutiner og arbeidsoppgaver var nærmest automatisert. Flere bekreftet at de satte høyere forventninger til seg selv, enn hva de opplevde at ble formidlet fra ledelsen og kollegaer.

Deres engasjement og fokus i rollen som koordinator, var i all hovedsak rettet mot elever og tilrettelegging for deres mestring «Det er ungene som skaper jobben». Flere hadde arbeidsoppgaver hvor de involverte seg i skolens praksis rettet mot alle elever. Mange arbeidet for å implementere spesialpedagogiske tenkemåter og metoder i den ordinære opplæringen. I tillegg bistod flere rektor i arbeidet med å planlegge, organisere og koordinere både ordinær og spesialundervisning, spesielt i forkant av nye skoleår.

Alle intervjupersonene hadde spesialpedagogisk kompetanse, noe de anså var nødvendig i denne funksjonen. En stor del av deres tidsressurs ble brukt til å ivareta ulike oppgaver som hørte inn under den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Arbeidsoppgaver som hadde økt i

omfang var møter vedrørende enkelt elever og veiledning av kollegaer. Ved de skolene de representerte, var det få andre lærere med spesialpedagogisk kompetanse og det økende behovet for veiledning av kollegaer ble sett i forhold til dette. Noen var bekymret for at denne manglende kompetansen førte til at spesialundervisningen ved deres skole var for dårlig.

Intervjupersonene opplevde at de hadde en spennende, utfordrende og viktig rolle i dagens skole. De fleste mente at det også i fremtiden vil være behov for en slik funksjonsstilling. Koordinatorene som ble intervjuet, formidlet et ønske om å bli «synliggjort» og anerkjent for det arbeidet de gjorde. De så det som hensiktsmessig at rollen som koordinator ble formalisert på samme måte som rådgiverfunksjonen i ungdomsskolen.

Forord

At masterstudiet nå er avsluttet er både godt og vemodig. Godt fordi hverdagen uten deltidsstudier kan gi mer tid og fellesskap med familie og venner, men også mulighet for kreativ utfoldelse med garn og tekstiler, og turer i skog og fjell. Vemodig fordi et lærende studentfellesskapet avsluttes. Studentlivet har ikke bare gitt ny kunnskap og erfaring, men også nye bekjenskaper. Takk for samarbeidet så langt, Karine. Gleder, frustrasjoner og utfordringer har blitt delt og det er *magisk* at vi nå er ferdige med hver vår oppgave. En stor takk også til Kjell Arne Solli som har vært en trygg, konstruktiv og inspirerende veileder.

Takk også til mine informanter som tok seg tid til å la seg intervju.

Det er mange som har hjulpet meg underveis i dette studiet og vært «heiagjenger» i det daglige. På hjemmebane er det også mange som har stilt opp, så takk til mine foreldre, barna mine og ikke minst Frank. Du har støttet meg i å følge mitt interessefelt og kommet med gode råd. I tillegg er det gull verdt å ha venner og kollegaer som lytter, er interesserte og engasjerte på mine vegne, i lunsjsamtaler så vel som på fritiden. Stor takk til dere alle!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Forord	iv
Innholdsfortegnelse	v
Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Studiens aktualitet	1
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4 Begrepsavklaringer og avgrensninger	3
1.5 Fakta om spesialundervisning i grunnskolen	4
1.6 Aktuell forskning	4
1.7 Oppbygning av oppgaven	6
2. Bakgrunn for undersøkelsen	7
2.1 Spesialpedagogen	7
2.1.1 Et kort historisk tilbakeblikk på spesialpedagogrollen	7
2.1.2 Spesialpedagogens oppgave	8
2.2 Spesialpedagogisk kompetanse i skolen	8
2.2.1 Behov for spesialpedagogisk kompetanse uttrykt i offentlige dokumenter	8
2.3 Retningslinjer for spesialundervisning i nasjonale læreplaner	11
2.4 Utdanningssystemet og skolen som organisasjon	12
2.5 Koordinator for spesialundervisning i ungdomsskolen	13
2.6 Rollens arbeidsfelt i ungdomsskolen	14
2.6.1 Arbeidsoppgaver knyttet til skolens spesialundervisning	15
2.6.2 Arbeidsoppgaver knyttet til den ordinære undervisningen (alle elever)	16
2.6.3 Arbeidsoppgaver rettet mot deler av personalet eller hele skolen	16
2.7 Forventninger til koordinatorrollen	17
2.8 Forskning om koordinatorrollen	18
2.9 Oppsummering	20
3. Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet	22
3.1 Sammenhengen mellom ordinær og spesialundervisning	22
3.2 Samarbeid mellom faglærer og spesialpedagog	25
3.3 Relevant spesialpedagogisk kompetanse	27
3.4 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden	28

4.	Metodekapittel.....	31
4.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	31
4.2	Kvalitativ forskningstilnærming.....	32
4.3	Datainnsamling.....	33
4.3.1	Dokumentanalyse på Internett	33
4.3.2	Forespørsler om funksjonstillingen.....	34
4.3.3	Intervju	34
4.3.4	Utvalg.....	35
4.3.5	Forberedelser	36
4.3.6	Gjennomføring	37
4.3.7	Transkribering og bearbeiding av datamaterialet.....	38
4.4	Analyse av datamaterialet.....	39
4.4.1	Dokumentanalysen.....	39
4.4.2	De transkriberte tekstene	40
4.5	Kvalitet i kvalitative studier	41
4.5.1	Reliabilitet.....	41
4.5.2	Validitet	42
4.5.3	Forskereffekten	43
4.6	Etiske betraktninger.....	43
4.7	Studiens overførbarhet	45
5.	Intervjupersonenes egne beskrivelser.....	46
5.1	Rollen som koordinator for spesialundervisning.....	46
5.1.1	Navn på funksjonen.....	46
5.1.2	Opprettelse av en lokal funksjonstilling.....	46
5.1.3	Rammer for stillingen.....	47
5.1.4	«En del av ledelsen eller en av «de på gølv».....	48
5.1.5	«Jeg er en do'er» Egenskaper i rollen.....	49
5.1.6	«Vi liker å få til og gjøre det vi skal» Forventninger til rollen.....	50
5.2	Fra definerte arbeidsoppgaver til «... veien blir til mens man går».....	51
5.3	Funksjonsstillingen og skolens spesialundervisning	52
5.3.1	Planlegging, organisering, koordinering	52
5.3.2	Arbeid med den spesialpedagogiske tiltakskjeden	54
5.3.3	Kontaktperson for PPT	56
5.3.4	Møter	58

5.3.5	Saksbehandler	58
5.4	«Spesped og ped skal gå hånd i hånd»	59
5.4.1	Planlegging, organisering, koordinering	59
5.4.2	Kartlegging, igangsetting og oppfølging av tiltak	60
5.5	Arbeidsoppgaver rettet mot deler av personalet eller hele skolen	61
5.5.1	Møter med ledelsen	61
5.5.2	Veiledning	62
5.6	«Det er egentlig ikke noe som blir mindre» Arbeidsoppgaver før og nå	63
5.7	Rollens betydning nå og i fremtiden	64
5.8	Gleder, bekymringer og utfordringer i rollen	65
5.8.1	«Det er ungene som skaper jobben». Gleder i rollen	65
5.8.2	Bekymringer i rollen	65
5.8.3	Utfordringer i rollen	67
5.9	Oppsummering	73
5.9.1	Beskrivelser av rollen som koordinator for spesialundervisning	73
5.9.2	Egne og andres forventninger til rollen	73
5.9.3	Koordinators rolle i forhold til skolens ordinære undervisning	74
5.9.4	Skolens gjennomføring av spesialundervisning	74
6.	Drøfting	75
6.1	Praksisfeltets forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning	75
6.2	«Når bikker det til å bli spesped?»	76
6.3	Skolens organisering og gjennomføring av spesialundervisningen	77
6.4	Kompetanse og spesialundervisningens innhold	79
6.5	Å synliggjøre det usynlige. Avsluttende kommentar.	80
	Litteraturliste	I
	Vedlegg 1. Bekreftelse NSD	VII
	Vedlegg 2 Brev til informantene	VIII
	Vedlegg 3 Intervjuguide	IX
	Vedlegg 4. Oversikt over innhold i stillingsbeskrivelser og skoler (1 – 30)	XI
	Vedlegg 5. Kategorisering av stillingsbeskrivelser	XIII

Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I skolehverdagen er det mange aktører som samarbeider om ansvaret for gjennomføringen av opplæringen. Noen har klart definerte arbeidsoppgaver, mens andre har et uklart mandat innenfor skoleorganisasjonen. I denne oppgaven ønsker jeg å rette fokus mot en funksjonsstilling i grunnskolen som er ikke er beskrevet og omtalt nasjonalt, men som er opprettet lokalt på mange grunnskoler fordelt over hele landet. Jeg tenker da på spesialpedagoger som i tillegg til undervisning, har et koordineringsansvar for spesialundervisningen ved sin skole. Disse har et ståsted hvor de må forholde seg til intensjon og virkelig i skolehverdagen, både på individ og systemnivå.

Temaet er ikke tilfeldig valgt. Jeg har arbeidet i skolen siden 1985 som faglærer og spesialpedagog, både i ordinære ungdomsskoler og i spesialscole. Gjennom disse årene har jeg samarbeidet med flere spesialpedagogiske koordinatore og jeg har selv hatt denne rollen ved en ungdomsscole i fire år. Dette skoleåret har jeg permisjon fra funksjonstillingen for om mulig å «ta et skritt tilbake» og prøve å se rollen i et annet perspektiv. Allikevel er det mitt «innenfra-blikk» og de erfaringene og opplevelsene jeg har hatt som koordinator, som er årsak til valg av tema for studien. Mitt bidrag til forskningen blir et praksisperspektiv fra en «usynlig rolle» nasjonalt, men som utfører sentrale arbeidsoppgaver lokalt. Deres perspektiv kan bidra til å nyansere en forståelse av hvordan overordnede føringer og kunnskap fra forskning, påvirker praksishverdagen i skolen.

1.2 Studiens aktualitet

Tilpasset opplæring og inkludering er overordnede prinsipper i skolen. Skolen skal være et sted for alle elever og opplæringen skal ivareta dem uavhengig av deres evner og forutsetninger. Alle elever har rett til en inkluderende og tilpasset opplæring. Elever som ikke har utbytte av eller som trenger særskilt tilrettelegging utover ordinær undervisning, har rett til spesialundervisning. De politiske styringsdokumentene beskriver de overordnede prinsippene i generelle vendinger. Skolen må selv ta ansvar for å gjøre beslutninger om hva begrepene innebærer og implementere dem i undervisningspraksis.

Det har i lang tid vært et uttalt politisk mål om å redusere behovet for spesialundervisning i grunnskolen. I flere stortingsmeldinger (Meld. St. 30, (2003 – 2004); Meld.St.18, (2010 – 2011) og Meld. St. 20, (2012 – 2013)) vises det til at dersom skolen klarer å forbedre den tilpassede opplæringen, vil flere elever få et tilfredsstillende læringsutbytte og færre vil ha behov for spesialundervisning. Meldingenes innhold retter seg mot alle aktørene i skolen og spesialpedagogisk kompetanse trekkes frem som både en nyttig og nødvendig forutsetning for arbeidet. Tall viser imidlertid at andelen elever som mottar spesialundervisning har vært økende inntil nylig, en utvikling i motsatt retning av de politiske føringene. I hverdagen mellom intensjoner og praksis blir koordinator for spesialundervisning stående i et dilemma mellom å følge opp nasjonale føringer og samtidig ivareta elevenes behov og rettigheter. Nasjonale styringsdokumenter og avtaleverket for tilsatte i skoleverket har ingen beskrivelser av funksjonsstillingen. Rollen som koordinator for spesialundervisning og dennes praksisperspektiv er i tillegg lite belyst i forskning.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom denne studien ønsker jeg å synliggjøre hvilken rolle koordinator for spesialundervisning har i ungdomsskolen og få frem deres opplevelser og erfaringer i rollen. Jeg har valgt følgende problemstilling;

Hvilken rolle har koordinator for spesialundervisning i ungdomsskolen?

For å utdype problemstillingen, har jeg tatt utgangspunkt i fire forskningsspørsmål;

1) *Hvordan beskriver koordinatorene sin egen rolle?*

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å få fyldige beskrivelser av innholdet i den rollen de utøver.

2) *Hvilke forventninger har koordinatorene til egen rolle og hvordan opplever de andres forventning til rollen?*

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å belyse hvilke forventninger de har til seg selv i rollen og hvilke forventninger de opplever at andre har til rollen.

3) *Hvilken rolle har koordinator for spesialundervisning i forhold til skolens ordinære undervisning?*

Med dette forskningsspørsmålet vil jeg belyse deres rolle i det gjensidige forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning, og hvilke elever som de i sin rolle skal ivareta.

4) *Hvordan gjennomføres spesialundervisningen i skolen?*

Med dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å få frem hvilke(t) perspektiv som ligger til grunn for spesialundervisningen og hvordan den organiseres. Beskrivelser vil kunne forklare deres syn på hva spesialundervisning er og hvordan disse tankene kommer til uttrykk i praksis.

1.4 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Koordinator for spesialundervisningen er valgt som stillingsbenevnelse i denne oppgaven. Stillingen er opprettet lokalt og tilsvarende funksjon kan derfor ha ulik tittel. Andre betegnelser som brukes er for eksempel spesialpedagogisk koordinator, spesped.kontakt, kontakt for spesialundervisning, kontaktlærer for spesialundervisningen, ressurskoordinator, spesialpedagogisk rådgiver, tpo veileder og fagleder for spesialundervisning. I veilederen Spesialundervisning fra Utdanningsdirektoratet (2014c) brukes betegnelsen «den ved skolen som har ansvar for spesialundervisningen» (s.21).

Underveis i oppgaven blir det vist til den rollen som koordinator for spesialundervisning har i ungdomsskolen. I skolen har koordinator en sosial rolle hvor hun eller han må forholde seg til mange personer. I likhet med andre roller, defineres og skapes også denne rollen i samspill med andre. Rollebegrepet brukes i denne oppgaven derfor om den funksjonen personen skal utøve og som det er knyttet ulike forventninger til, men også om bevisste valg som rolleinnhaver gjør i utøvelsen av rollen. Rollen eksisterer uavhengig av person, men det er grunn til å anta at de som utøver rollen preger den og gir den en personlig utforming.

Spesialpedagog brukes i denne oppgaven om lærere som i tillegg har spesialpedagogisk kompetanse. Ellers vises det til lærere som har spesialundervisning.

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er en beskrivelse av saksbehandlingen i det spesialpedagogiske arbeidet. I veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014c) beskrives retningslinjer for utrednings- og forberedelsesfase, vedtaks- og planleggingsfase og gjennomførings- og vurderingsfase.

1.5 Fakta om spesialundervisning i grunnskolen

Tall fra Utdanningsdirektoratet (2014b) viser at andelen som mottar spesialundervisning øker med elevens alder. På 1. trinn er det 3,6% av elevene som får spesialundervisning, mens tilsvarende tall i 10.klasse er 11,1%. Det er flest gutter som mottar spesialundervisning.

Størrelsen på elevens spesialundervisningsressurs varierer. Omtrent halvparten av de som mottar spesialundervisning har en tildeling på mellom to og fem timer i uken, 20% har mellom fem og sju timer og 25% har mer enn sju timer (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Tre av fire elever med spesialundervisning får denne utenfor den ordinære klassen. Spesialundervisningen utenfor klassen organiseres som eneundervisning med lærer (13 %), som gruppeundervisning (59%) og i faste avdelinger (10%) (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Spesialpedagog er ikke en beskyttet tittel og utdanningsbakgrunn og kvalifikasjoner blant de som kaller seg for spesialpedagog kan derfor være varierte. Forskning viser til at et flertall av elevene som får spesialundervisning, blir undervist av lærere som ikke har formell spesialpedagogisk utdanning og kompetanse (Bele, 2010; Haug, 2014a).

1.6 Aktuell forskning

I søk etter aktuell litteratur erfarte jeg at det var gjort få studier som henviste til koordinator for spesialundervisning. Jeg har ikke funnet undersøkelser hvor denne funksjonen i grunnskolen beskrives eller blir brukt som utvalg. Det finnes imidlertid noen studier med et fokus på spesialpedagogen og det spesialpedagogiske praksisfeltet i skolen, og hvor enkelte i undersøkelsen utvalg beskrives å ha et ansvar for spesialundervisningen ved skolen eller benevnes som koordinator for spesialundervisning. Disse var av interesse for min undersøkelse da de retter seg mot en todelt yrkesrolle, hvor spesialpedagogen både har undervisning og et koordineringsansvar. I tillegg har jeg støttet meg til en studie om læreres skolehverdag, da den gir beskrivelser av praksisfeltet uavhengig av fagprofesjon. I arbeidet med undersøkelsen har jeg blitt inspirert av og tatt utgangspunkt i flere studier;

Hilde L. Damsgaard (2013) har studert erfarne læreres opplevelse av egen skolehverdag. Funn i studien drøftes i forhold til lærerlivskvalitet og begrepet bakkebyråkrater.

Rolf Fasting (2014) har gjennomført en pilotstudie i en kommune hvor hensikten var å redusere spesialundervisningsomfanget ved å utforme en mer fleksibel og målrettet praksis rundt elever med lavt læringsutbytte. Erfaringer med endringsprosessen oppsummeres gjennom fokusintervjuer hvor også koordinator for spesialundervisning deltar. I samme kommune er det gjennomført en større undersøkelse. Den første rapporten belyser blant annet hvilke oppfatninger lærere på ulike trinn i grunnskolen, rektor, PPT og skolefaglige ansatte har av muligheten for å utøve inkludering og tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen. Undersøkelsen viser at ulike aktører i skolehverdagen har ulik forståelse av hva den ordinære undervisningen kan tilrettelegge for når elever har lavt læringsutbytte (Fasting & Sundar, 2014).

Berit Groven (2007) bruker blant annet livshistorie som metode i sin undersøkelse, for å beskrive spesialpedagog profesjonen i grunnskolen. Spesialpedagogenes beskrivelser synliggjør hvilken kompetanse og kunnskap de besitter, deres arbeidsfelt og hvilke utfordringer og dilemmaer de opplever i profesjonsutøvelsen som spesialpedagog.

Camilla Herlofsen (2014) har brukt en dokumentanalyse for å studere spesialundervisningens tiltakskjede. Studien beskriver skolens dokumenterte saksbehandling frem til vedtak om spesialundervisning og sammenholder denne med retningslinjer og lovverk. Funn i hennes studie viser at det ved skoler er varierende og til dels manglende sammenheng mellom lovverk og praksis.

Marit Mjøs (2007) har gjennomført en studie om spesialpedagogens rolle i realiseringen av en inkluderende skole med tilpasset opplæring for alle elever. Hun har et todelt fokus hvor hun ser på hvordan prinsipper om tilpasset opplæring og inkludering kommer til uttrykk gjennom holdninger og praksis og hvilke oppgaver og arbeidsmåter spesialpedagogen har innenfor ordinær og spesialundervisning på mellomtrinnet. Funn i hennes studie viser blant annet at et nært samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er en forutsetning om praksis skal preges av inkludering og tilpasset opplæring for alle elever.

Bengt Persson (2013) gjennomførte i 1997 et forskningsprosjekt i Sverige om spesialundervisningen og konsekvenser av denne (SPEKO). Undersøkelsen fikk betydning spesielt på grunn av ny forståelse om sammenhengen mellom den vanlige pedagogikken og spesialpedagogikken. I denne oppgaven vises det til hans oppsummeringer av den kvalitative delen av SPEKO-undersøkelsen, hvor et stort antall lærere, spesialpedagoger (også noen med ansvar for spesialundervisning) og rektorer ble intervjuet om ulike forhold ved skolens spesialundervisning.

Marit Uthus (2013) har i sin studie fokusert på spesialpedagogers erfaringer og opplevelser i en skole for alle. Noen av hennes informanter har også et koordineringsansvar. Hun viser til at det etterlyses studier som undersøker nærmere erfaringene hos de som jobber i skolen, et innenifra perspektiv.

1.7 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven inneholder seks kapitler. Kapittel 1 er oppgavens innledning hvor det er redegjort for studiens tema, aktualitet og problemstilling. Kapittel 2 og 3 danner begge en forståelsesramme for undersøkelsen. Kapittel 2 beskriver spesialpedagogens oppgaver og gir en oversikt over hvilke offentlige dokumenter som uttrykker føringer av betydning for det spesialpedagogiske fagfeltet. Manglende teori og forskning om rollen, gjør at noen resultater fra datainnsamlingen trekkes inn i dette kapitlet for å synliggjøre og dokumentere rollen ut over den forkunnskapen jeg selv hadde. Kapittel 3 beskriver det praksislandskapet koordinator for spesialundervisning arbeider innenfor og som har betydning for deres handlingsrom. Kapittel 4 er studiens metodedel. Datainnsamlingen foregikk på flere måter og det gis her en beskrivelse av de ulike metodene som ble valgt. I tillegg blir planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosessen beskrevet, og det gjøres rede for hvordan datamaterialet er bearbeidet og analysert. Kapittel 5 formidler fylldige beskrivelser av hva som kom frem i intervjusamtalene. Kapitlet avsluttes med en kort oppsummering som tar utgangspunkt i undersøkelsens forskningsspørsmål. Kapittel 6 inneholder en drøfting som tar utgangspunkt i noen av bekymringene og utfordringene som koordinatorene formidlet i intervjusamtalene. Oppgaven avsluttes med tanker om fremtidige utfordringer på det spesialpedagogiske feltet.

2. Bakgrunn for undersøkelsen

Gjennom å belyse spesialpedagogikkens hovedoppgaver og spesialpedagogrollen noe, er hensikten å synliggjøre forventninger til og rammer for det arbeidet koordinator for spesialundervisning skal gjøre. Den spesialpedagogiske rollen danner et utgangspunkt og et faglig ståsted for den som har rollen. For å beskrive koordinator for spesialundervisning sin funksjon i ungdomsskolen er det i dette kapittelet trukket inn resultater som fremkom i dokumentanalysen og i svar på ulike henvendelser som ble gjort i forarbeidene til studiens undersøkelsesdel (4.3).

Offentlige dokumenters beskrivelser av behov for og krav til spesialpedagogisk kompetanse trekkes også inn i dette kapittelet.

2.1 Spesialpedagogen

Spesialpedagogen er en av flere yrkesgrupper som etter den andre verdenskrig har utviklet seg innenfor områder som velferd, helse og oppvekst og som i dag benevnes velferdsstatens profesjoner. Felles for disse er at de har fått en rolle i velferdsstaten som ekspertgruppe og har hver på sin måte medvirket til å definere problemer, klienter og løsninger innenfor sentrale områder i velferdsstaten, også i skolen (Damsgaard 2013; Groven, 2007; Ravneberg 2003).

2.1.1 Et kort historisk tilbakeblikk på spesialpedagogrollen

Allerede i 1739 beskrives den offentlige skolen som en allmueskole «for alle og enhver», men barn med psykiske eller fysiske vansker ble ikke definert inn i uttrykket «alle og enhver». Grovt forenklet forteller historien at den offentlige skolen utviklet seg og samtidig fikk de som stod utenfor et opplæringstilbud av «de første spesialpedagoger». Parallelt med utviklingen av den norske enhetsskolen utviklet spesialpedagogikken, spesialpedagogrollen og tilbudet til elever med spesielle behov seg. Fra å være to atskilte opplæringsløp, er skolen i dag en skole for alle. Spesialpedagogenes yrkesrolle har forandret seg i tråd med endringene og samfunnets syn på normalitet og avvik. I løpet av godt og vel 100 år har spesialpedagogens rolle endret seg fra å være behandler eller lærer, til veileder, rådgiver og konsulent med et større fokus mot systemrettet arbeid og skoleutvikling (Mjøs, 2007; Ravneberg, 2003; Ström, 1999).

2.1.2 Spesialpedagogens oppgave

Spesialpedagogikken beskrives som et sammensatt fagfelt som har som hovedoppgave å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for mennesker i ulik alder som møter eller kan være i risiko for å møte barrierer og vansker i sin utvikling på et eller flere livsområder (Tangen, 2012). De faglige oppgavene fremstår som todelte, med et proaktivt perspektiv slik at vansker ikke oppstår eller får utvikle seg, og et perspektiv hvor hensikten er å avhjelpe eller kompensere for vanskene eller hindringene som finnes. De faglige oppgavene som Tangen (2012) viser til, beskrives i NOU 18 (2009) «Rett til læring», som krav til spesialpedagogrollen. Her vises det til at spesialpedagogene på den ene siden skal hjelpe barn og unge med å tilpasse seg skolen, mens de på den andre siden skal ha kunnskap om hvordan skolen gjennom sine tiltak på systemnivå, skal tilpasse seg de barna som går der. Spesialundervisnings mål er å gi elever en mulighet for relevant opplæring og utvikling slik at de kan fungere optimalt innenfor de grensene som lære vansker og funksjonshemninger setter. Spesialundervisningen har ikke som mål at alle skal prestere likt (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).

2.2 Spesialpedagogisk kompetanse i skolen

Opplæringsloven §10-1 (1998) viser til at den som tilsettes i undervisningsstilling i grunnskolen skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse og i forskriften beskrives de konkrete kravene til denne. Fra 2014 kom kravet om undervisningskompetanse inn i tillegg til det allerede gjeldende kompetansekravet, som gjelder for fast tilsetting i undervisningsstilling. Forskrift til Opplæringsloven gir detaljerte regler om antall studiepoeng som læreren må ha for å være kvalifisert til å undervise i bestemte fag. På ungdomstrinnet er det krav om minst 60 studiepoeng i norsk/samisk, engelsk og matematikk og 30 studiepoeng for de øvrige fagene. (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 14-3). Kompetansekrav knyttet til å ha spesialundervisning er ikke nevnt, verken som egne kompetansekrav eller som fritak fra kompetansekrav. Opplæringsloven setter altså ingen kompetansekrav til spesialpedagogen utover de som kreves for å bli tilsatt som lærer.

2.2.1 Behov for spesialpedagogisk kompetanse uttrykt i offentlige dokumenter

I forbindelse med at spesialundervisning ble innlemmet i den vanlige skolen i 1975, ble behovet for «godt kvalifiserte fagfolk» trukket frem. Allikevel ble det ikke den gang satt

andre krav til undervisningskompetanse, enn hva som gjaldt for vanlig lærerstilling (Haug, 2014a; Ravneberg, 2003).

I Meld. St. 54 (1989 – 1990) om «Opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov», ble det anbefalt at skolene opprettet spesialpedagogiske team som hadde til oppgave å utnytte de spesialpedagogiske ressursene ved skolen. Meldingen trekker frem at oppgaver knyttet til teamet kan være planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen. I tillegg vurderte man at teamene kunne bidra til kompetansebygging og gjøre skolen mindre avhengig av hjelp fra eksterne fagfolk.

Ulike sider og sammenhenger mellom ordinær- og spesialundervisningen beskrives i Meld. St. 30 (2003 – 2004) «Kultur for læring». Meldingen danner grunnlag for læreplanverket, Kunnskapsløftet 06. I meldingen synliggjøres sammenhengen mellom elevens utbytte og relevant spesialpedagogisk kompetanse;

.. effekter av spesialundervisningen er avhengig av hvordan, hva og under hvilke betingelser spesialundervisningen gjennomføres. Ett trekk som stadig går igjen, er betydningen av å møte elevene med en opplæring der relevant spesialpedagogisk kompetanse settes inn. Dette er avgjørende for kvaliteten på den spesialundervisningen som gis, og dermed også for elevenes utbytte av opplæringen. (s.88)

I meldingen gis det føringer om helhetlig planlegging og samarbeid i praksis,

... det ligger et viktig forbedringspotensial i en sterkere koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning, og i et bedre samarbeid mellom lærere med allmenne – og spesialpedagogiske oppgaver. Dette kan gi bedre kvalitet i det totale opplæringstilbudet for elevene. (s.88)

I NOU 18 (2009, s. 26) «Rett til læring», beskrives det spesialpedagogiske feltet både som sammensatt og at det kjennetegnes av mange vanskeområder, noe som krever et flerfaglig samarbeid og løsningsalternativer som forutsetter stor innsikt. Utredningen viser til at omtrent 25 % av elevene i skolen ikke lærer det de skal og har behov for særskilt tilrettelegging. Spesialpedagogisk kompetanse ansees som nødvendig for denne gruppen. Skolens behov for spesialpedagogisk kompetanse vil variere i forhold til hvordan skolen velger å bruke kompetansen. Det er en utfordring at skolens regelverk i for liten grad gir klare og gode føringer på organisering av hvilke tiltak og handlinger som skal eller kan iverksettes, og hvordan disse må henge sammen. Samtidig hevder utvalget og viser til erfaring, at det ikke er regelverket i seg selv som er problemet, men måten det tolkes, organiseres og etterleves i

praksis som er i strid med forutsetningene i skolens styringsdokumenter. Spesialpedagogisk team foreslås igjen som en løsning. Utredningen legitimerer skolens behov for spesialpedagogisk kompetanse med at; «Alle lærere må ha en solid utdanning som gjør dem sikre i yrket, og i tillegg må det finnes tilgang på lærere med høy og relevant spesialpedagogisk utdanning» (s.27). Videre vises det til den todelte oppgaven med arbeidsoppgaver både på individuelt-, klasse- og systemnivå;

.... og skoler har ikke bare behov for spesialpedagogisk kompetanse til segregerte tiltak. Det er minst like relevant i vanlige barnegrupper og klasser, direkte med barn og unge eller gjennom veiledning for øvrige lærere. (s.201)

I Meld. St. 18 (2010-2011) «Læring og fellesskap» kommer det frem at regjeringen ønsker å legge vekt på tidlig innsats for å gi bedre oppfølging til barn, unge og voksne med spesielle behov. Det vises til at det er nødvendig å bygge et godt støtteapparat av ressurspersoner rundt læreren. I meldingen rettes det bekymring mot den sterke økningen i spesialundervisning og for det økende antallet elever som tas ut av ordinær undervisning. Samtidig vises det igjen til at det er en klar sammenheng mellom kompetansen til de som gjennomfører spesialpedagogiske oppgaver og positive resultater av spesialundervisningen.

I Meld. St. 20 (2012 – 2013) «På rett vei» vises det i mer generelle vendinger, til at kunnskap og kompetanse hos skoleeier, skoleleder og de som underviser er en forutsetning for å kunne arbeide med kvalitet i opplæringen og danne et grunnlag for diskusjoner, vurdering og oppfølging. «Elevene skal få målrettet og tilpasset opplæring av profesjonelle lærere som kan sitt fag og har evne til å formidle, motivere og tilpasse (s. 11)».

I rapporten som Ekspertutvalget for spesialpedagogikk (2014) utarbeidet på vegne av Kunnskapsdepartementet, har kommuner og fylkeskommuner rapportert om hvilket behov de har for spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Rapporten refererer til et behov for spesialpedagoger som kan gi råd og ha utredningskompetanse på individnivå. I tillegg vises det til et behov for veiledning på systemnivå av personer med kunnskaper og ferdigheter innenfor fagområdet. Prosessveiledning gjennomført av spesialpedagoger nevnes som en sikring, slik at elever får tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen.

2.3 Retningslinjer for spesialundervisning i nasjonale læreplaner

I foregående avsnitt ble det vist til hvilke behov for spesialpedagogisk kompetanse som er beskrevet i offentlige dokumenter, i perioden fra 1975 og frem til i dag. Disse dokumentene preger på ulike måter innholdet i de nasjonale læreplanene i det samme tidsrommet. Nilsen (2014) har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av de ulike læreplanene som har vært i denne perioden, og han beskriver i hvilken grad disse gir retningslinjer for spesialundervisning og hva den inneholder. Læreplanens føringer kan tolkes som et signal om hvordan samfunnet prioriterer området og igjen påvirke hvor viktig området fremstår som en del av skolens virksomhet (Nilsen, 2014, s. 48). Manglende eller utydelige retningslinjer i den nasjonale læreplanen kan på skolenivå innvirke på hvordan ledelsen vektlegger og synliggjør arbeidet med spesialundervisning og få betydning for skolens praksis når det gjelder samarbeid og koordinering av ordinær opplæring og spesialundervisning.

Resultater fra analysearbeidet (Nilsen, 2014) viser at det har skjedd en endring i læreplanenes beskrivelser av spesialundervisning, spesielt i forhold til omfang, tydelighet og konkretisering. Her gjengis noen resultater fra undersøkelsen som er presentert i hans artikkel. Mønsterplanen av 1974 (M 74) bruker flere sider på å beskrive deler av det spesialpedagogiske praksisfeltet og påpeker betydningen av et lærersamarbeid mellom faglærer og lærere som har spesialundervisning. Betydningen av lærersamarbeidet fremheves også i Mønsterplanen av 1987 (M87), men beskrivelsene av det spesialundervisningen er mindre synlig og redusert i omfang i forhold til M74. Læreplanverket av 1997 (L97) inneholder ikke noen omtale av spesialundervisning, verken som eget kapittel eller som egen overskrift. Ordet spesialundervisning er ikke brukt i dette læreplanverket. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06) viderefører generell del fra L97, samtidig som en ny del med prinsipper for opplæringen legges til. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06) inneholder kun en setning om spesialundervisning og den inngår i et avsnitt om tilpasset opplæring hvor det henvises til lovbestemmelsen. Nilsen (2014) trekker frem at de to siste læreplanverkene gir generelle føringer som en kan anta også er aktuelle for spesialundervisningen, men at det mangler en tydeliggjøring. Dagens læreplanverk legger opp til den enkelte leser å gjøre en egen tolkning.

2.4 Utdanningssystemet og skolen som organisasjon

Skolens organisering og utøvelse av ledelse må forstås i lys av andre samfunnsendringer de senere årene. Som en av flere samfunnsinstitusjoner styres skolen etter nye målorienterte prinsipper, New Public Management (NPM). Denne ideologien vektlegger toppleders kontroll og ansvar gjennom bruk av kvantitative mål. Ledelseskompetanse vektlegges som mer betydningsfullt, enn fagkompetanse (Groven, 2007). I skolen er målstyringstanken synliggjort på flere måter som blant annet kunnskapstester, rapporterings- og dokumentasjonskrav og kontroll er eksempler på. Skolen blir på en annen måte enn tidligere, møtt med en forventning om å stilles til ansvar for resultatene (Bachmann & Bele, 2012). Praksis gjøres transparent gjennom rapporteringskrav og kontroll. Skoleleders rolle som både personalansvarlig og pedagogisk leder, er med på å legge føringer som påvirker direkte eller indirekte organiseringen av spesialundervisningen ved skolen. Pedagogisk ønskelige løsninger må vike på grunn av krav som har med andre sider ved skolevirksomheten å gjøre.

Ungdomsskolen påvirkes av flere aktører nasjonalt, regionalt og lokalt. Opplæringsloven stiller krav om at hver skole skal ha en forsvarlig, faglig, pedagogisk og administrativ ledelse og at den skal ledes av en rektor. Det er en forventning til at praksisfeltet skal utvikle seg i dette skjæringsfeltet mellom nasjonal samordning og lokale tilpasninger (Bachmann & Bele, 2012). Skolen har behov for å ha nødvendig kompetanse for å løse et mangfold av oppgaver og skoleledelsen kan gjøre lokale valg i forhold til skolens styringsstruktur og delegering av oppgaver. Opprettelse av ulike funksjonsstillinger kan forstås i lys av dette.

Offentlige meldinger og avtaleverk har ingen beskrivelser av funksjonsstillingen som koordinator for spesialundervisning representerer. Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Utdanningsforbundet og Kommunenes Sentralforbund, bekrefter dette i svar på henvendelser som ble gjort underveis i denne forskningsprosessen. De viser til at det i skoleverket skilles mellom to hovedtyper funksjoner. Kontaktlærer og sosiallærer/rådgiver er funksjoner som er opprettet sentralt, og koordinator for spesialundervisningen er eksempel på en lokalt opprettet funksjon. Lokalt opprettede funksjoner kan i henhold til særavtalen som gjelder for undervisningspersonalet i grunnskolen (SFS2213, udatert), opprettes og nedlegges av arbeidsgiver. Noen steder kan ordningen gjelde den enkelte skole, mens andre steder er den en kommunal ordning som har en egen lokal avtale.

2.5 Koordinator for spesialundervisning i ungdomsskolen

I tillegg til å være spesialpedagog og gjennomføre spesialundervisning, har koordinatorfunksjonen et større ansvar for hele skolens spesialpedagogiske praksis. I ungdomsskolen utgjør rollen som koordinator for spesialundervisning, trolig bare en del av en hel stilling. Ved noen skoler er funksjonen lagt til en i administrasjonen, ved andre skoler er det spesialpedagoger som i tillegg underviser i fag og/eller har spesialundervisning. Å definere en «usynlig funksjon» lar seg vanskelig gjøre. Med min bakgrunnskunnskap mener jeg innholdet i Ströms (1999) definisjon av den profesjonelle spesialpedagog er beskrivende for koordinator for spesialundervisning:

Som en som har evne til å knytte teoribasert spesialpedagogisk kunnskap med praktisk erfaring, har en avklart etisk forankring i sin væremåte i tillegg til et ansvar for kontinuerlig vurdering og utvikling av den spesialpedagogiske praksisen både på individ og skolenivå. Videre forutsettes det at en profesjonell spesialpedagog har beredskap til å delta i kollegialt samarbeide i tillegg til å fungere som kritisk endringsagent i skolesamfunnet. (s.6, min oversettelse).

Spesialpedagogikkens hovedoppgaver er tidligere belyst og danner et faglig utgangspunkt for å utøve rollen som koordinator i skolen. Koordinatorrollen kan beskrives mer generelt gjennom begrepet å koordinere, som viser til et arbeid hvor man systematiserer, samarbeider, samordner eller bringer noe inn i et samvirkende system. I NOU 18 (2009) beskrives evnen til å lede møter, trekke nødvendige konklusjoner som en koordineringskompetanse. Respekt for og innsikt i andres fagområder sees på som grunnleggende ferdigheter.

Alle arbeidsbeskrivelsene som inngikk i dokumentanalysen, inneholdt oppgaver som på ulike måter viste til arbeid med å ivareta Opplæringsloven § 5 om spesialundervisning. Det gjør det nærliggende å forvente at den spesialpedagogiske koordinatorrollen i skolen, kan sammenlignes med begrepet bakkebyråkrat. Et felles kjennetegn på bakkebyråkratene er at de arbeider direkte med mennesker og har skjønnsvurderinger som en del av arbeidet sitt (Lipsky, 2010). Utfordringer de møter i rollen kan være komplekse og medføre at bakkebyråkraten må tolke regelverket og avgjøre hva som er riktig å gjøre. Lipsky (2010) viser til at det er to typer skjønn, administrativt skjønn og profesjonelt skjønn. Utøvelsen av administrativt skjønn henspiller på en vurdering av hva eleven har rett til i forhold til regelverket. Profesjonelt skjønn viser til utøvelse av et faglig skjønn hvor bakkebyråkraten bruker sin fagkompetanse for å vurdere for eksempel innholdet i og omfanget av tiltak og

spesialundervisning. I mangel av for lite opplæring eller manglende erfaring, kan bakkebyråkrater bli satt til å utøve et profesjonelt skjønn uten å ha den rette fagkompetansen. I andre tilfeller kan personen bli satt til å bruke administrativt skjønn og gjøre vurderinger i forhold til et regelverk de ikke har oversikt over.

Mange bakkebyråkrater standardiserer tilbudene slik at de ikke er tilpasset den enkelte, men favner større grupper (Lipsky 2010). Koordinator for spesialundervisning som skolens bakkebyråkrat, skal da på den ene siden ivareta lovverk og læreplaner, og samtidig ivareta elevens behov. Deres vurderinger og handlinger som bakkebyråkrater, er med på å forme skolens praksis.

Betegnelsen koordinator brukes også om andre stillingsfunksjoner. Her er det hensiktsmessig å sammenligne med kommunens koordinatorfunksjon som har i oppgave å ivareta brukere som har en Individuell Plan (IP)¹. Denne IP-koordinatorrollen beskrives å ha en todelt rolle overfor tjenestemottaker, og balansere mellom nærhet og distanse til brukeren. På den ene siden dreier det seg om kunnskap, forståelse og engasjement for brukerens situasjon og behov, mens på den andre siden handler det om å forvalte systemet på en måte som ivaretar brukerens rettigheter, men som ikke belaster velferdsordningene unødige (Kvamme, Hodne, Jentoft, & Nilsen, 2010). Felles for begge koordinator-funksjonene er at de ofte står overfor krevende situasjoner hvor de må håndtere denne forskjellen mellom det ideelle og det reelle (Damsgaard, 2013).

2.6 Rollens arbeidsfelt i ungdomsskolen

Koordinatorrollen i ungdomsskolen presenteres her slik den fremtrer i arbeidsbeskrivelser på Internett. Fremstillingen bygger på resultater fra dokumentanalysen som ble gjort innledningsvis i arbeidet med undersøkelsen. Arbeidsoppgavene er kategorisert (vedlegg 5) og presenteres fortløpende uten at dette tolkes som en prioritering av viktighet eller omfang.

Av beskrivelsene som ble valgt ut til dokumentanalysen, viste bare noen få av dem til direkte arbeid med elever. Hovedoppgavene synes utfra beskrivelsene, å være sammensatte og at de forutsatte et nært samarbeid med rektor. Beskrivelsene viser at mange skoler arbeider etter et

¹Alle som har behov for langvarige og koordinerte helsetjenester og/eller sosiale tjenester har rett til å få utarbeidet en individuell plan.

«årshjul» med rutiner og frister, som gir føringer for innholdet i, ansvar for og rekkefølgen på ulike arbeidsoppgaver som koordinator for spesialundervisning gjør. Arbeidsområdene for funksjonsstillingen er knyttet til både den ordinære og den spesialpedagogiske opplæringen. Områdene er sammenvevd i praksis, men her blir de presentert hver for seg for å gi en oversikt over hvilke arbeidsoppgaver som fremkommer i arbeidsbeskrivelsene. Kategorier som er utarbeidet i dokumentanalysen, er understreket. Noen arbeidsoppgaver kan defineres inn under flere stikkord, men i denne oversikten er de kun plassert et sted. Ordlyden i arbeidsbeskrivelsene er enkelte steder beholdt for å vise til mangfoldet av oppgaver.

2.6.1 Arbeidsoppgaver knyttet til skolens spesialundervisning

Planlegge, organisere og koordinere:

Ved flere skoler er koordinator for spesialundervisning beskrevet som ansvarlig for å planlegge og koordinere skolens arbeid for elever med behov for særskilt tilrettelegging eller spesialundervisning i tråd med sakkyndig anbefalinger og skolens pedagogiske og økonomiske ressurser. Andre beskrivelser viser til å bistå rektor i arbeidet med spesialundervisningen slik at det er i samsvar med lover og forskrifter, og følger opp skolens rutiner med utarbeidelse av IOP og årsrapport.

Lede eller delta på møter:

Koordinator for spesialundervisning er leder for spesialpedagogisk team eller ressursteam. I tillegg deltar koordinator for spesialundervisning på samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter knyttet til enkeltelever og møter i forbindelse med overgang til eller fra ungdomsskolen.

Saksbehandler:

Innkaller og skriver referat fra samarbeids- og ansvarsgruppemøter. Mange har også i oppgave å utforme og følge opp enkeltvedtak i samarbeid med rektor. Oppfølging av enkeltvedtak kan også innebære å søke om kompenserende hjelpemidler. Utarbeide tilpasset plan for elever dersom rektor ikke fatter enkeltvedtak om spesialundervisning når PPT har vurdert at eleven fyller kravene etter § 5-1.

Skolens kontaktperson:

De fleste beskrivelsene viser til at koordinator er skolens kontaktperson mot PPT og primærkontakt for andre i 1.linjetjenesten. Enkelte beskrivelser viser til at koordinator er kontaktperson også for elever med spesielle opplæringsbehov/spesialundervisning og at koordinator skal ha jevnlig samtaler med foresatte til disse.

2.6.2 Arbeidsoppgaver knyttet til den ordinære undervisningen (alle elever)

Planlegge, organisere og koordinere:

Av arbeidsbeskrivelsene fremkommer det at mange bistår rektor i tilrettelegging, koordinering og organisering av både tilpasset opplæring og spesialundervisning. Vesentlig i dette arbeidet er å organisere gode overganger mellom barneskole og ungdomsskole, og om ønskelig mellom ungdomsskole og videregående skole.

Kartlegging, igangsetting og oppfølging av tiltak

Koordinator for spesialundervisning utarbeider og følger opp kartleggingsrutiner ved skolen, organiserer intensive fagkurs for elever og deltar i utvelgelsen av disse. Registrere og rapportere kartleggingsresultater til skoleeier og PPT.

Lede eller delta på møter

Flere av arbeidsbeskrivelsene viste til at koordinator deltar i administrative møter, plangruppemøter og ulike teammøter.

2.6.3 Arbeidsoppgaver rettet mot deler av personalet eller hele skolen

Veileder

Beskrivelsene viser til direkte veiledning generelt i personalet. Noen skoler knytter veiledningsfunksjonen til arbeid med testing/kartlegging og drøfting av resultater. Andre viser til veiledning i forbindelse med utarbeiding, gjennomføring og vurdering av IOP. En nyansering som beskrives, er at koordinator skal veilede og «serve» kontaktlærer i faglige spørsmål. I noen beskrivelser vises det bare til at det gis veiledning til lærere, assistenter og rektor.

Endringsagent/konsulent/skoleutvikler.

Flere av arbeidsbeskrivelsene inneholder formuleringer om at koordinator skal være en ressurs for skolen i arbeidet med tilpasset opplæring, slik at tidlig inngripen kan gjøre at det blir færre med behov for spesialundervisning. Dette konkretiseres som å følge opp det spesialpedagogiske arbeidet på skolen og holde skolen oppdatert på den faglige utviklingen innenfor tilpasset opplæring for elever som strever med utbytte av den ordinære undervisningen. Andre trekker inn at koordinator har ansvar for melde aktuelle saker til plangruppa og skolens ledelse. Eller jobbe tett opp til skolens ledelse i arbeidet med endringer og prosjektarbeid som igangsettes med felles mål om gi alle elevene ved skolen et best mulig utbytte av undervisningen.

2.7 Forventninger til koordinatorrollen

Arbeidsbeskrivelsene synliggjør et mangfold av arbeidsoppgaver og noe indirekte formidler en forventning til den som innehar rollen. Arbeidsoppgavene utføres i samarbeid med eller er rettet mot ulike aktører som også har et sett av forventninger. Handlingsrommet kan begrenses av andres forventninger og tolkninger av rollen, men også skape mulighet for å definere egen rolle (Uthus, 2013).

Rollens plassering er knyttet til det administrative nivået samtidig som den er en del av lærerfellesskapet. Dette kan åpne for muligheter og skape et handlingsrom, men det kan også føre med seg usikkerhet og rolleforvirring når det gjelder egen og andres forståelse av og forventninger til rollen. Dilemmaer kan oppstå når det gjelder lojalitetsforhold.

Det å ha en funksjonstilling knyttet til et avgrenset fagfelt, kan gi inntrykk av at personen har en ekspertposisjon. En ting er den ekspertisen man har eller utvikler faglig, noe annet er hvordan andre opplever møtet med *eksperten*. Ekspertposisjonen forbindes ofte med makt og prestisje, en som vet noe de andre ikke vet. Kirkebæk (2010) advarer mot ekspertens skråsikkerhet og manualisert spesialpedagogikk (s.219), forstått som fastlåste programmer, vedtatte metoder og spesialpedagogiske regelsett (s. 9)

2.8 Forskning om koordinatorrollen

Her vil det fokuseres på hvordan koordinator for spesialundervisning opplever sin rolle og det vises hovedsakelig til forskningsfunn i studier som ble beskrevet innledningsvis i avsnitt 1.6. I flere av disse studiene inngår personer med tilsvarende funksjon som koordinator for spesialundervisning i utvalget og det blir henvist til dem i presentasjon av resultater og i konklusjon.

Flere forskere ser det som ønskelig at den spesialpedagogiske kompetansen blir brukt for å forme det de betegner som «fellessporet» i den inkluderende skolen (Groven, 2007; Haug, 2004). Dette innebærer et arbeidet med å styrke fellesskapet og bedre skolens praksis.

Hensikten er å nå alle elever gjennom et kontinuerlig system- eller utviklingsarbeid og på den måten praktisere de politiske føringer som gis. Den spesialpedagogiske kompetansen skal brukes overfor elever med spesielle behov, men også bidra til å utvikle kvaliteten på den ordinære opplæringen. Utfordringene blir å tilpasse opplæringen ut fra elevens evner og behov, samtidig som kravene til elevenes kompetanse og måloppnåelse øker. Skolens måte å organisere og koordinere arbeidet med spesialundervisningen har betydning, men det er også av betydning at skolen synliggjør at det finnes både spesialpedagogisk kompetanse og ulike spesialpedagogiske oppgaver ved skolen (Groven, 2007).

Få beslutningstakere i skolen har så utsatt stilling som spesialpedagogene med et ansvar for å foreslå eller vedta tiltak som kan oppleves som ubekvemme for andre personalgrupper, hevder Persson (2013). Med et tilleggsansvar for skolens drift og virksomhet forpliktes de på mer enn elever med spesielle behov (Persson, 2013; Uthus, 2013). Den rollekonflikten som spesialpedagoger med koordineringsansvar erfarer, ser ut til å ha en sammenheng med hvor stor del av stillingen som er tilknyttet spesialundervisning og hvor stor del som tilhører en administrativ rolle. Jo mer ansvar for spesialundervisningen, jo mer utfordrende kan det være å ta beslutninger som de vet ikke er til elevens beste. Disse sosiale mekanismene kan forklares med nærheten eller grad av involvering mellom partene. De spesialpedagogene som har en stor del av sin stilling knyttet til administrative oppgaver vil lettere kunne forplikte seg oppover i systemet. Samarbeidet med rektor gjør at de har noe innsikt i hvilke prioriteringer som må gjøres. Med større avstand til eleven med spesielle behov, vil det være mindre konfliktfylt for dem å forsvare en nedprioritering av det spesialpedagogiske arbeidet (Uthus, 2013).

Dilemmaet med å være kollega og samtidig ha et overordnet ansvar for spesialundervisningen ved skolen beskrives i studien til Persson (2013). Flere forhold trekkes frem som for eksempel at lærere har en forventning om å få hjelp og avlastning med enkelt elever, at spesialundervisning ikke er deres ansvar og det er eleven som «eier» vansken. Han viser til at det stilles krav til høy kompetanse og mot hos den som prøver å antyde at mulige årsaker til elevens vanske kan ligge i lærerens måte å undervise på. Koordinator for spesialundervisning er delaktig i arbeidet med kartlegging av elevens vansker og initierer tiltak for å prøve ut tilrettelegging innenfor den ordinære opplæringen før en eventuell henvisning til PPT. Denne doble funksjonen hvor koordinator bruker sin kompetanse for å tilrettelegge best mulig for eleven og samtidig skal være kollega til og ta hensyn til de forventningene som fag- og kontaktlærer har, gjør at de oftere havner i konfliktsituasjoner og at kollegialiteten blir utfordret. Denne doble funksjonen får ulike uttrykk på skoler og må sees i forhold til de lokale maktforholdene og grad av støtte fra ledelsen. Noen beskrev funksjonen som å være mellom barken og veden (Persson, 2013; Uthus, 2013). De av informantene i studiene som har et ansvar for spesialundervisningen, refererer oftere til rektor under intervjuene. Dette tolkes som at de har en tydeliggjort oppgave, hvor hensikten er å påvirke skolens praksis slik at alle elever kan få det meste av sin opplæring i klassen (Persson, 2013).

Endringen i spesialpedagogrollen fra hjelpelærer til endringsagent, er en utvikling som må sees i sammenheng med andre strukturelle endringer i skolen og samfunnet generelt (Ström, 1999). Fokuset på forbyggende og tilpasset spesialpedagogisk praksis innebærer også et større planleggingsansvar og forutsetter tilstrekkelig tid, kunnskap om det kommunale hjelpeapparatet og tilgang på medisinsk, psykologisk og sosial ekspertise. I tillegg er det nødvendig med innsyn i ressursfordelingsspørsmål. Den utvidede spesialpedagogrollen som Ström (1999) kaller den, innebærer også at spesialpedagogen er mer avhengig av samarbeide enn tidligere. De spesialpedagogiske tiltakene skjer innenfor et nettverk med kontakter til skoleledelsen, lærere, assistenter, foreldre og ulike instanser utenfor skolen. Spesialundervisningen støtter elevens innlæring og utvikling og forsøker å endre de strukturer og holdninger som kan gi opphav til vansker. Spesialpedagogen som endringsagent forventes å ha kunnskap om og kjennskap til å initiere skoleutviklingsprosjekter som fremmer et spesialpedagogisk grunnsyn i skole og undervisning. På mange måter kan spesialpedagogen i en koordinatorrolle utvikles til en generalist uten klar yrkesrolle. For å forhindre dette, ser Ström (1999) det som viktig at spesialundervisning med elever fortsatt bør utgjøre en sentral del av koordinatorrollen, eller den profesjonelle spesialpedagogen som hun kaller den.

Arbeidsoppgavene til koordinator for spesialundervisning viste til at de også hadde en bakkebyråkrat funksjon på skolen i forhold til forvaltningen av Opplæringslovens § 5 om spesialundervisning. Når elevers prestasjoner avviker fra det ordinære, stilles det krav til skolens dokumentasjon. Det medfører et økende byråkrati for ikke bare å dokumentere, men også for å sikre seg om det skulle bli en konkret sak senere (Nevøy & Ohna, 2014). Samtidig skal elevens rettigheter ivaretas. I studien til Groven (2007) opplever en koordinator for spesialundervisning dette som å ha en «vaktbikkjerolle». Oppgaven var å fungere som elevens advokat, slik at elevens behov ble synliggjort i det byråkratiske arbeidet (Groven, 2007).

Avslutningsvis vil jeg vise til en undersøkelse hvor erfaringer fra IP koordinatorene er beskrives. Det er tidligere vist til at denne kommunale funksjonen i noen grad er sammenlignbar med koordinator for spesialundervisning (2.5). IP koordinatorene i undersøkelsen, beskriver egen rolle som sammensatt, krevende og utfordrende, men trakk samtidig frem at den var lærerik. Det ble i undersøkelsen fremhevet at rollen manglet en klar arbeidsinstruks, og at praksis da konstrueres og tilpasses underveis. Dette krevde at koordinator var fleksibel og hadde kompetanse til å gjøre reflekterte valg i rollen. Det ble vist til at en konsekvens av manglende instruks for stillingen, var at praksis kunne bli tilfeldig og personavhengig. Noen opplevde dessuten at uklare og diffuse arbeidsoppgaver ble en merbelastning i forhold til kollegaer (Kvamme, m.fl., 2010). Tilsvarende erfaringer fra spesialpedagoger viser at flere føler seg mindre verdsatt i sin rolle som ansatte, når skolen ikke anerkjenner deres kompetanse. Mangel på anerkjennelse utfordrer deres profesjonalitet og yrkesstolthet og det påvirker deres trivsel og motivasjon i arbeidet (Uthus 2013).

2.9 Oppsummering

Gjennomgangen av de offentlige dokumentene synliggjør at det i mange tiår har vært beskrevet et behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Det vises til en sammenheng mellom den spesialpedagogiske kompetansen hos den som utøver spesialundervisning og elevens utbytte av denne opplæringen. Allikevel blir det ikke definert hva spesialpedagogisk kompetanse er og det stilles heller ikke krav til kompetanse eller utdanning hos den som gjennomfører spesialundervisning i skolen (Opplæringslovens §10-1). Den nasjonale læreplanen gir få tydelige og konkrete føringer til praksisfeltet om spesialundervisning.

Arbeidsoppgavene til koordinator for spesialundervisning ser hovedsakelig ut til å være knyttet til spesialundervisningselevne, noe også tittelen på funksjonstillingen refererer til. Arbeidsbeskrivelsene synliggjør at de i tillegg involveres i opplæring for alle, indirekte gjennom veiledning og opplæring av kollegaer eller som direkte arbeid med elever gjennom ulike tiltak. Rollen befinner seg på grensen mellom ordinær og spesialundervisning. Det blir derfor naturlig å se på noen forhold i skolen som får betydning for det handlingsrommet koordinator for spesialundervisning må forholde seg til.

3. Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet

Dette kapitlet gir et teoretisk perspektiv på det praksisfeltet koordinator for spesialundervisning må forholde seg til i sitt arbeid og virke innenfor. Praksisfeltet er stort og komplekst og i denne oppgaven har det vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Gjennomgang av offentlige dokumenter synliggjorde tre hovedtemaer som her brukes for å belyse det spesialpedagogiske arbeidsfeltet; sammenheng mellom ordinær og spesialundervisning, viktigheten av samarbeid mellom spesialpedagog og faglærer og spesialpedagogisk kompetanse. I tillegg er forskning om arbeidet med den spesialpedagogiske tiltakskjeden beskrevet. I dokumentanalysen fremkommer dette arbeidet som en av hovedoppgavene for koordinator.

3.1 Sammenhengen mellom ordinær og spesialundervisning

Det hevdes at god ordinær undervisning fører til mindre spesialundervisning og at flere elever kunne ha vært i vanlig klasse, hvis den ordinære undervisningen hadde gitt varierte muligheter og utfordringer. Synet på hva som er god opplæring og hvilke muligheter og utfordringer som det er mulig å tilrettelegge for, vil variere. Kvaliteten på den ordinære opplæringen kan da også forstås som nøkkelen til inkludering i en skole for alle (Nordahl & Hausstätter, 2009; Haug, 2014b).

Ettersom elevene blir eldre ser man en økende bruk av spesialundervisning. Denne økningen i behovet for spesialundervisning forklares i forhold til samfunnsforhold generelt som et snevrere normalitetsbegrep, større fokus på individuelle rettigheter og økte krav til kompetanse (Mathisen & Vedøy, 2012). Aktører i skolen relaterer økningen til en presset skoleøkonomi, økende teoretisering, testing og kontrollsystemer, økende bruk av diagnoser og til sider ved den spesialpedagogiske strukturen som for eksempel læreres manglende spesialkompetanse og utilfredsstillende organisering av spesialundervisningen (Mathiesen & Vedøy, 2012; Nevøy & Ohna, 2014). Vilkåret for å få spesialundervisning, er at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Den økende bruken av spesialundervisning synliggjør dermed at stadig flere elever ikke har hatt et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Annen forskning viser til at det ikke bare er elever med spesialundervisnings som sliter i skolen og som har et lavt eller manglende utbytte av opplæringen. Både nasjonale

og internasjonale undersøkelser, anslår at mellom 20 – 30 % av grunnskoleelevene har behov for støtte og særskilt tilrettelegging. (NOU 18, 2009; Hausstätter & Nordahl, 2013).

For mange elever er målet å være mest mulig i klassen, de ønsker ikke å skille seg ut ved å delta i grupper utenfor klassefellesskapet. Fasting (2014) viser til at det er nødvendig at de tiltakene som settes inn, må settes inn som et naturlig alternativ i arbeidet med å tilrettelegge en differensiert opplæring slik at alle elevene får et positivt læringsutbytte. I hans studie understreker informantene at det er avgjørende at skolen har ulike tiltak som en del av den ordinære opplæringen og at disse tiltakene fremsnakkes som en del av det ordinære skoletilbudet. Det vises til at dersom en kvalitativ god opplæring skal kunne utvikles og romme ulike differensieringstiltak, er det avgjørende at skolen arbeider med å tilpasse ulike ideer og ordninger i de ulike praksisfellesskapene over tid. Dette forutsetter at arbeidet prioriteres med hensyn til tid til samarbeid og at arbeidet koordineres av ledelsen. De ansatte må bli «medprodusenter» og implementere tiltak i sin egen praksis. «Uten en direkte og vedvarende innpassing, vil støttetiltak raskt bli oppfattet som forstyrrelser i skolehverdagen» (Fasting & Sundar, 2014, s. 10).

Flere spesialpedagoger uttaler at elever med spesielle behov har en fordel av å delta i skolens ordinære opplæring. Samtidig erfarer de at det er umulig å tilrettelegge den ordinære undervisningen til et passende nivå for elever med store generelle lærevansker og spesifikke vansker (Uthus 2013). Informantene i studien til Mjøs (2007) var opptatt av tilpasset opplæring. De opplevde det som motsetningsfylt å arbeide med individuelle mål for den enkelte elev, når eleven samtidig skulle vurderes på bakgrunn av den samme eksamenen og nasjonale standarder til slutt. Tolkningen av hvor langt det er mulig å tilpasse opplæringen for elever med lavt læringsutbytte i den ordinære opplæringen, kan ha sammenheng med hvilket ståsted man har i forhold til opplæringssituasjonen. Resultatene i undersøkelsen til Fasting og Sundar (2014) synliggjør en statistisk forskjell mellom informantgruppene oppfatning av muligheter for inkludering og opplæringstilpassing for alle elever i den ordinære klassen. Størst var spriket mellom lærergruppene på den ene siden og rådgivergruppen hos PPT og kommunens skolefaglige ansvarlige på den andre siden. Lærerne som skulle planlegge og gjennomføre undervisningen innenfor de rammene de hadde til rådighet, opplevde ikke at det var ikke var mulig å tilpasse den ordinære opplæringen i samme grad som PPT og kommunens skolefaglige ansvarlige gjorde.

I flere av arbeidsbeskrivelsene som min dokumentanalyse bygger på, vises det til at de bistår rektor på systemnivå for å legge til rette for en skolepraksis med tilpasset opplæring for alle, men spesielt mot elever som strever med å få utbytte av den ordinære opplæringen. Dette illustrerer hvordan det er forventet at de i praksishverdagen skal forholde seg til de politiske målsetningene, samtidig som de skal forholde seg til og ivareta enkelt elevs behov, ønsker og rettigheter (Persson, 2013). Praksiserfaringer som kom frem i studien til Mjøs (2007), viste at når rammen til koordinatorfunksjonen er knapp, velger man å prioritere spesialundervisningsoppgaver. Dette gir seg ulike konsekvenser, blant annet at spesialpedagogen får en avgrenset rolle i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring og begrenset innflytelse på skolens ordinære undervisning.

Forholdet mellom ordinær og spesialundervisning har også sammenheng med hvordan spesialundervisningsbehovet forstås. Er vansken i eleven eller er eleven i vansken? Spesialundervisning kan beskrives og forstås på ulike måter og det vises ofte til en individuell, også kalt kategorisk, eller relasjonell forståelsesmåte. Disse to perspektivene kan representere to hovedretninger i synet på spesialpedagogiske tiltak, men det er ikke slik at en tilnærming utelukker en annen. Forståelsen av spesialpedagogiske tiltak på det organisatoriske plan vil gjenspeiles i den daglige praksis, et dilemma mellom det generelle og det spesielle (Tangen, 2012).

Den individuelle forståelsesmåten har utgangspunkt i elevens vansker, problemer og skader. Spesialundervisningen som gis, har til hensikt å tilrettelegge opplæringen i forhold til elevens forutsetninger slik at vanskene reduseres eller i beste fall fjernes (Nordahl & Hausstätter, 2009; Tangen, 2012). Det kan synes som om det er enklere å planlegge og koordinere spesialundervisningen i skolen utfra et individuelt perspektiv. Flere hevder at de som forvalter det spesialpedagogiske feltet i skolen på hver sin måte bidrar til at dette perspektivet opprettholdes (Bachmann & Haug 2006; Mathisen & Vedøy, 2012; Nordahl, Håland & Mælan, 2014). Det individuelle perspektivet kan bli en hindring for å forstå at tilpasset opplæring er et felles ansvar for alle lærere og ikke bare en oppgave for spesialpedagogene (Bachmann & Haug, 2006). I studien til Mjøs (2007) erfarte spesialpedagogene at de gjennom å endre egne arbeidsmåter og oppgaver, kunne være med på å forhindre at kun det kategoriske perspektivet ble opprettholdt.

Den relasjonelle forklaringsmåten legger vekt på at flere av de individuelle vanskene kan ha årsak i forhold som samfunnets og skolens struktur, relasjoner mellom mennesker og innholdet i den vanlige undervisningen. På denne måten forstås elevens behov for spesialundervisning som et resultat av de organisatoriske rammene og faglige forventningene (Nilsen 2010; Nordahl mfl., 2014; Persson 2013). Med en relasjonell forståelse av problemene kan spesialpedagogikken være med på å finne løsninger og måter å tilrettelegge på til beste for alle elever, gjennom å arbeide mot læringsmiljøet generelt. En god skole for alle vil da trolig også bidra til å skape færre vansker og utfordringer for enkelte elever. Det beskrives som en utfordring at det relasjonelle perspektivet står sterkere som ideologi enn som praksis (Nordahl mfl., 2014). I skolen er det behov for å gi enkelt elever hjelp og støtte, samtidig som inkludering og tilrettelegging for alle innen den ordinære opplæringen vektlegges sterkt. Mjøs (2007) bekrefter dette behovet for en både og praksis og viser til at det verken er mulig eller hensiktsmessig, å skille mellom et individuelt eller et relasjonelt perspektiv. Det er nødvendig med et dobbelt fokus innen både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen, men også i forholdet mellom disse undervisningsformene. Videre har hun gjennom sin studie, synliggjort at sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, er avhengig av koordinering på systemnivå.

3.2 Samarbeid mellom faglærer og spesialpedagog

En av skolens utfordringer er å gi alle elever en mulighet for utvikling og læring utfra sine forutsetninger i et inkluderende fellesskap. Et tett samarbeid mellom faglærere og spesialpedagoger ser ut til å være nødvendig i dette arbeidet. Den spesialpedagogiske kompetansen vurderes som verdifull når den er nært knyttet til ordinær opplæring (Meld. St. nr. 30 (2003 – 2004); Mjøs, 2007). Samtidig er skolens mandat nært knyttet til å oppfylle kompetansemålene i læreplanen. Fagkompetanse hos lærerne sees på som stadig mer viktig, samtidig er flere bekymret for at denne økende fagspesialiseringen sammen med en snever fortolkning av læreplanmål kan skape et press på spesialundervisningen (Nevøy & Ohna, 2014). Det kan oppstå et dilemma i å ta hensyn til den enkeltes evner og forutsetninger, samtidig som alle skal måles med samme «målestokk» på samme tidspunkt (Persson, 2013). Det er grunn til å tro at dette også vil skape utfordringer i et lærersamarbeid.

Elever som ikke har utbytte av opplæringen har rett til spesialundervisning og denne undervisningen organiseres på ulike måter i skolen. Spesialpedagogens rolle er ulik fra skole

til skole og fra klasse til klasse. Det er nærliggende å forklare forskjellene i forhold til ledelsen på skolen eller i kommunen. Samarbeid og kompetanseutvikling mellom faglærer/kontaktlærer og spesialpedagog vurderes som nødvendig og avgjørende, men erfaringer fra spesialpedagoger viser at det er stor forskjell på læreres bruk av og forventninger til spesialpedagogen (Groven, 2007; Mjøs, 2007; Persson, 2013; Uthus, 2013). For eleven kan dette samarbeidet medføre at han eller hun kan oppleve en undervisning hvor helhetsplanlegging reduserer skillet mellom ordinær og spesialundervisning. Om samarbeidet mangler kan eleven oppleve å få ytterligere vansker i skolesituasjonen. Et eksempel på dette er at elever som er ute av klassen for å få spesialundervisning, ofte mister klasseundervisning i andre fag. Det kan igjen føre til økt behov for spesialundervisning i flere fag. Erfaringer fra både skoleledere, lærere og spesialpedagoger er at det er vanskelig å få til gode løsninger «timeplanteknisk» for hele skolen (Nevøy & Ohna, 2014). I samarbeidet mellom lærere på klassenivå kan det være enklere å ivareta dette på vegne av de elevene det gjelder, men det forutsetter et nært samarbeid.

Mjøs (2007) peker på betydningen av et nært samarbeide mellom spesialpedagogen og faglærerne, men også mellom ledelsen og klasselærerteam hvor også spesialpedagogen er med. Det handler om organisering og tilrettelegging på skolens systemnivå, men også om skolens rutiner på klassenivå. Flere spesialpedagoger viser til at faglærer/kontaktlærer fungerer som en slags døråpner eller i motsatt tilfelle som en dørlukker for deres arbeid. Dette innvirker både på samarbeidet knyttet til elever med spesialundervisning, men også i forhold til den rollen spesialpedagogen kan ha i den ordinære undervisningen. Ofte ser en at det er ulik forståelse for hva samarbeid innebærer og når det bør være samarbeid. De fleste elever med spesialundervisning er minst like mye i klassen uten ekstra hjelp og støtte, og positive resultater av spesialundervisningen har klar sammenheng med hvordan den ordinære opplæringen drives (Egelund, Tetler, Andersen, Dyssegaard & Persson, 2009), noe som fordrer et samarbeid.

Persson (2013) viser til noen spesialpedagogiske dilemmaer som beskriver relevante sider ved samarbeidet, eller kanskje heller uavklarte forventninger mellom spesialpedagog og faglærer om hva spesialundervisningen skal bidra med. Disse dilemmaene knytter seg til både de offisielle og de uoffisielle oppgavene i skolen. De offisielle oppgavene retter seg mot å ivareta elever med spesielle behov i opplæringen, mens de uoffisielle oppgavene er at man gjennom tiltak skaper en mulighet for å lage mer «problemfrie» grupper hvor undervisningen ikke

påvirkes av elever med vansker og dermed gir lærer en avlastning. Dette er tidligere nevnt som rollens dobbeltfunksjon. Andre dilemmaer som ble gjort rede for var at flere av spesialpedagogene erfarte at faglærere ønsker å bestemme innholdet i spesialundervisningstimene. Noe som kunne komme i konflikt med hvilke planer og prioriteringer av innhold, som spesialpedagogen hadde. Spesialpedagogene opplevde også at de ikke hadde et avklart mandat i klasserommet, med mindre det var definert i samarbeidet mellom lærerne på forhånd.

3.3 Relevant spesialpedagogisk kompetanse

Spesialundervisning er en krevende del av oppgavene i skolen. Forskning omkring elevers læringsutbytte er samstemte i at læreren har stor innvirkning på elevenes læring. Kvalifikasjoner hos læreren både i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen, trekkes frem som avgjørende faktorer (Haug, 2014a; Haug, 2014b). Forskningsresultater som presenteres viser at elever med spesialundervisning når lengre og vilkårene for læring er betydelig bedre, dersom de undervises av lærere med spesialpedagogisk kompetanse (Egelund m.fl, 2009; Haug, 2014b). Det stilles allikevel ingen kompetansekrav til de som skal ha ansvar for spesialundervisningen, samtidig som forskningen viser til at positive resultater av spesialundervisningen henger sammen med kompetansen hos de ansatte som gjennomfører den, eller som bistår og veileder andre lærere. Haug (2014b) mener at det nå er grunnlag for å påpeke at manglende kompetanse er uheldig og at dette har vært usynlig i debatten om skolen.

Denne forskjellen i tilgang til og bruk av spesialpedagogisk kompetanse i undervisningen kan forklares som et resultat av kommunens og skolens prioriteringer (Mjøs 2007). Haug (2014b) viser til at inkluderingspolitikkenes mål om en skole for alle, der alle elever får et faglig og sosialt utbytte av opplæringen, ikke er realisert og har heller ikke hatt forutsetninger for å bli realisert. Troen på at politikken «skulle skape seg sjølv i praksis» har ifølge Haug (2014, s. 83) ikke ført frem til målet og han viser til at et av de områdene man har mislykkes på, er å skaffe nok relevant spesialpedagogisk kompetanse i skolen.

Spesialpedagoger uttrykker at de er fornøyde med å arbeide i klasseteam med fokus på alle elever, men samtidig mente de at deres kompetanse burde brukes mer rettet mot de av elevene som trengte noe spesielt, først og fremst spesialundervisning (Groven, 2007; Mjøs, 2007). Flertallet av informanter i studien til Mjøs (2007), mente at man trenger spesialpedagogisk

kompetanse i alle team på en skole for å lykkes bedre med tilpasset opplæring, men det var ikke like stor enighet om dette ville føre til mindre behov for spesialundervisning. En annen studie viser til at ved å redusere bruken av spesialundervisning, fikk skolen et økt behov for spesialpedagogisk kompetanse i den ordinære undervisning (Uthus 2007).

Flere av koordinatorene for spesialundervisning som utgjør deler av utvalget i undersøkelsen til Groven (2007), viser til at deres spesialpedagogiske kompetanse spres gjennom veiledning av lærere ved skolen. I en annen undersøkelse formidler spesialpedagogen at kollegaer ofte etterspurte råd, men at det kunne være vanskelig å hjelpe. Tid var en av grunnene, men også mangelfull kompetanse hos de som skulle ta imot rådene var også av betydning. (Mjøs, 2007).

Flere spesialpedagoger opplever å være eneste spesialpedagog ved skolen. Mange melder et behov for selv å få veiledning gjennom fagteam eller tverrfaglige møter med PPT. Noen etterlyser et spesialpedagogisk fagmiljø i tillegg til det eksterne som PPT representerer (Groven, 2007; Mjøs, 2007). Ressursteam beskrives av flere som skolens spesialpedagogiske møtested. Teamet ledes av koordinator for spesialundervisning eller en i ledelsen, og gir en mulighet for å ha en faglig drøfting med samarbeidspartnere både på skolenivå, men også med PPT. Målet er at ressursteam skal fungere som en kvalitetssikring av skolens opplæringstilbud. Samtidig gir dette teamarbeidet PPT rådgiverne en mulighet for å involvere seg i skolens kompetanseutvikling (Fasting 2014). En masteroppgave som var rettet mot lærere, belyser ressursteamets rolle i forebyggende arbeid i barneskolen (Sunde, 2013). De beskrev teamet som en ressurs, men at teamet burde brukes på en bedre måte enn det som var tilfelle da undersøkelsen ble foretatt. Det kom frem at lærere savnet konkrete råd om tiltak knyttet til elever som de var bekymret for og at ressursteamet har et uklart mandat i skolen. Flere fremhevet at teamet var lite synlig både i det forebyggende arbeidet i forhold til kompetanseheving og i arbeidet med kvalitetsutvikling av den spesialpedagogiske praksisen ved skolene. Dette samsvarer med funn i undersøkelsen til Mjøs (2007), hvor det vises til at det spesialpedagogiske teamet ikke hadde noen kompetansespredende funksjon.

3.4 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Arbeidet med å ivareta det spesialpedagogiske arbeidet slik det fremkommer av dokumentanalysen, må regnes som en hovedoppgave for koordinator for spesialundervisning. Det meste av dette arbeidet er rettslig regulert på en måte som synliggjør oppgaver, ansvar og

plikter (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden beskriver saksgang og rutiner som er knyttet til Opplæringslovens §5, det vil si hele arbeidsgangen fra behov oppdages og frem til gjennomføring og vurdering av spesialundervisning. Leddene i kjeden henger sammen og er avhengig av hverandre. Kvaliteten på hvert ledd og sammenhengen mellom dem er avgjørende for hvor god spesialundervisning eleven får (Herlofsen, 2014; Nilsen, 2010).

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden skal implementeres i lokal praksis og sikre at retningslinjer og regelverk følges opp. Skolen må ha en rutine for å følge opp elevens utbytte av opplæringen. Ved mistanke om at ikke utbyttet er tilfredsstillende, skal undervisningspersonalet varsle ledelsen eventuelt ressursteamet ved skolen. Før en eventuell henvisning til PPT må skolen igangsette, prøve ut og evaluere tiltak for å bedre elevens læringsutbytte. Ansvar for å følge opp elevens utbytte av undervisningen fører med seg mye kartleggingsarbeid for å identifisere elever og iverksette tiltak dersom de har et lavt læringsutbytte. Lærere i studien til Fasting (2014) trakk frem at arbeidet med denne tilretteleggingen, oppfølgingen og evalueringen på skolen, krevde mye tid og var utfordrende spesielt med tanke på dokumentasjonsarbeidet.

Spesialundervisning er en rettighet som skal sikre elever en tilpasset og likeverdig opplæring dersom de ikke har, eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. PPT er sakkyndig instans og avgjør om det er grunnlag for spesialundervisning. Skoleeier eller skolen fatter enkeltvedtak om spesialundervisning på grunnlag av den sakkyndige uttalelsen fra PPT. Foresatte må samtykke i at eleven får spesialundervisning før den igangsettes. Skolen utarbeider IOP på bakgrunn av innhold i sakkyndig uttalelse og skolens enkeltvedtak, og evalueres skriftlig en gang pr år (Utdanningsdirektoratet, 2014c).

Arbeidet med tiltakskjeden krever at ressurser er tilgjengelig for de som arbeider med den. Det gjelder ikke bare timer til spesialundervisning for eleven, men i tillegg å sørge for at de som er involvert har avsatt tid og faglige kompetanse til å utføre dette arbeidet. Den som skal utføre oppgavene, må kunne utøve et skjønn som krever kompetanse både om elevens læring og utvikling, men også om hvilke tiltak som kan stimulere utviklingen eller kompensere for vansker. I tillegg krever mye av arbeidet som gjøres i tiltakskjeden, kjennskap til de juridiske rammene. Skolens praksis med den spesialpedagogiske tiltakskjeden må tilpasses ivaretagelse

av regelverket, men også unngå at den ikke skaper mye unødvendig og tidkrevende papirarbeid (Herlofsen, 2014).

Herlofsen (2014) har i sin studie sett på sammenhengen mellom dokumentene i tiltakskjedens ulike faser i forhold til regelverk og retningslinjer. Hun viser til at det er god sammenheng mellom skolens henvisningspapirer og PPT sin sakkyndige vurdering, men at det er større variasjon og noe manglende sammenheng mellom sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket. Usikkerhet eller manglende føringer i den sakkyndige vurderingen, kan skape usikkerhet når skolen skal fatte vedtak om hvordan spesialundervisningen skal gjennomføres (organisering, omfang og innhold). Skolens praksis i arbeidet med IOP må bygge på enkeltvedtaket og den sakkyndige vurderingen fra PPT, men studien til Herlofsen viser til varierende praksis. Noen skoler følger opp arbeidet i tråd med intensjonene, men praksis ved andre skoler viser at det er en varierende og mangelfull sammenheng mellom dokumentene i tiltakskjedens ulike faser. Tiltakskjeden forutsetter et tett samarbeid mellom faglærer og spesialpedagog. Når elevens utbytte av opplæringen vurderes, må dette sees i forhold til undervisningen som eleven deltar i og sammenlignes med kompetansen hos de andre på samme alderstrinn. Dette er en vurdering som alle faglærer må delta i. Nødvendigheten av et samarbeid henger også sammen med arbeidet med elevens IOP (Herlofsen, 2014; Nilsen, 2010).

4. Metodekapittel

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og beskrive forskningsprosessen som jeg har gjennomført. Først vil jeg beskrive mitt vitenskapsteoretisk ståsted og begrunne valg av forskningstilnærming og metoder. Deretter beskrives hele prosessen frem til bearbeiding og analyse av datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg kommentere studiens kvalitet og formidle noen etiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske forståelsesrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Denne undersøkelsen bygger på et sosialkonstruktivistisk perspektiv, et perspektivet som står i motsetning til en positivistisk forskning hvor kunnskap sees på som «objektiv» eller sann. Sosialkonstruktivismen har som utgangspunkt at mennesket er aktivt handlende og ansvarlig. I dette perspektivet sees kunnskap på som en konstruksjon av mening og forståelse, som dannes når mennesker samhandler. Det kvalitative forskningsintervjuet er et eksempel på hvordan relasjonen mellom forskeren og intervjupersonen vil være viktig for å få frem nye refleksjoner og ny kunnskap (Kvale, 2009; Thagaard, 2013).

Undersøkelsen har en abduktiv forskningsmetodisk tilnærming. Når teori er grunnlaget for undersøkelsen snakker man om en deduktiv tilnærming, mens en induktiv tilnærming viser til at praksis danner utgangspunktet for teoretisering. Abduktiv brukes for å beskrive en forskningsmetode hvor forskeren veksler mellom en deduktiv og induktiv tilnærming (Thagaard, 2013).

Ved å ta utgangspunkt i enkeltpersoners opplevelser ønsker jeg å få større innsikt i og forståelse om hvordan de opplever sin rolle som koordinator for spesialundervisning i ungdomsskolen. Undersøkelsen har en fenomenologisk tilnærming. Thagaard (2013) viser til at det har skjedd en endring i forståelsen av hva dette innebærer i praksis. Tidligere har en slik tilnærming vært beskrevet som at forskeren setter egne erfaringer og eget teoretisk perspektiv «til side» for best mulig å kunne være objektiv som forsker. Nå ser man i større grad på forskerens erfaringer og teoretisk perspektiver som en viktig ressurs for å kunne forstå og synliggjøre informantenes erfaringer og opplevelser. Nytteverdien av dette i forskningsprosessen, er at forskerens førforståelse kan forsterke muligheten for å fange opp

og forstå informantene livsverden. Det vil kunne ha betydning i arbeidet med å sette denne informasjonen inn i en passende teoretisk ramme i analyseprosessen (Thagaard, 2013; Uthus, 2013)

Hermeneutisk tenkning har også inspirert meg i arbeidet med undersøkelsen. Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en sannhet. Fenomener kan tolkes på flere nivåer og mening kan bare forstås i lys av den sammenhengen det som vi studerer er en del av (Thagaard, 2013). Gjennom å fortolke koordinatorenes beskrivelser og utsagn, er det mulig å få et dypere meningsinnhold enn hva man først får inntrykk av. Delene forstås i lys av helheten. Vekslingen mellom del og helhet kan være med på å gi ny erkjennelse og utvidet forståelse av både del og helhet. Prosessen har dermed ikke en tydelig start og slutt. Begrepet den hermeneutisk spiral, viser til denne vekslingen som gir mulighet for dypere forståelse av meningsinnholdet. (Kvale, 2009; Thagaard, 2013).

4.2 Kvalitativ forskningstilnærming

Hensikten med å velge en kvalitativ forskningstilnærming, er å få frem informantens «stemme», forstått som deres opplevelser, tanker og refleksjoner om et fenomen.

Den kvalitative forskningsprosessen kjennetegnes av innlevelse og systematikk. Innlevelsen er viktig for å forstå intervjupersonenes situasjon og kan i tillegg være med å bidra til at forskeren får ideer til refleksjon omkring meningsinnholdet i dataene som fremkommer. Det kan føre til at problemstillingen endres, at nye temaer tas med i senere intervju og at andre perspektiver enn forskeren hadde tenkt i forkant av intervjuene, blir belyst. En systematisk beskrivelse av fremgangsmåter og ulike valg i forskningsprosessen utelukker ikke at endringer skjer underveis i forskningsprosessen, men stiller krav om at endringer og valg skal begrunnes og beskrives. På den måten blir forskningen mest mulig transparent, noe som gir leseren et grunnlag for å vurdere forskningsarbeidets kvalitet (Thagaard, 2013).

Forskningsopplegg innenfor kvalitativ forskning beskrives som fleksibelt og det inndeles ofte i ulike faser. Fasene overlapper imidlertid hverandre og forskeren kan arbeide med flere av de ulike fasene i prosessen samtidig. Selv om definisjon av problemstilling og utforming av et forskningsdesign representerer utgangspunktet for prosessen, kan de revideres i løpet av prosjektet. Dermed blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av

problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning. Thagaard (2013) bruker begrepet syklisk modell for å beskrive denne prosessen.

4.3 Datainnsamling

Målet med datainnsamlingen var å samle et empirisk råmateriale som kan belyse problemstillingen i undersøkelsen. Arbeidet med datainnsamling og analyse foregikk parallelt.

Opprinnelig var forskningsintervju den metoden jeg hadde valgt for å samle inn data. Underveis i arbeidet med teorikapittelet og intervjuguiden innså jeg at det var behov for å bruke andre metoder i tillegg. Jeg hadde funnet nok teori som kunne belyse det spesialpedagogiske praksisfeltet som koordinator for spesialundervisning forholdt seg til, men jeg hadde lite utover egen praksiserfaring som kunne belyse funksjonsstillingen. For å unngå at min førforståelse i for stor grad skulle virke inn og farge det jeg oppfattet at intervjupersonene formidlet, valgte jeg å utvide metoden for datainnsamling med et større søk på Internett. I tillegg kontaktet jeg aktører med ulik tilknytning til skoleverket. Formålet var å frembringe dokumentasjon om funksjonstillingen som jeg kunne henvise til, uten å trekke inn mine egne erfaringer og kunnskap. Resultatene fra analysen av dette datamaterialet er allerede presentert i kapittel 2 og 3.

4.3.1 Dokumentanalyse på Internett

Datasøk via Internett ble gjennomført for å få tilgang til dokumenter eller annen informasjon av interesse for min problemstilling. Studien av dokumenter fra nettet vil bli kalt dokumentanalyse fordi den baserer seg på tekster som er skrevet for et annet formål enn det som omfattes av min undersøkelse (Thagaard, 2013).

I starten brukte jeg flere søkemotorer og søkeord, blant annet kontakt for spesialundervisning, spespedansvarlig, spespedkoordinator og koordinator for spesialundervisning. Det fremkom flest treff på Google og jeg valgt å bruke denne søkemotoren videre. Flere av treffene som kom opp var sammenfallende og jeg valgte å konsentrere det videre arbeidet til søkeordet *koordinator for spesialundervisning*. Søket fikk 1590 treff. Ved søk via Google presenteres de hyppigst brukte treffene først når listen over treff vises. Mange av disse treffene var uinteressante for min oppgave i og med at de bare henviste til arbeidssted og plassering i personaloversikten på skolen. Andre viste til sakspapirer om lokale avtaler for denne

funksjonsstillingen på kommunenivå, mens andre igjen var stillingsbeskrivelser. I gjennomgangen av treff valgte jeg bare ut informasjon som var knyttet til skoler med ungdomstrinn eller 1 – 10 skoler. Jeg avsluttet documentsøket etter å ha gått igjennom de 300 første treffene som kom opp.

Fokus var primært rettet mot å finne dokumentasjon som kunne beskrive ulike sider ved funksjonsstillingen og jeg valgte å konsentrere arbeidet til å følge opp de 30 første arbeidsbeskrivelsene som kom frem i nettsøket. Disse arbeidsbeskrivelsene var publisert under hjemmesider på navngitte skoler eller kommuner. Noen arbeidsbeskrivelser var vedlegg til sakspapirer fremlagt i kommunestyret i den aktuelle kommunen.

4.3.2 Forespørsler om funksjonstillingen

Dokumentanalysen viste at denne funksjonsstillingen forekom ved mange grunnskoler, i ulike kommuner og landsdeler. Det fremkom hvilke arbeidsområder og arbeidsoppgaver som var definert til stillingen. Fortsatt manglet jeg kunnskap om bakgrunnen for opprettelsen av en slik funksjonstilling og omfanget av den. Jeg sendte derfor en forespørsel på mail om funksjonsstillingen til Kunnskapsdepartementet, Kommunenes Sentralforbund (KS), Utdanningsforbundet og skolefagligansvarlig i en av kommunene hvor jeg hadde intervjuperson med i mitt utvalg. Svarene på henvendelsene er allerede beskrevet (2.4 - Utdanningssystemet og skolen som organisasjon) og gjengis ikke her.

I to av intervjuene fikk jeg anbefalinger om å ta kontakt med en navngitt person for å få mer informasjon om opprettelsen av funksjonstillingen. Denne personen var også koordinator for spesialundervisning, men arbeidet i barneskolen. Jeg tok kontakt på mail og fikk fyldig informasjon tilbake. Denne informasjonen er skrevet inn under punkt 5.1.2.

4.3.3 Intervju

Min erfaring fra rollen som koordinator var med på å prege valget av både problemstilling og intervju som metode i denne undersøkelsen.

Det finnes ulike typer intervju. Jeg valgte semistrukturert intervju som av Kvale (2009) beskrives som en planlagt og fleksibel samtale hvor hensikt er å samle opplysninger om

intervjupersonens livsverden. Temaene var bestemt på forhånd, men det semistrukturert forskningsintervjuet kjennetegnes av fleksible rammer, noe som gir forskeren en mulighet for å gjøre endringer underveis for å forfølge og utdype temaer som informanten er opptatt av. På denne måten får forskeren tilgang til kunnskap som ville vært vanskeligere å oppnå gjennom bruk av andre mer strukturerte og mindre fleksible metoder (Kvale, 2009).

Den planlagte og fleksible samtalen har et profesjonelt formål og forskeren fremheves som den viktigste faktoren i intervjusituasjonen (Kvale, 2009; Thagaard, 2013). Kompetanse om forskningstema og evne til interaksjon med mennesker er viktige forutsetninger å ha for å lede et forskningsintervju. Valg av spørsmål og måten de er formulert på er med på å påvirke svarene som gis og med det også hvilken kunnskap som skapes i samhandlingen mellom forsker og deltaker. Jeg håpet at mine erfaringer og min teoretiske bakgrunn ville hjelpe meg til å stille spørsmål og reflektere sammen med intervjupersonene. Målet var at den kunnskapen som skapes i relasjonen mellom intervjupersonene og meg, vil kunne gi innsikt i deres subjektive opplevelser i denne rollen. Gjennom dialogen får intervjupersonen oppleve at deres stemme og opplevelser er det viktigste.

Intervjuguiden ble utformet med en blanding av åpne spørsmål og spørsmål med mer avgrensede svarmuligheter. Det var viktig i utarbeidelsen av intervjuguiden, å gjøre den fleksibel slik at jeg kunne følge opp refleksjoner og temaer som intervjupersonene tar opp, samtidig som at jeg hadde en trygghet i å ha utdypnings og oppfølgings spørsmål i tilgjengelig (vedlegg 3). I intervjuguiden var forskningsspørsmålene operasjonalisert tematisk med tanke på å skape struktur i intervjuet, men også som hjelp i analyse og tolkningsarbeidet (Kvale, 2009; Thagaard 2013).

4.3.4 Utvalg

Rammene for undersøkelsen setter begrensninger i forhold til tid og størrelse på utvalget. Det var derfor viktig for meg at intervjupersonene hadde noe å formidle og at det de kunne formidle hadde relevans i forhold til problemstillingen min. I første omgang tok jeg direkte kontakt med noen koordinatore som jeg tidligere hadde deltatt i nettverkssamlinger med. Oppgavens avgrensning til gjelde koordinator for spesialundervisning på ungdomstrinnet, gjorde det nødvendig å trekke inn andre deltakere i tillegg til de som først ble forespurt. Gjennom kollegaer og venner fikk jeg tips om aktuelle informanter. Disse ble kontaktet på mail og telefon og alle var positive til å delta. På denne måten fikk jeg både et strategisk

utvalg og et utvalg som er anbefalt av andre. Den siste måten å skaffe informanter på betegnes gjerne som snøballmetoden (Thagaard, 2013).

Utvalget bestod da etter hvert av 6 spesialpedagoger som i tillegg hadde et koordineringsansvar for spesialundervisning på sin skole. Det viste seg etter hvert at en av deltakerne valgte å ikke besvare henvendelser, verken på telefon eller mail. Jeg valgte da å redusere utvalget til de fem som hadde bekreftet interessen for å delta i undersøkelsen. Deltakerne i utvalget representerte fem skoler fordelt på fire kommuner og to fylker. Fire av de fem kommunene hadde en koordinator for spesialundervisning på alle skoler i kommunen. Tre av deltakerne arbeidet på ungdomsskoler og to arbeidet på 1 – 10 skole.

4.3.5 Forberedelser

I forkant av intervjuene var det noen forberedelser som måtte gjøres, slik at det formelle var i orden. Det ble innhentet tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD (vedlegg 1) og jeg utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 2) med samtykkeskjema til informantene. Dessuten ble det utarbeidet en intervjuguide som skulle brukes som utgangspunkt for samtale (vedlegg 3).

I intervjuguiden hadde jeg fokus på sentrale temaer og spørsmål som til sammen skulle favne de områdene jeg ønsket å belyse i denne undersøkelsen. Jeg hadde organisert intervjuguiden i temaer med underspørsmål for å unngå korte, konkrete svar og liten informasjonsflyt. Det var utfordrende å arbeide frem en intervjuguide på flere måter. Kanskje var den største utfordringen å formulere spørsmål hvor deltakerne skulle dele sine egne opplevelser og erfaringer. En annen utfordring var å lage åpne nok spørsmål slik at intervjupersonen kunne trekke inn det som hun selv oppfattet som relevant i forhold til temaet. Før intervjuene startet var jeg bevisst på at intervjuguiden skulle fungere som en disposisjon for samtalen og jeg var åpen for at intervjupersonene kunne komme med andre refleksjoner og temaer underveis. Temaene i intervjuguiden var; beskrivelser av praksis og arbeidsoppgaver, utfordringer i rollen, forventninger til rollen, organisering av spesialundervisning og tilpasset opplæring i ordinær undervisning og spesialundervisning.

Jeg hadde kontakt med alle informantene enten på mail eller telefon, i forkant av intervjuet. Noen av intervjupersonene hadde allerede kjennskap til undersøkelsen jeg skulle gjennomføre og vi avtalte bare tid og sted for intervjuet på telefon. De øvrige fikk informasjonsskriv tilsendt på mail og avtaler om intervju ble gjort både på mail og muntlig på telefon. En av

intervjupersonene ba om å få tilsendt intervjuguiden på forhånd og den ble sendt sammen med informasjonsskrivet. De øvrige deltakerne fikk kopi av intervjuguiden i forbindelse med gjennomføringen av intervjuet. Da ble det gitt en mulighet for å lese igjennom spørsmålene før intervjuet startet. Noen benyttet seg av dette tilbudet.

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en kollega for å trene meg i intervjurollen, prøve ut det tekniske utstyret og gjøre erfaringer med bruk av intervjuguiden. Jeg erfarte at intervjuguiden inneholdt for mange og til dels overlappende oppfølgingsspørsmål. Bevisstheten om dette, gjorde at jeg under intervjuene hadde størst fokus mot temaene jeg ønsket å belyse og hovedspørsmålene som var knyttet til disse.

4.3.6 Gjennomføring

«Man lærer seg intervjuferdighetene ved å intervju» hevder Kvale og Brinkmann (2009, s. 36) og jeg må si meg enig. Å lære seg å gjennomføre intervjumetoden når man skriver masteroppgave, fører til at læringskurven blir bratt.

Deltakerne valgte selv tid og sted for intervjuet. Tre av intervjuene ble gjennomført på de enkelte skolene hvor intervjupersonene hadde sin arbeidsplass. De siste to ble gjennomført hjemme hos den ene og i et møterom på min arbeidsplass. Datainnsamlingen gikk over en periode på to uker i desember 2014. Intervjuene ble stort sett gjennomført i løpet av 60 - 80 minutter.

Kvale og Brinkmann (2009) fremhever betydningen av en god relasjon mellom forsker og intervjuperson, og at det er viktig at deltakerne er godt kjent med formålet med undersøkelsen. Jeg startet derfor samtalene med å fortelle litt om meg selv og min bakgrunn før vi kom inn på innholdet i informasjonsskrivet. De av deltakerne som ikke hadde fått tilsendt informasjonsskriv på mail i forkant av intervjuet, fikk dette før intervjuet startet. Alle fikk informasjon om den praktiske gjennomføringen, informasjonsoppbevaring og at deltakelsen var frivillig.

Under intervjuet forsøkte jeg å være en aktiv lytter, samtidig som jeg hadde fokus på innholdet i intervjuguiden for å kunne styre prosessen. Gjennom hele intervjuet benyttet jeg speiling, oppfølgende spørsmål og oppsummeringer for å få sikre meg at de fortolkningene jeg gjorde samsvart med det intervjupersonen mente å si. I noen av intervjuene var det behov for improviserte spørsmål når det kom frem uforutsett informasjon som kunne være av

interesse for undersøkelsen. Deltakerne hadde mye å formidle og jeg opplevde at samtalene forløp lett.

For å nærme meg to av temaene i intervjuguiden, valgte jeg å innlede med å vise til aktuell forskning og en avisartikkel. Forskningens henvisningen var av generell art og viste til uttalelser om sammenhengen mellom ordinær og spesialundervisning (når den ordinære opplæringen er god er behovet for spesialundervisning lav). Alle deltakerne kjente allerede til denne fremstillingen. Artikkelen det ble vist til, omhandlet hvordan en skole definerte behovet for spesialundervisning i forhold til elevens karakternivå. Om eleven oppnådde karakteren to eller bedre, var det ikke behov for spesialundervisning (Schulstok, 2014). Ved å vise til forskning og uttalelser knyttet til arbeidsfeltet til intervjupersonene, ønsket jeg få frem deres egne perspektiver og meninger om sammenhenger mellom ordinær undervisning og spesialundervisning og unngå «korrekte» svar.

Avslutningsvis i alle intervjuene ble deltakerne om de hadde noe mer de ville utdype eller ta opp. I tillegg minnet jeg dem om det som stod i informasjonsskrivet om samtykke, anonymitet og konfidensialitet.

Det virket som om det å slå av diktafonen, åpnet for en mer uformell samtale om temaet hos flere av informantene. Jeg valgte å ta meg tid til slike «ettersamtaler». I et av intervjuene ble vi enige om å sette diktafonen på igjen, slik at jeg kunne benytte den informasjonen som fremkom.

4.3.7 Transkribering og bearbeiding av datamaterialet

For å dokumentere datamaterialet i undersøkelsen, valgte jeg å benytte diktafon under intervjuene. Når man bruker lydopptak er det fort gjort å miste situasjonsbetinget informasjon. Jeg noterte litt under intervjuene hvis det var noe spesielt jeg la merke til, men lot meg i stor grad engasjere i samtalene og hva de ulike deltakerne formidlet. I etterkant av intervjuene noterte jeg ned inntrykk fra samtalen og tanker som kunne være relevante i forhold til kommende intervjuer eller analyseprosessen.

De fleste av opptakene ble transkribert i sin helhet samme dag eller i løpet av få dager.

I den transkriberte testen skrev jeg inn pauser, nøling, latter og gjentakelser.

Når intervjuet var ferdig transkribert lyttet jeg til lydfilen samtidig som jeg fulgte med på den transkriberte teksten for å sikre meg at den var korrekt gjengitt. Flere av intervjuene inneholdt

mange ufullstendige setninger, det kunne være vanskelig å vite når en setning sluttet og en annen begynte. Underveis i denne «lytte- og lesefasen» anonymiserte jeg alle navn og henvisninger som kunne kobles til intervjupersonen før de ble lagret anonymt (som SK1, 2,3,4 og 5). Dette ble gjort slik at jeg senere kunne få tilgang til det opprinnelige datamaterialet om det skulle bli nødvendig. Deretter startet jeg med å bearbeide den transkriberte teksten. Informasjon som var lite relevant for min undersøkelse ble fjernet. Mine spørsmål og utsagn ble erstattet med henvisninger til tema eller spørsmål i intervjuguiden. Jeg ga hver deltaker et fiktivt navn og de transkriberte tekstene ble lagret separat. Hver av de transkriberte tekstene ble lagret med ulik farge; rød, grønn, blå, brun og sort.

Fra de fem intervjuene satt jeg igjen med et datamateriale som omfattet 70 sider transkribert tekst med kun intervjupersonenes utsagn (skriftstørrelse 12 og 1 ½ i linjeavstand) og notater fra alle samtalene.

4.4 Analyse av datamaterialet

Analysearbeidet beskrives med utgangspunkt i datamaterialet som omfatter både dokumentanalyse, henvendelser til ulike instanser og intervjuundersøkelse. I den kvalitative forskningsprosessen vil de ulike fasene preges av flytende overganger mellom datainnsamling, analyse og tolkning. Dataanalysen foregår gjennom hele prosessen, men hovedfokuset på analysen skjer i etterkant av datainnsamlingen. Samtidig er analyse og tolkning av resultater, faser som er tett bundet sammen (Thagaard, 2013).

4.4.1 Dokumentanalysen

Da jeg startet internettsøket hadde jeg få forventninger om hva jeg ville finne av innhold som hadde relevans for min undersøkelse. Raskt så jeg at mye av den informasjonen jeg fikk var likelydende og av liten betydning i denne sammenhengen. Jeg valgte derfor å konsentrere meg om å finne et passe stort utvalg dokumenter som beskrev sider ved funksjonstillingen. Hva et passe stort utvalgt innebar visste jeg ikke i utgangspunktet, men ved gjennomgang av treff på søkeordet var det mest interessant å fokusere på arbeidsbeskrivelsene fra ulike skoler og kommuner. Jeg valgte å avslutte søket etter å ha samlet 30 beskrivelser og vurderte da et jeg hadde oppnådd det som Thagaard (2013) refererer til som et «*metningspunkt*». Det er ikke antall beskrivelser i seg selv som er viktig, men fenomenet som bestemmer.

Arbeidsbeskrivelsene ble brukt som grunnlag for å utarbeide en detaljert liste over de arbeidsoppgavene som fremkom og som i beskrivelsene var definert som funksjonsstillingens ansvarsområde. Listen ble deretter brukt for å utarbeide en oversikt over hvilke av oppgavene som ble definert på de ulike skolene. Det ble da tydelig hvilke arbeidsoppgaver som gikk igjen på de fleste skolene og hvilke som var mer sporadiske (vedlegg 4). På bakgrunn av den detaljerte oversikten og hvor hyppig ulike arbeidsoppgaver fremkom, delte jeg arbeidsoppgavene inn i kategorier (vedlegg 5). Disse kategoriene ble brukt som grunnlag for utarbeidelsen av intervjuguiden og som teorigrunnlag under intervjuene. For å beskrive og synliggjøre den rollen som studien undersøker, er resultatene fra dokumentanalysen presentert i kapittel 2 og 3 med utgangspunkt i disse kategoriene.

4.4.2 De transkriberte tekstene

Utgangspunktet for analysen var de transkriberte tekstene fra intervjusamtalene. Disse utgjorde et stort datamateriale som det var nødvendig å bearbeide og systematisere innholdet i. Med utskrift av de transkriberte tekstene gikk jeg inn i den deskriptive analyseprosessen. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at en gjennom å strukturere og meningsfortette innholdet, samtidig leter etter naturlige meningsenheter som videre knyttes til hovedtema. Jeg startet derfor med å lese gjennom alle tekstene på nytt for å danne meg et bilde av helheten, men også for å vurdere den kodingen jeg allerede hadde gjort. Meningsdannende enheter på tvers av intervjuene ble samlet og kodet. Hensikten var å utarbeide kategorier som gir en bred forståelse av den rollen som koordinatorene for spesialundervisning utøvde i ungdomsskolen. Det ble benyttet begrepsstyrt koding (Kvale, 2009) med utgangspunkt i inndelinger som fremkom i dokumentanalysen, og kategorier som oppstod ad hoc under analysen. De 34 underkategorier som fremkom, ble organiserte inn i tre hovedtemaer som samsvarte med det teoretiske utgangspunktet for studien; rollen, arbeidsoppgaver og det spesialpedagogisk praksisfeltet. Denne inndelingen brukes i kapittel 5 for å presentere funn fra intervjuundersøkelsen.

Neste trinn var å binde de deskriptive utsagnene sammen til beskrivelser som kunne belyse problemstillingen min. Både intervjupersonenes individuelle og de sammenstilte beskrivelsene dannet grunnlaget for tolkningen av meningsinnholdet i utsagnene. Jeg hadde stor nytte av at de transkriberte tekstene hadde ulik tekstfarge. På den måten visste jeg gjennom denne bearbeidingsfasen, hvem av deltakerne som hadde sagt hva. Ved et tilfelle

hvor jeg var i tvil om meningsinnholdet i et utsagn, gikk jeg tilbake og lyttet til lydfilen for å rekonstruere konteksten det var hentet fra.

I analyseprosessen var oppmerksomheten rettet mot intervjupersonenes perspektiv og innholdet i det de formidlet om sine opplevelser i løpet av intervjuet. I tråd med fenomenologien som forholder seg til at realitetene er slik folk oppfatter at den er (Kvale, 2009, s. 45) Jeg lyttet til intervjuene, leste transkribert tekst som helhet, deler og ny helhet før jeg endte opp med en forståelse av empiri som dannet utgangspunktet for videre tolkning.

Tolkningsprosessen beskrives som en rekontekstualisering hvor forskeren tilfører relevante begreper til det kategoriserte materialet. Fenomenene som studeres settes med andre ord inn i en større sammenheng. Prosessen vil påvirkes av inntrykk fra dataene i tillegg til forskerens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013).

Både analyse og fortolkning sees på som to sider av en prosess som fører frem til en forståelse av dataenes meningsinnhold. Fortolkningsprosessen knyttes mer opp mot en hermeneutisk forståelse hvor forskeren forsøker å vise til et dypere meningsinnhold enn hva som i utgangspunktet virker innlysende (Kvale, 2009; Thagaard, 2013).

4.5 Kvalitet i kvalitative studier

Hensikten med forskningen er at den skal kunne frembringe ny kunnskap og det er viktig at den holder god kvalitet. I kvalitativ forskning bruker man begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) for å vurdere kvaliteten til et forskningsarbeid.

4.5.1 Reliabilitet.

Begrepet reliabilitet har sitt utgangspunkt i vurdering av kvantitative undersøkelser. Da viser begrepet til hvor pålitelig datamaterialet er i forhold til nøyaktigheten i arbeidet med innsamlingsprosessen. Med i vurderingen er også hvor varige resultatene vil kunne være over tid om de måles igjen (Kleven, 2011).

Hvor reliabel eller pålitelig er da den kvalitative undersøkelsen og resultatene i denne studien? Det kan være vanskelig og lite hensiktsmessig å bruke de samme faktorene i kvalitative som i kvantitative undersøkelser. I kvalitative studier vurderes påliteligheten først og fremst i forhold til om funnene har utgangspunkt i faktiske forhold. Reliabiliteten vurderes da i

forhold til hvordan forskeren forklarer og beskriver sin fremgangsmåte i undersøkelsen (Thagaard, 2013), en transparent beskrivelse. Det innebærer at forskeren tydelig beskriver de prosessene som er gjennomført og som ligger til grunn for konklusjonene i undersøkelsen. Gjennom å reflektere over faser i forskningsprosessen som innsamlingen av data og hvilken innflytelse relasjonen til informanten kan ha for forskningsprosjektet, styrkes reliabiliteten.

Det er også viktig å sikre at forskerens subjektive skjønn i minst mulig grad påvirker datamaterialet. Reliabilitet brukes ofte for å vurdere om resultatet kan reproduseres på et annet sted, til en annen tid og med en annen forsker. Undringen knytter seg til om intervjupersonene ville uttrykt det samme med en annen forsker. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at nettopp forskerens personlige egenskaper, kunnskaper og holdninger er med på å bidra til at forskeren blir det viktigste instrumentet i egen undersøkelse. I istedenfor å prøve å utelukket virkningen av samspillet mellom intervjupersonen og forskeren, har jeg valgt å fokusere på å samle inn og behandle data på en systematisk måte, og beskrive hvilke valg som er gjort gjennom hele forskningsprosessen.

Andre måter å vurdere påliteligheten av funnene i undersøkelsen på, er å sammenligne dem med tidligere forskning. Jeg har ikke funnet frem til sammenlignbare undersøkelser, men velger å vurdere funn i denne undersøkelsen i forhold til andre studier som har delvis samsvar i forhold til utvalg og tematikk.

4.5.2 Validitet

Først og fremst handler validitet om hvor gyldig en undersøkelse er. Har man undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke og gjenspeiler forskningsresultatene virkeligheten? Gjennom hele forskningsprosessen har jeg gjort vurderinger underveis om metoden jeg har valgt og om dataene jeg har fått er i tråd med undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Tolkningene jeg har gjort av datamaterialet har forankring i undersøkelsens teorigrunnlag og er sammenlignet med tidligere forskningen innenfor tilnærmet samme tema. På denne måten har jeg prøvd å sikre undersøkelsens validitet (Kvale, 2009; Thagaard 2013).

Validitet eller gyldighet, handler ikke bare om hvilke metoder som benyttes.

Forskerhåndverket har også stor betydning gjennom hele prosessen og vil påvirke hvilken

kunnskap som blir produsert. Det er tolkningene som gjøres på grunnlag av funn som må være valide, ikke om de enkelte funnene er valide eller ikke. Gyldigheten av forskerens tolkninger og slutninger må sees i lys av forskerens vitenskapsteoretiske ståsted og etikk. En transparent måte hvor man gjør rede for dette gjennom å beskrive forskningens håndverk, blir nødvendig for validiteten (Kvale, 2009).

4.5.3 Forskereffekten

Forskereffekten viser til den påvirkningen forskeren kan ha både under undersøkelsens datainnsamling, analyse og i tolkning- og drøftingsfasen. Jeg har som tidligere nevnt, med meg en praktisk og teoretisk bakgrunnsforståelse inn i denne studien. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg prøvd å være bevisst denne førforståelse og hvordan den kan virke inn og farge det jeg oppfatter at de formidler. Når en undersøker noe man også har et følelsesmessig forhold til, kan det oppstå en solidaritetsvanske (Johnsen, 2012). Dette kan føre til at forskeren får vansker med å ta intervjupersonenes perspektiv. Jeg gjenkjenner dette som påpekes. Dette studieåret hvor jeg gjennomfører masteroppgaven, har jeg permisjon fra stillingen som koordinator for spesialundervisning. Dette har gitt meg en mulighet for å «ta et skritt tilbake» og betrakte rollen fra et annet perspektiv. Erfaringene jeg har fra noen år i denne funksjonstillingen er både min styrke, men også min svakhet om jeg ikke forholder meg bevisst til min førforståelse.

Forskningsintervjuet er ikke er samtale mellom likeverdige parter når intervjuer har et formål og gjennom det legger rammer for samtalen. Både forskerens og informantens begrepsforståelse og relasjonen mellom dem, preger dataene forskeren sitter igjen med etter datainnsamlingen. På denne bakgrunnen kan det være nærliggende å tro forskeren «leder» dataproduksjonen i samsvar med egen førforståelse og subjektive hypoteser om hva datamaterialet kommer til å vise (Kvale, 2009; Thagaard 2013).

4.6 Etiske betraktninger

I arbeidet med masteroppgaven har jeg forholdt meg til de etiske retningslinjene som er gitt som retningslinjer fra Den nasjonale forskningskomité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 2006). Her vil jeg først ha et fokus på de etiske dilemmaene som oppstår i undersøkelser hvor forsker og deltakere har direkte kontakt, som forskingsintervjuet er et

eksempel på. Deretter hvilke etiske utfordringer som kan være knyttet til å utføre forskning på Internett.

Gjennom metoddelen har jeg med henvisninger til Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2013), på ulike måter forsøkt å belyse sider ved hele forskningsprosessen og forskerens rolle med et fokus på kvaliteten i gjennomføringen og resultatene. Like viktig er det å presisere forskerens etiske ansvar og hvilke etiske dilemmaer det å forske på mennesker kan føre med seg. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever tre vilkår som viktige når kvalitative undersøkelser skal vurderes etisk; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne i undersøkelsen.

Det første vilkåret skal sikre at deltakerne er orientert om hva de skal delta i og hvilke rettigheter de har. Jeg informerte alle intervjupersonene både muntlig og skriftlig gjennom et informasjonsskriv. Skrivet var utarbeidet med utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene som NESH (2006) har utformet. Alle deltakerne samtykket i å delta i. De ble påminnet om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen uten grunn, når som helst i prosessen.

Det andre vilkåret er at alle data skal behandles konfidensielt. Undersøkelsen ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i oktober 2014 (vedlegg 1) og godkjent før intervjuene startet. Under intervjuene ble det brukt diktafon og lydopptakene ble transkribert. Lydfilene ble oppbevart på diktafonen til analyse og tolkningsarbeidet var ferdig. Deretter ble de slettet. Den transkriberte teksten ble anonymisert og intervjupersonene ble gitt fiktive navn. De transkriberte intervjuene ble lagret på en privat datamaskin som krevde brukeropassord. Det ble samlet lite kontaktinformasjon om deltakerne utover mailadresse og telefonnummer. Denne informasjonen vil bli slettet etter at forskningsrapporten er godkjent. Det siste vilkåret var en vurdering av om deltakelse i undersøkelsen ville få noen personlige konsekvenser for deltakerne. Min undersøkelse har et utvalg på fem personer. For å sikre deres anonymitet har jeg valgt å begrense omtalen av dem under presentasjonen av utvalget. Jeg vurderte dette som nødvendig siden min undersøkelse ble gjennomført innen et lite fagmiljø.

NESH (2014) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer også for forskning på Internett. Internett åpner for et utall av muligheter og gir tilgang til materiale av ulik kvalitet. I denne studien brukte jeg Internett nærmest som en screening, på let etter informasjon om en funksjonstilling som var lite beskrevet i annen litteratur. Blant et stort antall søketreff, valgt jeg kun å bruke kilder som ble publisert av offentlige kilder, skoler og kommuner. Dette er kilder man ifølge retningslinjene, kan bruke til forskningsformål og som kan benyttes uten å innhente samtykke fra de som har lagt ut opplysningene eller de opplysningene gjelder.

4.7 Studiens overførbarhet

I den kvalitative tradisjonen beskriver forskeren resultatene og argumenterer for resultatenes overføringsverdi. Det gjør det mulig for leseren selv å bedømme om resultatene kan overføres til en ny situasjon eller gi ny faglig kunnskap til leseren. Overførbarhet handler om at den forståelsen som kommer frem i en studie, kan ha overføringsverdi til andre situasjoner. Det handler også om at andre som leser prosjektet og med kjennskap til feltet kan kjenne seg igjen og ha nytte av det (Thagaard, 2013). Mine fem informanters opplevelser av sin rolle i ungdomsskolen kan ikke generaliseres til å gjelde alle i tilsvarende funksjoner. Men gjennom å beskrive deres rolle i ungdomsskolen og det arbeidsområdet de jobber innenfor, kan flere få kunnskap om og en forståelse for deres funksjon.

5. Intervjupersonenes egne beskrivelser

Gjennom intervjusamtalene har jeg møtt fem koordinatorene for spesialundervisning som alle fremstår som engasjerte og glødende opptatt av sitt fagområde og den funksjonen de utøver ved sin skole. Utfordringen er å formidle deres engasjement og praksisperspektiv samtidig som leseren gis en forståelse av rollen, det de formidler og den konteksten de befinner seg innenfor. Det finnes ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 282) ingen standard for presentasjon av resultater fra en kvalitativ intervjustudie. Min inndeling i dette kapitlet bygger derfor på de kategorier og underkategorier som fremkom i tolknings- og analysearbeidet. For å bringe frem koordinatorenes levende beskrivelser, er det brukt sitater både med og uten henvisning til intervjupersonens fiktive navn. Sitatene er trukket inn i teksten for å gjøre teksten mer lesbar, men også for å synliggjøre deres «stemme» fremfor å gjenfortelle på vegne av dem.

I dette kapitlet presenteres først rollen slik de formidler den og hvilke arbeidsoppgaver de har og deres erfaringer med dem. Avslutningsvis beskrives deres perspektiv på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og skolens praksis. Dette formidles gjennom å beskrive de gleder, bekymringer og utfordringer de ser og opplever fra sitt ståsted.

5.1 Rollen som koordinator for spesialundervisning

5.1.1 Navn på funksjonen

De fleste intervjupersonene hadde formelle funksjonstitler, men fortalte at disse ble brukt litt ulikt både av dem selv, rektor, kollegaer og skoleadministrasjonen i kommunen, Øydis uttrykker at «... jeg kaller meg egentlig spesialpedagogisk veileder eller spesialpedagogisk koordinator. Litt avhengig av hvem jeg snakker med – den (tittelen) er så lite informativ».

5.1.2 Opprettelse av en lokal funksjonstilling

Flere av intervjupersonene hadde hatt denne funksjonstillingen i mange år. Den som har fungert lengst i funksjonen var Vera. Hun ble tilbudt koordineringsfunksjon for spesialundervisningen i 1983, for å avlaste daværende rådgiver med oppgaver som var knyttet til spesialundervisningselevne. To av intervjupersonene arbeider i samme kommune og

begge har hatt denne funksjonen siden 1993. Kommunen hadde i perioden 1990 – 1994 tilpasset opplæring og spesialundervisning som ett av sine satsingsområder. Linda som da var ansatt som veileder i kommunen, påvirket opprettelsen av denne funksjonstillingen. Hun hadde fått ideen om koordinatorfunksjonen fra en nabokommune og prøvd denne ut i samarbeid med rektoren på skolen hvor hun var ansatt. Resultatet ble at denne funksjonstillingen ble innført på samtlige skoler i kommunen. Hensikten var å sikre kvaliteten i spesialundervisning ved den enkelte skole, både med tanke på innhold og organisering. Det ble satset mye på å gi den enkelte skole kompetanse og det ble utarbeidet en kommunal plan for spesialundervisning. I tråd med denne ble rutiner for IOP for elever med enkeltvedtak innført. Egne arbeidsinstrukser for koordinatorfunksjonen og assistentene ble utarbeidet og sendt ut på høring, men disse ble aldri vedtatt. Intervjupersonene som deltok i denne undersøkelsen var blant de som skulle implementer og utøve disse kommunale føringene i praksis. Deres forståelse av hvorfor stillingen ble opprettet, samsvarer i stor grad med hva Linda beskrev. Begge viser til at det var et behov ved skolen «... en nødvendig stilling fordi man ikke ivaretok en elevgruppe godt nok i forhold til regelverk og praksis» og de opplevde at kommunen var interessert i å satse på spesialundervisningen. En annen grunn for opprettelsen av stillingen var at «...PPT ønsket å ha en person å forholde seg til ute på skolene, ikke å forholde seg til hver lærer som hadde et problem».

5.1.3 Rammer for stillingen

Alle de intervjuede forteller at rektor tilbød dem koordinatorstillingen. De fleste var allerede i undervisningsstilling ved skolen, men Åse ble «headhunted» fra en annen skole. Kari som var samlingstyrer for spesialpedagogisk materiell ved skolen, følte at hun ble utpekt av rektor til denne stillingen. Hun undret seg over at disse stillingene fortsatt ikke lyses ut, men at de tilbys internt til enkelte som har spesialpedagogisk kompetanse. I en annen kommune har det blitt en ny praksis for tilsatte i funksjonsstilling, hvor de skal nå søke sin egen stilling hvert 3. år. Øydis som har vært koordinator i 14 år opplevde denne nye ordningen som noe spesiell og at den kunne tolkes som at man var misfornøyd med det arbeidet hun gjorde «... det var nesten fornærmende, nesten så jeg ikke vurderte å søke». Hun søkte egen stilling en gang til og siden har det ikke vært aktuelt for henne.

Praksisbeskrivelsene fra deltakerne viser at tidsrammen de har avsatt til funksjonsstillingen varierer mellom skolene. Flere har opplevd at tidsrammen har økt noe fra de startet i

funksjonen og frem til nå. Kari beskriver det på sin måte «... så tok jobben mer og mer av. Det ble fler og fler som skulle ha hjelp. Og fler og fler instanser skulle vi samarbeide med». De fleste har i dag mellom 30 – 50 prosent av stillingen sin avsatt til denne funksjonen, men rammen fremstår ikke som absolutt. I kommunen hvor Øydis jobber, er rammen til funksjonen sett i forhold til elevtallet på skolen, 1 time nedsatt pr. 100 elev. Hun forteller at denne rammen blir for liten i forhold til dagens situasjon og skolen avsetter timer slik at rammen blir doblet i forhold til anslagstallet som kommunen angir som standard. Ved en av skolene er det ikke avsatt noen fast tidsramme til å utøve koordineringsfunksjonen. Her må koordinator bruke av elevenes spesialundervisningsressurs.

Flere av intervjupersonene får et lokalt lønnstillegg for å inneha funksjonen. Størrelsen på tillegget de oppgir viser at dette varierer mellom 18 000 - 30 000 kroner pr år.

5.1.4 «En del av ledelsen eller en av «de på gølv»

For noen kan denne rollen oppleves som å være i en posisjon mellom «barken og veden», mellom skoleledelsen og kollegaer. Flere viser til at de i samtaler med andre blir de oppfattet som en del av ledelsen og de opplever dette som et dilemma. «For mange henvender seg til meg som om jeg skulle vært en del av ledelsen Får en sånn rolle som jeg formelt ikke har». Det er spesielt de nyutdannede kollegaene som formidler denne forståelsen og at de har et uklart bilde av hva funksjonen går ut på. Blant de andre i personalet har det gjerne vært flere oppklarende samtaler gjennom lengre tid og mange har etter hvert skjönt rammene for funksjonen. En av koordinatorerne prøver å være veldig bevisst på det at hun er ikke en del av ledelsen eller administrasjonen, men at «jeg har en rolle i stabsfunksjonen som samarbeider tett med ledelsen». For henne er dette en avgjørende presisering, nettopp for å kunne opptre som «... likemann med de jeg veileder, så det ikke blir et asymmetrisk forhold».

Organisasjonsbevissthet er noe flere er opptatt av. Vera mener at det er viktig at skolene er bevisst sin egen organisasjon og at «dette er ikke noe man får hjelp til utenfra, men er noe man må definere ut fra sine egne organisasjonskart». Flere viser til at de prøver å definere hvem i organisasjonen som har ansvar for ulike arbeidsområder. Noen fremhever viktigheten av at den rollen som koordinator for spesialundervisning fyller, ikke legges inn under ledelsen eller rådgiverjobben. De fremhever nødvendigheten av at noen har kompetanse på feltet og bringer inn et annet perspektiv for å «gjøre skolehverdagen bedre for flere elever». Andre

uttrykker en bekymring om hva som da ville skje «hvis du har en leder som er sånn passe interessert i spesialundervisning».

Gjennom praksisfortellinger kommer det frem at de har en bevissthet om at de ikke direkte forholder seg til arbeidsområder eller oppgaver som kan knyttes til personalsaker. Gjennom samarbeid, observasjon, møter og kontakt med mange parter i skolesamfunnet kan dette oppleves som vanskelig fra tid til annen. På en skole deltar rektor i mange av de samme møtene som koordinator og blir da kjent med mulige ankepunktene som kan komme mot skolens personale, organisering og/eller tilrettelegging fra foreldre eller andre samarbeidspartnere. Koordinator beskriver dette som en god løsning, «... så kan rektor i etterkant ta det opp med den læreren det gjelder. Jeg skal ikke gå til kollegaer som mellommann».

Åse fremhever den fysiske plasseringen av sin arbeidsplass som betydningsfull og rollavklarende i forhold til kollegaer «Jeg tilhører det samme arbeidsfellesskapet som resten av det pedagogiske personalet, det gjør meg lett tilgjengelig og det er viktig». Hun formidler at hun tror at nettopp det at ledelsen fysisk sitter i en annen etasje, er med på å «gi henne legitimitet som koordinator, uten å være en del av ledelsen. Jeg er en av gutta på gølv».

Dette utelukker ikke at hun samtidig har mye samarbeid med ledelsen og sosiallærer.

5.1.5 «Jeg er en do'er» Egenskaper i rollen

I Internettsøket fremkom flere stillingsutlysninger. Disse beskrev en mulig søker som en som var ute etter en variert jobb hvor det ble stilte krav til å arbeide både på individ- og systemnivå, alene og i team. En aktuell søker måtte kunne takle et høyt arbeidstempo, ha evne til å skifte fokus og handle raskt. Arbeidsoppgaver som det ble vises til i utlysningene, var testing, veiledning av lærere i klasserommet, arbeid i skolens ressursteam og gjennomføring av spesialundervisning. Innholdet og kravene som fremkom i stillingsutlysningene, gjorde meg nysgjerrig på hvilke egenskaper koordinatorene selv mente var viktige for å mestre denne funksjonen.

Alle intervjupersonene i undersøkelsen har videreutdanning i spesialpedagogikk tilsvarende gammel 2. avdeling. Når de vurderer hvilke egenskaper en person i koordinatorfunksjon bør ha, reflekterer de over sider ved seg selv som de ser som nødvendige for å fylle den rollen de

har i dag. De beskriver både egenskaper og holdninger, men også ferdigheter man bør inneha. Det ingen av dem setter ord på er det de så tydelig viser i intervjusamtalen, et brennende engasjementet for sitt arbeidsfelt og «unger» i dagens skole.

Vera reflekterer over hva som har gjort at hun fortsatt er motivert i rollen som koordinator, og trekker frem at det er motiverende å følge opp hele prosessen fra planene legges, til man ser hvordan dette fungerer i praksis. Egenskaper som trengs for å fylle rollen er at «... du må ha en viss oversikt, se strukturen og skolen som helhet». Tilsvarende beskrivelser trekkes også frem av flere av de andre koordinatorene.

Øydis trekker frem egenskaper som er spesielt viktige i et samarbeid med foresatte. «Du må være rolig og du må kunne møte foreldre uten å gå i forsvar. Hvis jeg går i forsvar så er det mye som blir vanskelig. Veldig dumt å gå i forsvar, ingen vinner på det, du får bare trøbbel». Viktige egenskaper i møte med andre beskrives også av Åse med «evne til å vise omsorg, bry seg og ta initiativet til en prat», men også å «... tørre å være ærlig både overfor elever, foreldre, kollegaer, ledelsen og samarbeidspartnere.

Kari og Sol trekker begge frem at det er avgjørende for koordinator å ha en «oversikt over skolen og elevgruppa». De viser også til behovet for å være tilgjengelig og utføre de oppgavene de har «... du kan ikke være en person som utsetter og som drøyer. Du må være på». Det handler ikke bare om å ha kompetanse i faget, «det har noe med personlighet å gjøre. Jeg orker ikke å ha ting liggende, jeg gjør ting umiddelbart». Kari har erfart nytten av å være tilstede her og nå «... jeg skynder meg langsomt, har god tid og er ikke stresset».

5.1.6 «Vi liker å få til og gjøre det vi skal» Forventninger til rollen

Deres forventninger til egen rolle ble i intervjusamtalene knyttet til opplevelsen av å mestre og gjøre en skikkelig jobb. «Det har vært en del av meg og jobben min i så mange år». De fleste hadde en «innebygd» rutine om hva som skulle skje når og hva som var forventet at de skulle utføre og følge opp, de var autonome i funksjonen. Forpliktelsen til å fylle funksjonen hadde kanskje blitt en vane som var automatisert i forhold til rutiner, årshjul og skolens tradisjoner gjennom året. «Vi liker å få til og gjøre det vi skal ...» er et beskrivende bilde av intervjupersonene. Fire av dem har en fartstid i funksjonen på over 20 år og formidler at «det er veldig gøy og jeg kjenner at det gir meg påfyll å føle at du fyller en funksjon

tilfredsstillende». Samtidig formidler de at jobben er både kompleks og krevende. Noen formidlet at de opplevde å ha en «ekspertrolle» på skolen, og at det knyttes forventninger til at de kan besvare alle spørsmål som kollegaer eller ledelsen måtte ha.

Forventninger fra rektor ble belyst på flere måter. Noen opplevde at rektor formidlet få eller ingen forventninger og de tok det som et tegn på at «... jeg tror egentlig at jeg gjør det han forventer». Andre opplevde fra tid til annen at rektor «forventet at jeg er mer leder enn det jeg egentlig er». En hadde arbeidet med mer enn sju ulike rektorer i den perioden hun har hatt funksjonen, uten at dette har innvirket på den rollen hun utfører. Alle opplevde at de ble vist tillit og at ledelsen ga dem stor frihet i utformingen av rollen.

Forventingene fra foreldre ble beskrevet som et «... ønske om at vi skal se barna deres, høre på hva de sier og være interessert. Jeg opplever ikke at de forventer at alt skal være problemfritt». Andre opplevde at de var en «diffus person i forhold til foreldrene», og viste til at den daglige kontakten gikk via kontaktlærer eller den som hadde spesialundervisningen sammen med eleven.

5.2 Fra definerte arbeidsoppgaver til «... veien blir til mens man går»

Flere forteller at de kjenner til at det finnes en beskrivelse for funksjonen, men er usikre på hvor gjeldende den er og om den egentlig er godkjent. De formidler at de ikke er avhengige av stillingsbeskrivelsen for å utføre arbeidet «... det er lenge siden jeg har sett på den. Jeg tenker at jeg skaper jo min egen jobb også». Ved to av skolene er det ikke definert en arbeidsbeskrivelse for funksjonen. På den ene skolen har de lagd en oversikt over arbeidsfordelingen i ledelsen og i denne fremkommer også hovedarbeidsoppgavene til koordinator for spesialundervisning. Den andre skolen har ikke avsatt ressurs til koordinatorfunksjonen og det finnes heller ingen arbeidsbeskrivelse for den. Åse formidler at hun opplever at ledelsen ikke visste helt hva de skulle bruke henne til da hun ble ansatt for tre år siden. Hun sammenligner sin arbeidssituasjon med at «... veien blir til mens man går». Sammen med ledelsen planlegger hun, eller finner ad hoc løsninger på de oppgavene og arbeidsområdene hun skal forholde seg til.

Stillingsbeskrivelsene som er hentet fra Internett viser at arbeidsoppgavene i all hovedsakelig er indirekte rettet mot elevene. Gjennom intervjuene kom praksishistoriene frem og koordinatorene formidlet i stor grad et elevfokus, selv om mye av arbeidet var knyttet til oppgaver som indirekte gjennom foreldre, lærere eller andre fagpersoner, påvirket elevene. For å synliggjøre arbeidsområdet til koordinatorene for spesialundervisning, knyttes kategoriene som fremkom i dokumentanalysen sammen med utsagn fra intervjupersonene. Noen arbeidsoppgaver og utsagn kan passe inn i flere kategorier, men her blir de kun presentert et sted. Funksjonens arbeidsområde er mangfoldig og komplekst, så denne fremstillingen blir ikke utfyllende for alle de arbeidsoppgavene de gjør. Tidsbruk og prioritering av arbeidsoppgaver er ikke vektlagt i denne undersøkelse. I praksis vil de ulike oppgaver vektes med ulik bruk av tid, men ingen opplysninger om dette fremkom verken i beskrivelsene på Internett eller i intervjuene.

5.3 Funksjonsstillingen og skolens spesialundervisning

Primæroppgaven til koordinator for spesialundervisning ser ut til å være å implementere føringene i lovverket i skolens praksis. Dette innebærer arbeidsoppgaver som retter seg mot både et systemnivå og et individnivå på skolen. Arbeidsoppgavene vil være knyttet til elever som allerede har vedtak om spesialundervisning, men også til elever som har behov for tilretteleggingstiltak utover ordinær undervisning på grunn av lavt læringsutbytte. Omfanget av denne ene arbeidsoppgaven beskrives av Vera som «Jeg skal følge opp 36 elever med vedtak og alle de andre som trenger kartlegging og de som man vurderer en henvisning på».

De er kjent med at føringer fra nasjonale og kommunale nivåer ønsker en reduksjon i behovet for spesialundervisning. I intervjuene formidler de imidlertid at dette i liten grad er styrende for deres arbeid. Deres utgangspunkt er om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke.

5.3.1 Planlegging, organisering, koordinering

Gjennom intervjuene fremhever flere den betydningen koordinatorfunksjonen har i planleggingsarbeidet på skolenivå i forkant av nytt skoleår. I arbeidsbeskrivelser brukes ordene planlegging, organisering, koordinering og samordning av spesialundervisningen og henviser i stor grad til at dette skjer gjennom å bistå rektor eller i samarbeid med rektor. En av

koordinatorene er vant til å fungere som rektors saksbehandler i denne fasen og leverer fra seg et skriftlig forslag, både med tanker og ønsker om organiseringen, grupper og bruk av personale for neste skoleår. «Jeg følger saken til et visst punkt og der må jeg slippe den». Gjennom år med erfaring vet hun at planleggingen må ha en «... basis, hvis ikke blir det kaos ganske fort. For det nytter ikke med ad hoc løsninger – de får du i tillegg allikevel». Allikevel skjer det ofte endringer i planleggingsforslaget og koordinator trekkes inn i prosessen igjen og får komme med sine innspill. Det er ikke alltid hun er enig i prioriteringene, men vet at det er så mange hensyn å ta, «men jeg prøver å tale elevens sak helt til det siste. Det er vel en av de tingene jeg synes er morsomst, akkurat når jeg vinner de kampene der!». Noen av de andre viste til et tettere samarbeid med rektor om planleggingen, men beskriver at de har ulike prioriteringer med seg inn i arbeidet. «Jeg tenkte spesialundervisning som prioritet 1 og rektor ønsket en timeplan som skulle gå opp».

Kunnskapen om og oversikten over elevene med spesialundervisningsbehov ved skolen (individnivå), brukes i planleggingsarbeidet i forkant av hvert skoleår og spesielt når nye klasser skal settes sammen på 8.trinn. Informasjonen fra overføringsmøtene med barneskolen påvirker planleggings- og koordineringsarbeidet på flere måter. Koordinatorene forteller at de besøker de aktuelle 7.trinnsklassene og deltar i overføringsmøter med barneskolene i vårsemesteret. Flere av koordinatorene sier at når de får informasjon om elevene, så begynner planleggingsprosessen på egen skole. «... så tenker jeg automatisk lærere. Den læreren passer til den eleven». Informasjonen fra barneskolene danner grunnlaget for det videre arbeidet med klassesammensetninger og som informasjon til rektor om hva man har tenkt med hensyn til lærerprioriteringer «Det trenger ikke å være den samme læreren for alle. Det er fordelen ved å ha vært i jobben i noen år. Du kjenner kollegaene dine og vet hva de er gode på». På overføringsmøter hører koordinator om hva ulike elever har behov for. De inndeler i «typer elever» og prøver å tenke sammensetning av grupper som kan «harmonere» i ulike klasser. Avslutningsvis koordineres disse gruppene sammen igjen og vurderes i forhold til klasselærerteam på ungdomsskolen. Fordelen er ifølge flere av koordinatorene, at de i planleggingsfasen kan gjøre valg som påvirker organiseringen i klassen.

Hvordan ressursene organiseres, vil være av betydning for å ivareta også de elevene som har lavt læringsutbytte i den ordinære opplæringen. Når nye klasser skal settes sammen, passer Vera på at «det er elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i alle klasser». Da organiserer skolen tiltak knyttet til spesialundervisningsressursen som også kan komme andre

elever til gode. Koordinator uttrykker at «det er en del av jobben min å klare å finne løsninger i hverdagen og som også gir et handlingsrom for flere elever». Elevene med behov for spesialundervisning får da mulighet for ulike organiseringsformer, enten i klassen eller med gruppedeling. De er en del i klassen, men går ut på gruppe når det er behov for det. Vera har valgt en modell for sin skole, hvor lærere samarbeider om to klasser og de lærerne som har fagansvar i klassen har også spesialundervisningen eller så knyttes det en spesiallærer til teamet. På denne måten møter elevene de lærerne de kjenner, det kommer ikke en ukjent lærer «hoppende inn». Dette blir mindre synlig i forhold til resten av klassen også, mindre stigmatiserende. Skolen har gode erfaringer med å «bygge så tette enheter» som mulig.

5.3.2 Arbeid med den spesialpedagogiske tiltakskjeden

For elever som beskrives å ha lavt utbytte av opplæringen og som vurderes henvist til PPT er det koordinator ved skolen som vanligvis følger opp dette arbeidet. I praksis opplever de at i noen saker er det å gjøre en skjønnsmessig vurdering, som vurdering av læringsutbytte er, en stor utfordring «Man sitter litt på utsiden og skal vurdere om dem har utbytte av dette eller ikke. Når bikker det spesped og når er eleven bare svak». Å definere en grense for når det «bikker spesped» er ikke gitt. Erfaring med dette arbeidet gjennom mange år, ligger til grunn for deres vurdering av spesialundervisnings behov når eleven «ikke kan følge klassens plan eller ligger langt under det – synes at du merker det ganske fort».

Oppfølging av elever med lavt læringsutbytte

Skolens kartlegginger i fag følges opp av videre tester og kartleggingsprøver hos koordinator. Tiltak settes i gang og skal vurderes før en eventuell henvisning «Stort sett hender det at vi setter i gang utprøving av tiltak med noen kurs for å prøve å gi dem dette først og for å unngå å gi spesialundervisning». Flere opplever at kursene bare en måte å «bli kvitt spesialundervisningen på», elevens behov defineres som noe annet. «Men du kan ikke definere bort ungers vansker og tilby tiltak som du ikke vet at skolen har råd til å gjennomføre». En annen uttrykker frustrasjon over sammenhengen mellom skolens kurstenkning og hennes faglige kunnskap og kompetanse «... lese- og skrivekurs hvert halvår for barn med alvorlig dysleksi, det går jo ikke an». Spesialundervisningen er lovpålagt, men skolens tiltak/kurs tas fra skolens økonomiske ramme og er utsatt for nedskjæringer. Flere viser til erfaringer om at ikke lovpålagte oppgaver, kuttet når skolens økonomi er dårlig. I samarbeidsmøter med foreldrene utfordres lojaliteten om skolen vurderer å ikke henvise eleven

etter utprøving av tiltak, eller når sakkyndigheten ikke anbefaler spesialundervisning, men kurs «Ikke vår oppgave å anbefale kurs når vi vet at vi kanskje ikke har disse kursene gjennom hele skoleåret».

Ved alle skolene vises det til elever som bare trenger noe praktisk, andre oppgaver eller direkte hjelp knyttet til fag. «Da har vi vanligvis ikke satt i gang store prosedyrer når de vanligvis klarer å følge klassens plan. Formelt sett burde dette vært kjørt gjennom PPT, men det er noe med å gjøre dette praktisk også».

Skolens IOP-arbeid

Intervjupersonene har arbeidsoppgaver knyttet til utarbeiding, gjennomføring og vurdering av IOP. Hvor involvert de er i selve skrivearbeidet varierer. Ved en av skolene gjennomfører koordinator faste møter to ganger i halvåret for de av lærerne som har spesialundervisning. På disse samlingene gir hun blant annet en opplæring i skriving av IOP. «Det er mange å favne» sier hun og viser til at mange av skolens lærere har spesialundervisning som en del av sin stilling. Denne oppfatningen deles av flere av de andre koordinatorene. «Dette er et arbeid som må gjentas årlig fordi det stadig kommer til nye lærere uten denne erfaringen».

Veilederen Spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014c) inneholder krav om at det utarbeides IOP og årsrapport for elever med spesialundervisning. Blant skolene som intervjupersonene representerer, avdekkes en variasjon i praksis når det gjelder å oppfylle dette kravet. Ved fire av fem skoler utarbeides IOP og årsrapport til sommeren, planarbeidet følger skoleåret. Blant disse skolene er det varierende praksis om det skrives intern halvårsrapport til jul. Ved en skole skrives årsrapporten og ny IOP til jul, mens det til sommeren skrives en pedagogisk rapport. Under intervjuene formidler koordinatorene ulike erfaringer med den siste endringen i forskriften, hvor det nå bare stilles krav om rapport en gang i året, en årsrapport.

Alle lærere har godt av å sette seg ned å tenke igjennom hvor langt jeg har kommet nå i forhold til målene (..) Det er for mange som aldri titter i den planen (..) Det å bruke IOP som et redskap, sitter langt inne (..) Det er synd at halvårsrapporten er tatt bort sånn kravmessig for at lærerne skal få mindre byråkratiske ting å gjøre.

På skolen hvor de skriver årsrapporten til jul opplever ikke koordinator at fjerning av lovpålagt halvårsrapport har redusert de byråkratiske oppgavene slik det ble argumentert med. I denne kommunen pålegges skolene å skrive pedagogisk halvårsrapport til sommeren, til

internt bruk «... men det blir et stort arbeid å bearbeide alt inn i en årsrapport når du har en halvårsrapport fra sommeren og denne skal kobles med en halvårsrapport fra høsten til en årsrapport som dekker deler av to skoleår». Spesielt utfordrende kan arbeidet bli der hvor det har blitt skifte av lærer. Når årsrapporten er ferdig er det koordinator som kvalitetsikrer innholdet «... jeg leser hvert ord og hjelper dem å sy det sammen».

Overganger mellom skoleslag skaper utfordringer i arbeidet med elevers IOP. I overgangen mellom barne- og ungdomsskolen bruker skolene IOP som er utarbeidet av barneskolen «Vi klarer ikke å lage en god IOP i starten av 8.klasse, for vi må bli kjent med eleven først» er en oppfatning flere deler. De trekker også inn erfaringer med at behov for spesialundervisning «må sees og vurderes i forhold til det læringsmiljøet de er i». Ikke sjelden opplever de som arbeider på rene ungdomsskoler, at elevers behov for spesialundervisning endres både med hensyn til innhold og omfang i løpet av 8.klasse. Ved overgang til ungdomsskolen ser flere at behovet for spesialundervisning hos enkelte elever endres. Forklaring som fremkommer er at «kanskje tenker vi ulikt», mens andre viser til endringer i eleven «de forandrer seg noe utrolig». «Ofte ser vi en forskyvning i behov for støtte», fra å prioritere fagoppfølging, øker behovet for mer organisatorisk tilrettelegging med bla tett læreroppfølging inne i klassen.

5.3.3 Kontaktperson for PPT

Koordinator fungerer som mellomledd mellom skolen og PPT og er i tillegg ofte primærkontakt for andre i 1.linjetjenesten. Alle skolene har faste møtetidspunkter for samarbeid med PPT, enten det kalles ressursteam, stormøte eller kontaktmøte. Noen av skolene har faste kontaktpersoner hos PPT. Ved en skole har de hatt samme kontakt hos PPT lenge, og koordinator opplever at de er ganske samkjørte. Denne koordinatoren trekker frem dette som en utfordring «vi er sjelden uenige for tiden. Og det gjør jo at du ikke får brynet deg på saker». Samtidig ser hun fordelene ved at den som skal arbeide med henvisninger fra skole kjenner til «hva skolen kan og hva skolen ikke kan». Tidvis får de sakkyndige rapporter hvor saksbehandleren ikke har denne kjennskapen og hvor koordinator er undrende til hva som blir anbefalt. Da forteller hun at det gjerne blir tatt en ny kontakt via skolens kontaktperson i PPT og saken får en «ekstra omvei» før grunnlaget for vedtak er sikret også fra skolens side.

Øydis er den som fremhever at det må være ens praksis på skolen i forhold til vurdering og fordeling av spesialundervisning. Gjennom en bekjent som er PPT rådgiver, har hun fått høre

om hvordan andre kommuner organiserer samarbeidet med PPT og håndteringen av §5 i Opplæringsloven. Indirekte har hun fått høre om erfaringer som påpeker at når man ikke har en fast kontakt ved skolen, så må PPT i «forhandlinger» med den enkelte lærer som har elever med spesialundervisningsbehov. Ordningen beskrives av koordinator som «trøblete» og hun er bevisst på at «... det er mer likeverdig for elevene og lærerne at det er en med kunnskap om skolen som er kontaktperson mot PPT». En annen fordel er at en fast kontakt som koordinator representerer, har kunnskap om de muligheten skolen har for tilpasning og tilrettelegging. Øydis forteller at en stor del av jobben hennes går nettopp ut på å finne løsninger som alle «kan leve med, men om det er ting vi ikke klarer å ordne opp oss imellom, så kobler jeg inn rektor». Flere viser til at de får kjennskap og kunnskap om sine samarbeidende etater. De beskriver både gode erfaringer, men også frustrasjoner over å ikke nå frem når det er behov for kompetanse fra andre utenfor skolen.

Flere viser til at funksjonens arbeidsoppgaver har endret karakter og at de tillegges flere oppgaver og har et større ansvar i pre-henvisningsarbeidet før eventuell henvisning til PPT. De avlaster PPT med oppgaver. Noen har fått opplæring i Logos², TIBIR³ og ART⁴ slik at de både kan veilede foreldre, lærere og elever, uten å måtte henvende seg til barnevernet og PPT for slik bistand. Kari mener at «dette er bra og at hjelpen da kan gis raskere». Sol er mer skeptisk til at hun skal ha ytterligere en rolle i arbeidet med foreldrene og stiller spørsmålet om dette er skolens oppgave.

Noen viser til en praksis i kommunen hvor elever med lavt behov for spesialundervisning (1 – 4 timer pr uke), heller skal tilbys systemtiltak eller intensive kurs gjennom skoleåret. PPT beskriver i sin sakkyndige vurdering, elevens tilretteleggingsbehov uavhengig av om det konkluderes med spesialundervisning eller ikke. Flere tolker dette som at PPT har en egen forståelse av hva som er mulig å tilrettelegge for i den ordinære klasseundervisningen. Koordinatorere formidler erfaringer om at de «påleggene» som da gis av PPT i sakkyndigheten, kan oppleves som en utfordring for både faglærer og kontaktlærer «I en klasse med 25 elever må lærer foreta noen valg. Da ser jeg jo at valget blir primært å holde gruppa og de med spesielle oppfølgingstiltak må noen ganger velges litt bort». En av intervjupersonene setter ord på egne tanker om dette og innrømmer at i disse

² Logos: diagnostisk test for å avdekke lesevansker

³ TIBIR: Tidlig Innsats for Barn I Risiko. Program for forebygging og behandling av atferdsvansker hos barn

⁴ ART: Aggression Replacement Training – program for trening av sosiale ferdigheter

tilbakemeldingsmøtene etter en utredning hvor foreldre, skole og PPT deltar, har hun ofte hatt lyst til å si

Ja, kom og vær den læreren du beskriver i 14 dager og la kontaktlæreren sitte og se på hvordan du håndterer det du anbefaler ... Man sitter og lytter til alt som hadde vært lurt, men så vet man jo at det å stå i det blir helt annerledes.

5.3.4 Møter

Flere av koordinator deltar eller leder samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter som gjelder elever med spesialundervisning. Det er ulik praksis ved skolene om koordinator møter alene eller om rektor eller inspektør deltar. I noen kommuner er det etablerte fagnettverk hvor koordinator for spesialundervisning møter.

Alle skolene har ressursteam (R-team) eller kontaktmøter, som er møter hvor ledelsen og PPT deltar. I tillegg har flere av skolene interne R-team eller spes.pedteam, hvor koordinator og noen av skolens spesialundervisningslærere møtes. Ved noen av skolene er det rektor eller inspektør som er leder av både R-team og internt R-team. Ved andre skoler er det koordinator som leder internt R-team, og er saksbehandler for rektor som leder R-team. Opplevelsene de formidler er både positive og kritiske. Flere er fornøyde med at de har fått et «arbeidslag» på skolen som har forskjellige oppgaver knyttet til spesialundervisningen på individ- og systemnivå, i tillegg til arbeidet med tilpasset opplæring i praksis. Vera forteller

... for jeg fordeler oppgaver og det er jo det som på en måte har forandret seg mest fra da jeg begynte. Da satt jeg med alle oppgavene selv, nå kan jeg sette det bort og så får jeg det tilbake og kan behandle det.

Et ankepunkt som kommer frem i intervjuene gjelder organiseringen i internt R-team eller spes.pedteam, og det merarbeidet som følger av organiseringsendringen.

Nå er det jo både internt og eksternt R-team som jeg skal drifte da. Sende ut møteinnkallinger, lage referater, lage oversikter slik at de som kommer på de ulike møtene er forberedt. Og det er jo en jobb! Det skal være meningsfylt og jeg føler at jeg skal komme med noe, artikler, noen tips til å lese som felles utgangspunkt for å drøfte ting.

5.3.5 Saksbehandler

Flere beskriver seg som skolens saksbehandler på spesialundervisningsområdet, men praksis varierer ved skolene spesielt i forhold til ansvar for den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Mange deltar i arbeidet med å utforme enkeltvedtak, men formulerer deltakelsen på ulike

måter «... , jeg skriver ikke under da, men ellers er jeg saksbehandler for rektor». «Jeg legger det frem for rektor og stort sett får jeg det som jeg vil ...». «Til og begynne med samarbeidet jeg og rektor om dette, men rektor tok over ansvaret for alt etter hvert». Enkeltvedtakene danner grunnlaget for elevens spesialundervisning og er således et viktig dokument også for koordinator, som skal følge opp innholdet i praksis. Enkeltvedtak kan gi føringer for elevens rettigheter om blant annet vurdering og gjør at koordinators oppgave blir å følge opp «... alt som er knyttet til fritak både når det gjelder hel – og halvårsvurdering, standpunkt og eksamen er også innom meg». I tillegg viser flere til oppgaver knyttet til kompensering og hjelpemidler som for eksempel «lydbøker, smartbøker, forenklete lærebøker eller elev-pc; en oppgave som kom tilbake dette året».

Mange av elevene man skal ha oversikt over og følge opp, blir bare navn på en liste. «Da får vi fort en byråkratrolle. Tidsressursen din er der og samtidig som du skal ha undervisning, må du gi slipp på noe – det er en kamp om tiden».

5.4 «Spesped og ped skal gå hånd i hånd» Funksjonsstillingen og skolens ordinære undervisning

Dokumentanalysen synliggjorde at flere av arbeidsbeskrivelsene for koordinator for spesialundervisning, også inneholdt oppgaver knyttet til tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen.

5.4.1 Planlegging, organisering, koordinering

Beskrivelser fra planleggingsarbeidet som er omtalt i sammenheng med skolens spesialundervisning (5.3.1), viser til en praksis hvor man ved å planlegge for elever med enkeltvedtak, ser dette i en større sammenheng som skaper mulighet for å ivareta flere innenfor den ordinære opplæringen. Flere av intervjupersonene har deltatt som pådrivere for å implementere spesialpedagogiske tenkemåter og metoder i lærernes praksis. Mange av tiltakene som PPT tilrår gjennom sakkyndig vurdering til enkelt elever, beskrives av flere som «... gode rutiner for alle elever». Gjennom proaktiv jobbing er tanken å forhindre at flere får behov for spesialundervisning. Flere forteller om kollegaer ved egen skole som er interessert og synes at det er spennende med spesialundervisning og tilrettelegging for elever, men de formidler også at flere kollegaer ikke er interessert i dette. Variasjonen innen kollegiet er stort i forhold til det å takle elever med spesielle behov og håndtere mangfoldet i sin klasse. Noen

lærere klarer å inkludere et stort mangfold i sin klasse, mens andre håndterer ikke det som en av dem beskriver som «en bitte liten utfordring». Flere opplever dette som utfordrende å forholde seg til. Noen viser til at «Jeg opplever at når jeg prøver å forklare og veilede enkelte lærere så når jeg ikke frem, de forstår ikke eller mangler kompetanse om tilrettelegging for elever som strever. De ser ikke noen umiddelbar løsning på dette. «Det er en lang vei å gå».

En fremhever spesielt rollens betydning for å gjøre skolehverdagen bedre for alle elever og viser til sitt kontinuerlige arbeid rettet mot holdninger og forståelse av ulikhet både hos elever og ansatte, for å skape en «trygg ramme for mangfoldet i klassen og på hele skolen». Hun brenner for at alle elever skal oppleve at de «har en plass og at de er en del av læringsfellesskapet». For den enkelte elev betyr det i praksis at han eller hun skal oppleve at de «fyller en funksjon». De skal ikke etter en skoledag gå ut med en opplevelse av «at dett'a stedet er ikke noe for meg ...». For å begrense antall elever med «driter' i strategien» ser hun nytten av et utvidet opplæringsbegrepet og skolen hun arbeider på tilrettelegger for alternative mestringsarenaer for enkelt elever, også de som ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning. Hun mener at den funksjonen hun utøver, kan bidra til at hun i samarbeid med ressursteam og med fokus på tilpasset opplæring, «... kan gi andre nye måter å se på læring på. Da er det et «gullprosjekt», noe som gir påfyll!»

5.4.2 Kartlegging, igangsetting og oppfølging av tiltak

De fleste forteller at de utarbeider og følger opp kartleggingsrutiner ved skolen, organiserer intensive fagkurs for elever og deltar i utvelgelsen av disse. Ved oppstart i 8.klasse foretas det mange tester og kartleggingsprøver, både interne og nasjonale. I etterkant av disse prøvene opplever koordinatorene å «få et raid» med testinger. Ønsket om ytterligere tester kommer i etterkant av dårlige resultater på spesielt de nasjonale prøvene og henvendelser om oppfølging kommer fra både lærere og foreldre. Arbeidsoppgaven blir å vurdere de ulike elevene og resultatene. Noen elever blir henvist til videre testing, mens andre «stopper» hos koordinator. De sistnevnte får vanligvis tilbud om oppfølging i klassen eller systemtiltakskurs. Erfaringer fra dette kartleggingsarbeidet gjør at to av intervjupersonene kommenterer at de noen ganger undrer seg over at elevens vansker som for eksempel dysleksi og generelle lærevansker, ikke er avdekket på barneskolen.

Flere ytrer seg kritisk til jaget etter å kartlegge og diagnostisere. Kari viser til føringen om å redusere andelen som får spesialundervisning. Dette har vært målsettingen i skolen gjennom

flere år, men prosentandelen går ikke ned. Testingen fører etter hennes mening til at flere blir henvist til PPT og at flere får spesialundervisning. Nå opplever hun at lærerne sender inn bekymringer om alle som ligger «litt under grensen».

Flere viser til oppgaver de har med å informere, veilede og implementere rutiner som handler om tilpasset opplæring for alle elever. Oppgavene retter seg mot tilrettelegging og oppfølging av rutiner knyttet til vurderingssituasjoner, utarbeiding og gjennomføring av tilrettelagte prøver. Med tilrettelagt prøver menes her nivådelte prøver, muntlige prøver og lese- eller skrivehjelp på prøver.

5.5 Arbeidsoppgaver rettet mot deler av personalet eller hele skolen

Intervjuene bekreftet resultatene fra dokumentanalysen, som viser til at funksjonsstillingen er knyttet til både den ordinære og den spesialpedagogiske opplæringen. I tillegg formidler også intervjupersonene at de har arbeidsoppgaver som knytter dem tettere opp til ledelsen.

5.5.1 Møter med ledelsen

Møter ble av alle koordinatorene regnet som faste arbeidsoppgaver. Noen av møtene gjennomføres regelmessig enten hver uke, hver måned eller avtales underveis i skoleåret. Benevningene de brukte om hvilke møter de deltok i varierer ved de fem skolene, noe denne oppramsingen viser; utvidet lederteam, utvidet plangruppe, stormøter, admismøter, kontaktmøter, r-team, spes.pedteam, overføringsmøter, samarbeidsmøter, ansvarsgruppemøter, nettverksmøter, tverrfaglig møte og ungdomsteam.

Det som var gjennomgående på alle skolene, var de faste møtene med ledelsen og R-team/kontaktmøter med PPT. Når de beskriver de ulike møtene, kommer det frem hvor mange samarbeidspersoner de skal forholde seg til, og at de samhandler med personer på ulike nivåer. Koordinatorene opplever at de trekkes inn i møter som går utover deres arbeidsområder, men «det er bestemt at vi skal ha en oversikt over det det som skjer» og «det er greit å ha et helhetsbilde, en oversikt over hele skolen». Dette helhetsbildet kan sees i sammenheng med det engasjementet samtlige av disse fem koordinatorene viser i intervjusituasjonen. De formidler et sterkt engasjement for hele skolen, men spesielt for de som har eller møter utfordringer i sin skolehverdag. De fleste jobber tett opp til skolens

ledelse i arbeidet med endringer og prosjektarbeid som igangsettes med felles mål om gi alle elevene ved skolen et best mulig utbytte av undervisningen. Arbeidet for å bygge undervisningspraksis på universelle styrkingstiltak blir trukket frem i denne sammenheng. Faglig oppdatering og videreformidling til ledelse eller hele personalet, er det flere av dem som følger opp «Jeg er jevnlig innom på Udir.no og sjekker opp og formidler informasjon videre». Deres engasjement avgrenser seg ikke bare til å utføre de arbeidsoppgavene som koordinatorfunksjonen inneholder. Flere har deltatt i kommune- eller skoleovergripende prosjekter.

5.5.2 Veiledning

Alle formidler at de gir veiledning, og at det dreier seg om veiledning til hele personalet, grupper og enkelt personer i personalet, ledelsen, foreldre og elever. Ofte brukes veiledningen i sammenheng med tiltaksutprøving og henvisningsarbeid til PPT. «Det har blitt mer av veiledning til den enkelte lærer. Om ikke veiledning, så det å høre på lærernes bekymringer som kom etter dette store skiftet med disse testene». Veiledningen beskrives med at den ofte skjer spontant «plukke ut og veilede der hvor de ser at et barn faller utenfor», i lærernes «fellestid» eller etter avtale med enkelt lærer eller klasseteam.

Ved flere skoler er det bare koordinator for spesialundervisning som har videreutdanning i spesialpedagogikk. De har egne undervisningstimer og ser hvordan spesialundervisning og tilpasset opplæring utføres i praksis. I tillegg skal de i rollen som koordinator, ha en veiledningsfunksjon inn i det samme arbeidsfellesskapet. «... skal være profet i eget land». Noen opplever at dette er utfordrende «skal jeg veilede kollegaene mine utfra det de opplever at de har bruk for, eller skal jeg vært tettere på og veiledet på det jeg ser de bør veiledes i?». Veiledningen er hovedsakelig frivillig, men av og til blir noen i personalet pålagt veiledning av rektor. Flere viser til at selv om de er på «tilbudssiden med veiledning for alle i personalet», så er det noen de samarbeider mye med, mens andre unngår veiledning og samarbeid.

Flere har opplevd situasjoner hvor veiledningen ikke synes å gi resultater. En viser til at forskjeller i elevsyn og ulikhet i kompetanse, kan være en utslagsgivende faktorer. «Det er vanskelig å bringe lærere videre når de de er et helt annet sted enn meg». En annen av

koordinatorene beskriver det som «... jeg når ikke frem ... lærer innehar ikke nok kompetanse til å ta imot det jeg prøver å formidle».

5.6 «Det er egentlig ikke noe som blir mindre» Arbeidsoppgaver før og nå

Antall timer som er avsatt til funksjonen varierer mellom de ulike skolene, men også fra år til år på den enkelte skole. Alle formidler at arbeidsoppgavene deres øker i antall og omfang.

De fleste kommer ikke umiddelbart på noen arbeidsoppgaver som er blitt redusert eller fjernet. I løpet av de fem intervjuene beskrives bare to oppgaver som er redusert i omfang eller fjernet. En av koordinatorene hadde hatt i oppgave å være tilgjengelig for å håndtere elever i krise, i affekt eller som bare viste uønsket atferd. Erfaringene hennes var at koordinator enten ble hentet til situasjonen eller at eleven ble fulgt til koordinator som igjen skulle håndtere situasjonen «I perioder har det vært mer av det og det er ikke greit. Nå prioriterer vi å arbeide forebyggende, og tenke tiltak som gjør at ungene får en mer hensiktsmessig atferd». En annen viste til at ansvaret for det pedagogiske materiellet var en oppgave som var blitt borte «Det var jo dette jeg sørget for som samlingsstyrer i sin tid, før jeg ble koordinator».

Alle opplever en økning i arbeidsoppgaver og at møter krever mye tid. «Det blir bare en større del av jobben din som blir byråkrat uten at du tenker på det – du flyter bare litt med. Det ene leder til det andre». En viser til en økning i arbeidsoppgaver siden hun har fått «totalansvaret for hele feltet, hele organiseringen». Oppgavene hun viser til, går ut på å sette opp hvilke lærere som skal ha hvilke timer, hva de skal gjøre og hvor mye hver enkelt elev skal ha. Arbeidet med å veilede kollegaer er også en arbeidsoppgave som alle formidler at har «vokst», og som ser ut til fortsatt å være økende. Nye oppgaver som har kommet til er utrednings- og kartleggingsoppgaver som tidligere ble utført av PPT eller andre etater i 1. linjetjenesten. Skolens kunnskap og kjennskap til for eksempel Logos, TIBIR og ART brukes i forkant av henvisningsarbeid til PPT, som forebyggende arbeid på skolen, oppfølging av enkelt elever og veiledning av foreldre. Intervjupersonene beskriver dette som tidkrevende oppgaver, men tidsrammen for stillingen er ikke utvidet. Bekymringsfullt fravær og vegringsatferd hos elevene, har også medført nye tid- og arbeidskrevende oppgaver for flere av koordinatorene.

5.7 Rollens betydning nå og i fremtiden

Alle deltakerne opplever at rollen har en viktig funksjon i skolen og at den er «veldig viktig for en skoles drifting av det pedagogiske arbeidet og skolens utviklingsarbeid». Utsagnene de kommer med, viser til arbeidsoppgaver som knytter seg til skole- og kommunenivå på den ene siden, og mot elever, foresatte og kollegaer på den andre.

Vera fremhever rollen som viktig fordi den er så kompleks og at det er «ganske mange ting å huske på». Selv om hennes skole har utarbeidet et felles årshjul i administrasjonene og har en tydelig arbeidsfordeling, så er hun opptatt av «... at de stakkars rektorene de trenger litt hjelp til å implementere regelverk og frister. De skal jo være på topp i alt». Åse opplevde som ny i koordinatorstillingen, at hennes kollegaer, elever og foreldre satte pris på at de fikk en «definert person» å forholde seg til. I den travle hverdagen er Kari opptatt av at det er «vi som er nærmest ungene. Det er vi som ser dem altså!». Kommunen og skolen har sine planer og prioriteringer, og planlegger for alle. En generalisert tanke om alle, tar ikke hensyn til det «mangfoldet elevene representerer». Flere viser til at de får en funksjon nærmest som et korrektiv i dette «... det er vi som ser hvem som trenger hjelp og hva slags hjelp de trenger».

Alle formidler en enighet om at rollen vil være viktig også i fremtiden og at «en skole for alle ikke gjør denne funksjonen overflødig». Noen nevner at de tror at navnet og innholdet kan bli endret og bli «... en koordinator for tilrettelegging eller tilpasset opplæring». Andre viser til at de tror den «vil organiseres inn i rådgiverstillingen» og at det vil bidra til at det stilles «krav om kompetanse fordi spesped er et større fagfelt enn hva rådgiver dekker». Det formidles også et ønske om at funksjonsstillingen «skulle vært mer oppgradert og synlig i systemet». Flere sammenligner funksjonsstillingen med rådgiverfunksjonen og etterspør sentrale føringer for stillingens innhold og omfang. En av informantene kjenner godt til rådgiverfunksjonen og er opptatt av at i den nye forskriften er en tidligere rett til rådgivning angående faglige vansker fjernet. Hun viser til at denne oppgaven overføres til den som har koordinatorfunksjonen for spesialundervisning. I tillegg er det ønskelig at det avklares noen rammer for omfanget og innholdet i stillingen. Synliggjøringen kan være nødvendig «... for å anerkjenne den jobben som gjøres, og en anerkjennelse i forhold til de lærerne du skal bruke som støttespillere».

5.8 Gleder, bekymringer og utfordringer i rollen

Så langt er intervjupersonenes opplevelser av egen rolle og arbeidsoppgaver presentert. For å få frem deres perspektiv på praksisfeltet i ungdomsskolen, presenteres dette under tre hovedoverskrifter; gleder, bekymringer og utfordringer i rollen.

5.8.1 «Det er ungene som skaper jobben». Gleder i rollen

Felles for alle intervjupersonene var at de både gjennom praksisfortellinger og tydelige utsagn formidlet at det var arbeidet med elevene som var det «beste med jobben». Gjennom arbeidet i rollen opplevde de både utfordringer og mestring, men de fikk også en anledning til å utvikle seg innen sitt eget fagfelt. For noen var det interessant å ha et fokus mot enkelt elever «å være i undervisningssituasjon og ha relasjoner til unger», men samtidig «... tenke helhet på skolen og hvordan man skal legge til rette både i klassen og med spesialundervisningen». Det at stillingen var så «mangeartet» ble også trukket frem som positivt.

Alle formidler praksishistorier hvor de henviser anonymt til elever de har møtt og som har gjort inntrykk og påvirket det arbeidet de i dag gjør. En beskriver en hendelse som hun sier «styrer henne fortsatt». For mange år siden ble eleven henvist henne fordi han var så «demotivert og alt var py!». I samtale med eleven hadde hun etterspurte hva «han likte eller noe som var litt ok». Gutten hadde svart at «... egentlig synes jeg at alt er ok, bare jeg får det til». Gjennomgående formidler samtlige at de opplever at alle elever kommer på skolen med et ønske om «å få til» og at det er skolens oppgave å legge forholdene best mulig til rette for dette.

5.8.2 Bekymringer i rollen

Alle formidlet at de opplever at skolehverdagen preges av for mye teori «Lærestoffet er presset nedover mot tidligere alder», og innholdet i læreplanen og de ukentlige arbeidsplankravene kan være for krevende for mange elever. Bevisstheten om at de «møter mange unger som orker å stå i det og som strekker seg så langt faglig som de kan, men det er allikevel ikke bra nok» fremheves. I rollen utfordres de på å bidra til at skolen også møter disse elevenes behov «Det er så mange typer elever ... noen bør ha litt av det og litt av det, og noen bør ha noe helt annet ...». Flere viser til at det finnes en generell læreplan også som «... skal ivareta hele mennesket». Fokuset på måling av kunnskap og hvilken kunnskap som fremheves som verdifull, nevnes av flere. Noen etterlyser en styrking av praktiske fag og

ferdigheter for de som sliter med skolemotivasjon i tillegg til fagvansker «De gutta som ikke er interessert i bestemt form flertall og skole for 5 øre, skal gå like lenge på skolen som en som elsker skolen fra første dag».

Tilpasset opplæring er et bærende prinsipp både i forhold til ordinær undervisning og spesialundervisning. Ulike forståelser og tolkninger får konsekvenser for skolens undervisningspraksis. Flere viser til at «... man har en vei å gå på skolen i forhold til å definere hva er vanlig undervisning, hva er tpo og hva er spesialundervisning». Flere er opptatt av at mye av «... det vi gjør i spesped, kan vi fint trekke inn i vanlig undervisning». Utgangspunktet for opplæringen skal bygge på elevens evner og forutsetninger, og at det må være plass til alle i læringsfellesskapet. På hver sin måte fremhever de nødvendigheten av å arbeide med holdninger hos både lærere og elever i forhold til den enkeltes styrker og svakheter. Noen viser til erfaringer fra arbeidet med å påvirke læringsmiljøet i klassen for å «... få elever trygge til å jobbe på sitt nivå. Er dem trygge på sitt nivå, så får dem også en utvikling». Karakterene i ungdomsskolen gjør dette arbeidet utfordrende, men for noen «... må vi jobbe med at 2 er en god karakter ... for noen er karakteren 2 som en 6' er, noe de skal være stolte av».

Noen formidler en bekymring over at skolens tilbud til spesialundervisningselevne ikke er bra nok. På alle skolene drives spesialundervisning stort sett av «vanlige lærere» og ikke spesialpedagoger, noe som påvirker den spesialundervisningen som gis. «... en spesialpedagogisk utdanning har gitt deg noe knyttet til elevsyn og kunnskapssyn, som de andre ikke har. Det gir et annet perspektiv inn i opplæringssituasjonen».

Bekymringer for enkelt elever formidles også. Elever som på ulike måter sliter eller har spesielle behov, blir henvist til koordinator for spesialundervisning. Ofte har eleven større vansker på andre arenaer enn skolen og sammen med foreldre gjøres det mye oppfølgingsarbeid mot andre samarbeidspartnere. Enkelte opplever til tross for alt arbeidet som nedlegges, at lite skjer. «Vi prater og møtes og jobber. Hva blir det ut av det tenker jeg i blant. Jeg føler meg som en løve i bur!» Andre er bekymret over den maktesløsheten de opplever i arbeidet med elever som har vansker eller er i krise.

Vi blir vitne til at det går år før unger får hjelp. Våre beskrivelser av en situasjon vekker ikke engasjement og initiativ hos samarbeidspartnere. De sperrer ikke opp øynene, for de har vel sett så mye av det.

Det å bli stående igjen med ansvar for elevens helse og familiens krise, er en stor bekymring i denne rollen. I tillegg påvirker det holdningene til og samarbeid med andre etater.

Hvordan kan man tro at en dose piller og samtalerterapi en time i uka er det som skal til? Og så forventer man at de skal greie seg på skolen i den vanlige klassen og ta imot læring. I beste fall får de noen timer spesialundervisning i uka ...

Bare en av intervjupersonene formidlet en bekymring på vegne av seg selv. Hun var bekymret for at alt arbeidet i rollen skulle føre til at hun «... selv skulle gå i bakken».

5.8.3 utfordringer i rollen

I denne delen formidles det som intervjupersonene beskrev som utfordringer i sitt arbeid. Utfordringene fremstår som deler av et hele og er rettet mot ulike forhold ved skolens praksis i den ordinære opplæringen generelt, i spesialundervisningen og sammenhengen mellom dem.

Synet på og holdninger til spesialundervisning.

I forskningen vises det til en sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og omfanget av spesialundervisning på skolen. Om den ordinære undervisningen er god, vil det være mindre behov for spesialundervisning. En av koordinatorene ga tydelig uttrykk for at hun ble provosert av denne sammenligningen «for det betyr samtidig at hvis det er mye spesped er det likhetstegn mellom dårlig skole eller dårlig lærer». Hun savnet et mer nyansert bilde hvor det også ble tatt i betraktning det mangfoldet av elever som skal ivaretas i skolen «man må se på hvilke elever man får inn i skolen». Flere reflekterte over at hvis «skolen deres hadde vært flinkere på generell tilrettelegging, så hadde nok spesialundervisningsprosenten avtatt». De var innforstått med at om det i tillegg skal legges til rette for «å tenke spesped» i den generelle tilpasningen i klassen, kreves det mer tid til samarbeid.

Det store fokuset på «drømmelæreren» og hva denne skulle kunne, var det også flere som mente noe om. «Troen på at fagkompetanse er det som løser utfordringene i norsk skole ... er det så sant?» At kompetansekrav bare var knyttet til noen teorifag, var flere undrende til «I klasseundervisningen kreves det mer enn kunnskap i fag, for å gjøre den god». En viste til uttalelser fra en lærer på sin skole som nå skulle studere matematikk for å tilfredsstille krav om kompetanse. Han var en dyktig lærer i matematikk og mente selv at det ikke var mer

fagkompetanse han trengte, men heller å bruke nye metoder i undervisningen «... mer fagkompetanse hjelper meg ikke med de som strever. Hvordan skal jeg få løftet dem?»

Mye av spesialundervisningen ved de ulike skolene var organisert som grupper. De av koordinatorene som arbeider på 1 – 10 skole beskrev at på barnetrinnet er «lærerne kjempeglade for at elever får hjelp og tenker ikke hvilke timer de går ut av. De er fornøyde med at noen får tettere oppfølging». Tilsvarende holdninger på ungdomstrinnet er at «flere lærere frustreres av at noen forsvinner ut av klasserommet ... redd for at eleven mister noe viktig og at de ikke har grunnlag for å få satt karakter». Elever med behov for spesialundervisning tildeles ofte ressurs i gruppe og samordnes med andre fra egen klasse, samme trinn eller på tvers av trinn. Elever uten spesialundervisning, men med behov for tettere oppfølging trekkes ofte med i gruppene. Noen av koordinatorene opplevde at det kunne være et dilemma å sette sammen disse gruppene. Det defineres ikke noe antall for størrelsen på gruppa, men flere mener at det «... ikke må være for mange elever, da har det liten hensikt». Flere uttrykker at dette arbeidet er «... kjempevanskelig – det er ikke noe likhetstegn med at du får med deg mye på liten gruppe. Det avhenger av hvem du er sammen med i den gruppa».

Kari formidler at hensikten med spesialundervisningen må være å få tilrettelagt lærestoffet på en slik måte at de mestrer. Hun har ikke noen tro på at de lærer mer fordi de får spesialundervisning, men «de gis en mulighet for å lære på sitt nivå» og at disse mestringsopplevelsene er med på å gi dem tro på seg selv. «.. de beholder sjølværdet og kommer ut som lykkelige mennesker og synes at de har hatt det bra på min skole. Det er målet mitt altså!» Vera mener at spesialundervisningen skal «være kvalitativ eller kvantitativ forskjellig fra klassen», men opplever at lærere som har spesialundervisning definerer denne ulikt. Noen sammenligner det med en delingstime, mens andre gjør det samme i liten gruppe som i hel klasse og definerer det som spesialundervisning «Dette er en dyr løsning, men samtidig er det sånn at noen elever bare ved å flytte dem fra en gruppe på 25 – 30 elever, gjør at de faktisk greier å gjøre det som foregår inne i klassen».

Åpenhet og kunnskap om hva som skjer hos spesialpedagogen eller på kurs/tiltak er nevnt av flere av koordinatorene som viktig. Dette forutsetter at lærerne må være villige til å vurdere å trekke dette inn i egen undervisning. På den måten kan undervisningspraksis og metodebruk

utvikles i samarbeid og eleven kan oppleve mer helhet i opplæringen, og at det ikke er «vanntette skott» mellom hva som skjer i klassen og hva som skjer i gruppa. Vi må «... endre praksis fra å sende elever til spesialpedagogen for å få hjelp, og så komme tilbake til samme praksis som eleven ikke hadde utbytte av». Enkelte mener at kommunen må ha et fokus på hva tilpasset opplæring skal betyr i praksis og ta ansvar for at denne praksisen implementeres på skolen og inn i lærersamarbeidet.

Ved flere av skolene utfordres de av å ha et skoletilbud for elever som har andre behov enn hva som kan tilpasses og organiseres i den ordinære skolen og klassen. Alle koordinatorene fortalte om at det finnes alternative grupper ved skolen eller som egne tilbud i kommunen, organisert som enkelt dager eller heltidsplass. De omtaler tilbudene positivt og i sine vurderinger kommer det frem at det er elevens behov man prøver å ivareta. Ved en av skolene prøver de å legge til rette for alle elever, men koordinator erkjenner at til tross for god spesialundervisning og tilrettelegging i klassen så klarer ikke denne ungdomsskolen å gi et god nok tilbud til eleven og det finnes bedre skoletilbud et annet sted. «Vi ser etter hvert at det er unger som ikke klarer seg her ... Det blir for store forhold, mange bygninger og elever og lærere å forholde seg til ...». Til tross for de beste intensjoner om å skape en skole for alle, så er det forutsetninger hos enkelte elever som blir avgjørende for valgene som gjøres. En annen av skolene har organisert en aldersblandet gruppe hvor «alle elevene har en utviklingshemming». Gruppen har noen timer sammen, men elevene i gruppen deltar også noe i hver sine klasser. Koordinator er bevisst på hvorfor denne organiseringsformen er valgt. Når de har undervisning i klassen skal «de ha utbytte av å være i klassen, de skal ikke bare være der». Men hun er også tydelig på at elevene skal ha en opplevelse av å være en del av klassen «de må ha det sosiale».

«... ikke noe likhetstegn mellom ikke karakterer og spesped»

Karakternivået som avgjørende for elevers spesialundervisningsbehov, var ikke beskrivende for praksis ved de ulike skolene koordinatorene representerte. De opplever imidlertid at kollegaer, foreldre og andre samarbeidspartnere har ulik oppfatning om forholdet mellom spesialundervisning og vurdering med karakter. En av dem beskriver dette som en «mismatch» i hele systemet, og viser til at «... det er ikke noe likhetstegn mellom ikke karakterer og spesped». Det er foreldrene som kan søke om fritak for vurdering med karakter, skolen og PPT kan bare anbefale. «Vi ser at elever som ikke vurderes med karakter, plutselig

hever seg til både 2 og 3 og da er det flere som mister spesialundervisningen». Behovet for spesialundervisning skal vurderes i forhold til elevens læringsutbytte, og det vurderes i forhold til faglig nivå. De viser til at lærerne uttrykker en frustrasjon over at eleven da mister det tilbudet som gjør at han eller hun kan prestere så godt. Flere av koordinatorene formidler god kompetanse og faglig refleksjon rundt dette dilemma. For noen er det opplagt at ressurser opprettholdes, men skolen må «... skille tydeligere på at det ikke er fagtilrettelegging (avvikende mål) eleven trenger, men at organiseringen blir avgjørende».

«... skulle ønske at man hadde flere med spesped bakgrunn»

Ved noen av skolene er det flere lærere som har hatt spesialpedagogikk i grunnutdanningen sin som lærer, men de «brenner ikke for det på samme måten som de som har mer spes. utdanning». En formidler at det ved skolen er flere som har videreutdanning i spesialpedagogikk, men mange «er godt voksne og det kommer få med samme bakgrunn etter dem». Av utsagnene fremkommer det at de med mest kompetanse i spesialpedagogikk besitter funksjoner i administrasjonen eller som koordinator for spesialundervisning.

Alle formidler et de «... skulle ønske at man hadde flere med spesped bakgrunn» kombinert med lærerbakgrunn. «... må kunne undervise i fag, ikke bare ha kjennskap til elevens vanske». Flere bruker fag som «redskap i spesialundervisningen» og da er kunnskap om faginnhold og progresjonen på de ulike klassetrinnene nødvendig. På ungdomstrinnet beskrives det at dette er utfordrende å få gjennomført pga faglærerorganiseringen «De som skal ha spesialundervisning mener de bare kan følge opp i eget fag, det blir ingen som kan se helheten og ha oversikten».

Det er en utfordring at mange lærere har «spesped for å fylle opp stillingen sin». De formidler ikke dette for å «svartmale egen skole», men det er slik praksis er. Det er vanlig praksis at mange ved skolen har spesialundervisning, tall som det vises til er over halvparten av de ansatte og mer enn 30. De fleste av intervjupersonene undrer seg over at dette ikke kan gjøres på noen annen måte, men flere viser til at de kjenner til hvilke dilemmaer og valg rektor har å forholde seg til «Det har blitt en tradisjon at det er slik ... vi går i det samme sporet».

Flere har nevnt at «de er de eneste med spesped på skolen» og formidlet at de i gjennom intervjuet har satt pris på å kunne snakke med en som har kjennskap til fagområdet og «bruker

samme språk». De opplever å være den som «hele tiden gir». Noen tenker fremover og at organiseringen med R-team er en start som på sikt kan gi dem et fagnettverk på egen skole. Flere viser til at det er nødvendig å samle og bygge opp kompetanse på skolen, men da må rektor være interessert i «... å få flere lærere som ønsker å ha en større del av posten sin knyttet til spesialundervisning».

Alle formidler et bevisst forhold til hvordan assistenter skal bidra i spesialundervisningen. Så langt de kan påvirke, skal ikke assistent brukes uten at det samtidig er en pedagog i klassen eller gruppen. Øydis viser til at holdningen ved skolen «er at det er pedagoger som står for opplæringen, også i spesped». Denne holdningen har vært medvirkende til at flere elever anerkjenner å gå ut i gruppe, «... de skjønner at det er lærertimer og at det skjer læring og det er derfor de er her».

Skolens ressurser og rammer for organisering av undervisning

Kari mener at det i dag stilles urimelige krav til lærere i dag om hva det er mulig å tilrettelegge for og rekke innenfor den ordinære undervisningen. Hun sammenligner dagens praksis med slik det var da hun startet opp som lærer på 1970-tallet. «Da boka var pensum og lekser skrev man på tavla og ungene skrev ned i egen bok». Dagens praksis med en omfattende læreplanen og lekser som består av flere nivåer og vanskegrader, er hun kritisk til når ungenes behov er så mangfoldige. «Det er nesten en umenneskelig jobb for en lærer og så snakker man om at de må ha mer utdanning. Det er ikke der det ligger. Endelig våger noen å snakke om lærertetthet og gruppestørrelser».

Ved alle skolene var det opprettet ulike styrkingstiltak for elever som ikke hadde vedtak om spesialundervisning. «Det med timeplaner og det med vurdering er en vanskelighet i ungdomsskolen» sier flere av koordinatorene og viser til organisering av kurs eller styrkingstiltak som organiseres utenfor klassen. Denne organiseringen krever at eleven deltar på kurs/tiltak til en fast tid i flere uker. «Da går eleven glipp av innholdet og kanskje vurderingsgrunnlaget, i det faget som klassen har når eleven går ut».

Sol etterlyser muligheten for styrket tilpasset opplæring i klassen, men svarer seg selv med at mangel på ressurser setter en stopper for det. Lærere kan melde behov om delingstimer og styrkingstiltak til R-teamet og «... dette R-teamet kan diskutere og ønske», men timetallet ved

skolen blir redusert så å si hvert år. I en av kommunene gjennomføres et prosjekt hvor elever som tilrås spesialundervisning opp til 5 timer i uken, heller skal delta i skolens systemtiltakskurs. Gjennom en ny organisering av spesialundervisningsressursen ønsker kommunen å gi skolene økt fleksibilitet ved at ressursen ikke var «låst» til noen elever. På den måten kunne skolen samtidig ivareta flere elever ved å tilby intensive, avgrensede kurs. Erfaringer som formidles fra koordinator for spesialundervisning så langt i prosjektet, bar ikke preg av at de hadde fått økt fleksibilitet, men «... dessverre ser vi at timetallet blir redusert og tanken bak minner om et spareprosjekt».

Samarbeid faglærer mellom faglærer og spesialpedagog

«Det går i hundre ...». «Vanskelig å få tid til det daglige samarbeidet. Ikke at folk ikke vil, men vi er opptatt på forskjellige tidspunkt, det er nok å få det faste til å gå». Om skolen ønsker et utvidet samarbeid mellom faglærere og de som har spesialundervisning, må dette prioriteres gjennom å avsette tid og tydeliggjøre en forventning om det. «Lærere etterspør fagsamarbeid og det å bruke spesped vinklingen inn i fagsamarbeidet kan skape nye muligheter». Et tettere samarbeid vil utfordre skolens organisering av spesialundervisningen og hvordan spesialundervisningskompetansen brukes. Enkelte mente at dette kunne tvinge frem en annen måte å tenke og utøve spesialundervisning på «... da må du være spesped' er, ikke radiatorlærer». Flere viser til at mange lærere «arbeider litt på hver sin tue», men opplever at de fleste er villige til et samarbeid når «... jeg spør om å få bli med inn i timen som ekstra lærer». De opplever at kollegaer er villige til å prøve ut muligheter når noen tar et initiativ.

Et tettere samarbeid skaper også nye muligheter for elever som vegrer seg for å gå ut av klassen for å ha spesialundervisning. Den som har spesialundervisningen blir også en synlig person og får en rolle for hele klassen. I en av samtalene satte koordinator i gang en tankerekke rundt «Hva om vi tok utgangspunkt i at alle skulle inn i klassen?» Hun visste jo at da kunne flere elever ivaretas, men også «at det hadde vært spennende å tenke annerledes». Utfordringen var å få med resten av skolen på den samme tanken, ikke bare ledelsen. «Jeg tror at det kan være mulig, men jeg ser at det er mange som må gå veien sammen om det skal bli mulig. ... det må egentlig være at flertallet av lærerne ønsker å tenke at dette skal vi gjøre.»

5.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forøkt å videreformidle koordinatorenes egne betraktninger om den rollen de utøver i skolen og deres perspektiv på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og skolens praksis. Undersøkelsen har ikke til hensikt å konkludere. Avslutningsvis i dette kapitlet oppsummeres noe av det som fremkom i intervjuene med utgangspunkt i undersøkelsens forskningsspørsmål.

5.9.1 Beskrivelser av rollen som koordinator for spesialundervisning

De som ble intervjuet opplevde rollen som viktig og at den fyller en viktig funksjon i en skole for alle. Alle intervjupersonene hadde blitt tilbudt stillingen av rektor og så dette i sammenheng med at de hadde spesialpedagogisk kompetanse i tillegg til lærerutdanning. Noen fremhever det som avgjørende at rollen innehas av en med spesialpedagogisk kompetanse, og som i tillegg har undervisning. Flere viser også til at det var nødvendig at en utenfor administrasjonen er med på å forvalte det spesialpedagogiske arbeidet på skolen. Vilåårene som er knyttet til stillingen varierer i de ulike kommunene med hensyn til redusert leseplikt og godtgjørelse for funksjonen. Samtlige formidler en bevissthet om at de ikke tilhører skolens ledelse, men også at rollens innhold og plassering i skoleorganisasjonen ikke er like tydelig for alle ansatte på skolen.

Flere formidlet at rollen som koordinator for spesialundervisning hadde endret seg bort fra å ha et arbeidsfokus mot primært å sikre spesialundervisningslevenes utbytte og opplæring. Noen opplevde at de nå «var mest nyttige for ledelsen». Arbeidsoppgavene de beskrev var mange og sammensatte, og at de samarbeidet med mange aktører i og utenfor skoleverket.

5.9.2 Egne og andres forventninger til rollen

Forventning til egen rolle er sterkt knyttet til den rutinen de har opparbeidet seg gjennom mange år i funksjonen. De formidlet mindre om hvordan de opplevde andres forventninger til rollen. Noen erkjente at de fra tid til annen kjente på at «... du har et sett forventninger knyttet til deg utenfra». De fleste hadde hatt funksjonen i mange år og mente at det på en «måte var gitt» hvilke arbeidsoppgaver som de skulle utføre.

5.9.3 Koordinators rolle i forhold til skolens ordinære undervisning

På ulike måter formidler koordinatorene at de har som mål om å gjøre skolehverdagen bedre for alle elever. De fleste er involvert i sammensetning av klasser på 8. trinn og utviser faglig skjønn for å ivareta både den enkelte med spesielle behov, i tillegg til helheten for klassen. Prioriteringene de gjør blir ofte varige ut ungdomsskolen. Noen påvirker skolens organisering av spesialundervisningen ved å tilrettelegge slik at flere kan ha nytte av den ressursen som tildeles elever med spesialundervisning. Flere arbeider med å implementere spesialpedagogiske tenkemåter og metoder hos både ledelsen, lærere og assistenter, slik at tilretteleggingen favner flest mulig elever i den ordinære opplæringen. De fleste formidler at de har god kjennskap til kollegaers praksis med å tilrettelegge for et mangfold av elever. I noen sammenhenger opplever de å møte lærere med liten evne og vilje til å tilrettelegge for alle elever.

5.9.4 Skolens gjennomføring av spesialundervisning

Alle intervjupersonene hadde mange arbeidsoppgaver knyttet til skolens spesialundervisning, og bekrefter at bakgrunnen for opprettelsen av en slik funksjon primært var å ivareta en elevgruppes rettigheter. Det var imidlertid stor variasjon i hvilken grad de var involvert i planlegging, koordinering og organisering av skolens spesialundervisning. Ved flere skoler fungerte koordinator for spesialundervisning som rektors saksbehandler i dette arbeidet, noen hadde et ansvar for hele det spesialpedagogiske fagfeltet, mens ved andre skoler ble man mindre delaktig i dette arbeidet i planleggings og organiseringsarbeidet.

6. Drøfting

Målet med denne studien var primært å beskrive og synliggjøre en rolle i skolen som fremstår som usynlig nasjonalt, men som lokalt er opprettet på mange skoler og i mange kommuner. Rollen som koordinator for spesialundervisning utøves i en skolehverdag hvor det er mange dilemmaer. Flere beskriver en rolleutøvelse mellom ledelsesnivå og som likemann blant kollegaer. Arbeidsoppgaver er relatert til skolens arbeid til beste for alle elever, men med et definert fokus på elever med spesielle behov. Deres subjektive tanker som ble formidlet i forrige kapittel, danner et utgangspunkt for den videre drøftingen.

6.1 Praksisfeltets forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning

Praksisfeltet i ungdomsskolen er sammensatt. Læreplaner og lovverk definerer mål og innhold i skolen som omsettes til praksis, og får et undervisningsinnhold av den enkelte lærer. Funksjonens tittel knytter rollen tett mot det spesialpedagogiske feltet, men alle intervjupersonene fremhever at rollen er vel så viktig for «skolens drifting av det pedagogiske arbeidet og skolens utviklingsarbeid». I intervjusamtalene fremheves det som en bekymring fra flere, at det ved deres skole ikke er en enhetlig forståelse av begreper som tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvordan disse implementeres og ivaretas i praksis. Enkelte av koordinatorene etterlyste at praksisinnholdet i begrepene ble tydeliggjort av ledelsen i kommunen, slik at intensjonene ble mer i tråd med de ressursene skolen fikk for å gjennomføre tilpasningen i praksis. En slik tydeliggjøring ville ifølge dem, trolig bidra til en mer enhetlig praksis på skolen. Slik de beskrev situasjonen nå, var det i tillegg til begrensninger i skolens ressurser, stor variasjon innen kollegier i forhold til å tilrettelegge for mangfoldet av elever. Nordahl og Hausstätter (2009) argumenterer for at det er hensiktsmessig med en tydelig definisjon av disse begrepene og at dette vil bidra til at skolens praksis blir i tråd med de politiske føringene. Samtidig uttrykte flere av koordinatorene at det var urimelig å kreve at den enkelte lærer skulle klare å oppfylle intensjonene om tilpasset opplæring i klasserommet for alle, med de ressursene de i dag hadde. Flere viste til urimelige krav og forventninger fra aktører utenfor skolen, som definerte hva som var mulig å tilpasse i den ordinære opplæringen. Synspunktene deres er sammenfallende med funn i annen forskning (Fasting & Sundar, 2014; Hausstätter & Nordahl, 2013; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Med sin spesialpedagogiske kompetanse og praksis fra undervisningssituasjonen er det tydelig å se at koordinatorfunksjonen kan bidra til å forme det som av noen benevnes som «fellessporet» i den inkluderende skolen (Groven, 2007; Haug, 2004). Koordinatorernes erfaringer viser til at de må gjøre prioriteringer, når tidsressursen til funksjonsstillingen var for knapp. I likhet med funn i studien til Uthus (2013) ble de oppgavene som hørte inn under den spesialpedagogiske tiltakskjeden styrende for prioritering av arbeidsoppgaver. Det innebar mindre tid til at arbeidsoppgaver som rettet seg mot alle elever og skolens arbeid med tilpasset opplæring.

Skolens målstyring og økt bruk av kartlegging og testing innvirket direkte på koordinatorernes rolle og arbeidsoppgaver, og indirekte på læreres og ledelsens forståelse av behov for spesialundervisning eller styrkingstiltak. Det kan se ut som at det relasjonelle synet som koordinatorerne formidlet i intervjuene, ikke avspeiles i praksis på den skolen de jobber. Tvert imot ser det ut til at det hovedsakelig opprettholdes et individuelt perspektiv som tar utgangspunkt i den enkelte elevs vanske og at man ved skolen i mindre grad vurderer den undervisningen eleven deltar i. I intervjuene beskrev flere at det var utfordrende å få kollegaer og ledelsen med på å implementere en praksis hvor færre elever defineres som «utenfor normalen» enn i dag. Skolens arbeid med å skape gode forutsetninger for alle elever og bedre kvaliteten på den opplæringen som gis, fremstår for koordinatorerne som tilfeldig når ikke ledelsen prioriterer å gjøre alle lærere til «medprodusenter» av differensieringstiltak i klasseromsundervisningen (Fasting & Sundar, 2014).

6.2 «Når bikker det til å bli spesped?»

De offentlige dokumentene er vage i sin definisjon av kjennetegn på behov for spesialundervisning. Lovens formulering om manglende tilfredsstillende utbytte av opplæringen gir få føringer til praksisfeltet. Koordinatorerne blir satt i en posisjon hvor de må tolke elevens behov i relasjon til den opplæringen som gis og utøve et skjønn. De opplever at den enkeltes lærers evne til å tilrettelegge for læring, er med på å påvirke behovet for spesialundervisning. Den lokale og personavhengige praksisen bidrar dermed til at hva som defineres som spesialundervisningsbehov vil variere fra elev til elev avhengig av hvilken

klasse eleven tilhører. Dette støtter opp under funn i tidligere undersøkelser (Bachmann & Haug, 2006; Riksrevisjonen, 2011).

I lang tid har det fra politisk hold vært satt fokus på at omfanget av spesialundervisning i skolen er for høyt og at spesialundervisningen har hatt manglende effekt. Nasjonale og kommunale føringer har hatt ulike målsettinger om å redusere, redefinere, fjerne og til dels overse behovet for spesialundervisning. Dette bidrar til å sette koordinatorene i en rolle hvor de må forholde seg til både intensjoner og virkelighet. De beskrev at det var ungene som skapte jobben, med de gleder, bekymringer og utfordringer det medfører i utøvelsen av funksjonen. Trolig har deres lange erfaring i rollen og tiltro til egen kompetanse og vurderingsevne, bidratt til at disse føringene i liten grad påvirket dem direkte i deres arbeid. Alle var tydelige på at de med sin nærhet til elevene så det som sin oppgave å utøve en praksis hvor de ivaretok den enkelte elev uansett om det utløste spesialundervisning eller ikke. De utøvde et faglig skjønn relatert til elevens behov og læringssituasjon, fremfor å oppfylle en kvantitativ størrelse.

Gjennom beskrivelser av sin rolle som bakkebyråkrat i ungdomsskolen, fremkom det at de utviste både et administrativt og et faglig skjønn. Arbeidet med den spesialpedagogiske tiltakskjeden var i hovedsak deres ansvar, enten som delt eller helt ansvar. Det faglige skjønn de utviste fulgte tiltakskjedens ulike faser fra vurdering av læringsutbytte til vedtak. På mange måter skapte de en lokal praksis på skolen hvor de bidro til at de juridiske rettighetene til elevene ble ivaretatt. Imidlertid formidlet flere at deres faglige skjønn kun hadde en rådgivende funksjon når det handlet om hvordan spesialundervisningen burde gjennomføres i praksis.

6.3 Skolens organisering og gjennomføring av spesialundervisningen

I flere studier har det blitt vist til at skolens måte å organisere og koordinere arbeidet med spesialundervisningen har stor betydning for kvaliteten på undervisningen og elevenes læringsutbytte (Groven, 2007; Persson, 2013; Uthus, 2013). Intervjuundersøkelsen viste at det var stor variasjon blant deltakerne i forhold til hvor involvert de var i dette arbeidet. Felles for alle var at de fungerte som skolens (spesial)pedagogiske rådgiver, med ønske om å tilrettelegge til beste for alle elever. I tillegg arbeidet de med å etterstrebe de beste

tilpasningene for elever med vedtak om spesialundervisning. Erfaringer flere formidlet var relatert til ledelsens prioriteringen som dannet grunnlag for skolens organisering av ordinær og spesialundervisning. Koordinatorene opplever at det lyttes til deres faglige perspektiv, men når rektor måtte gjøre prioriteringer for å få «skolens kabal til å gå opp», blir likevel de spesialpedagogiske begrunnelsene nedprioritert til fordel for personalmessige og timeplantekniske løsninger. Manglende og vage føringer om hvordan spesialundervisningen skal organiseres, hva den skal inneholde og hvem som skal utføre den, skaper en mulighet for denne nedprioriteringen som koordinatorene beskriver at skjer i ungdomsskolen.

Det hevdes at det ikke er regelverket i seg selv som er problemet, men måten det tolkes, organiseres og etterleves i praksis som er i strid med forutsetningene i skolens styringsdokumenter (NOU 18, 2009). Utsagnene som koordinatorene kom med, beskrev hvordan vage eller utydelige føringer flytter beslutningsnivået fra nasjonalt til lokalt nivå. De opplever det som utfordrende at det manglet føringer og anbefalinger om det spesialpedagogiske feltet generelt, men spesielt om hvordan spesialundervisningen bør organiseres, hvilke tiltak og handlinger som skolen må ivareta, og hvordan disse må henge sammen. På bakgrunn av intervjusamtalene kan det se ut til at flere av rektorene har delegert bort deler av skolens arbeid med spesialundervisningen til koordinatorene. Når det må gjøres prioriteringer og det ikke gis nasjonale føringer, blir det opp til ledelsen å utøve et administrativt skjønn. Trolig kan en manglende spesialpedagogisk kompetanse og praksisforståelse i ledelsen, medvirke til at den organiseringen og de tiltakene som igangsettes, verken er i samsvar med elevenes behov eller forskning. I beste fall ivaretar en på denne måten å oppfylle elevens vedtak når det gjelder antall timer, men ikke i forhold til kvalitet og innhold i opplæringen (Riksrevisjonen, 2011).

Et usynliggjort område vil få konsekvenser for hvordan spesialundervisningen planlegges, gjennomføres og vurderes lokalt hevder Nilsen (2014) og koordinatorenes opplevelser bekrefter dette. De fleste av koordinatorene fortalte at skolens organisering av spesialundervisningen fulgte i det samme sporet år etter år. Deres nærhet til praksisfeltet og elevene, førte til et ønske om å arbeide mot mer langsiktige mål enn oppfylning av enkeltvedtak. Denne bottom-up jobbingen skapte imidlertid ikke endringer i ledelsens syn på planlegging, organisering og kompetansebehov i forhold til spesialundervisningen, og et

top- down prinsipp ble gjeldende. Dette samsvarer med resultater fra undersøkelsen som ble utført i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet (Nordahl & Hausstätter, 2009). Her formidler skoleledere at skolene har rutiner for å følge opp formelle retningslinjer som angis i den spesialpedagogiske tiltakskjeden frem til enkeltvedtak er fattet, men at det mangler rutiner for å evaluere spesialundervisningen. Koordinatorene for spesialundervisning bekrefter gjennom sine beskrivelser at dette fortsatt er gjeldende praksis. Dette på tross av kunnskap om at rutiner med å evaluere både skolens praksis og kvaliteten på det undervisningstilbudet eleven får, er viktige forutsetninger for å lykkes med organiseringen av spesialundervisningen (Nilsen, 2010).

Sentralt i arbeidet med å organisere spesialundervisningen er også skolens praksis med å tilrettelegge for samarbeid mellom faglærere og spesialpedagoger eller lærere som gjennomfører spesialundervisning. Samarbeid fremheves som en forutsetning for å gi bedre kvalitet i elevens totale opplæringstilbud (Mjøs, 2007; Nilsen, 2010, Meld. St. 30, (2003-2004)). Koordinatorene forteller at de deltar i samarbeid rettet mot mange aktører og at mye tid går med til møter, men internt på skolene ser det ut til at det ikke er en etablert praksis for samarbeid mellom faglærere og spesialpedagogene/de som har spesialundervisning. Ungdomsskolene kjennetegnes av et faglærersystem og her samarbeides det i fagseksjoner. Ingen av skolene har fagseksjon i spesialundervisning, til tross for at en stor andel av skolens lærere har spesialundervisningstimer i sin stilling.

6.4 Kompetanse og spesialundervisningens innhold

Opplæringsloven stiller ingen kompetansekrav til den som skal gjennomføre spesialundervisningen. Ledelsen står fritt til å disponere personalkabalen på skolen. Koordinatorene nedlegger et stort arbeid både i å ivareta elevs rettigheter frem til vedtak om spesialundervisning og i å oppfylle rettigheter for elever hvor det allerede er fattet vedtak. Når føringene som gis i sakkyndig vurdering skal implementeres i praksis, formidler noen av koordinatorene at det tilbudet skolen gir, ikke er bra nok. Rettigheten er oppfylt, men kvaliteten på den undervisningen som gis og hvem som gir den, er det som skaper bekymring. Flere viser til manglende føringer for implementering av spesialundervisningen og at vedtakene ikke er tilstrekkelig for å gi spesialundervisningen et praksisinnhold (Haug, 2014b; Nordahl & Hausstätter, 2009; Nilsen, 2014). Læreplanen inneholder heller ikke føringer for

hva spesialundervisning skal være, et paradoks når vurdering av elevers faglige læringsutbytte er avgjørende for om det er behov for spesialundervisning eller ei. Forskning (Egelund m.fl., 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009) viser til en sammenheng mellom lærers kompetanse og elevers effekt av spesialundervisning og at god spesialpedagogisk innsats kjennetegnes av tidlig innsats, høy kompetanse hos lærere og regelmessig kartlegging og oppfølging av elevers læringsutbytte. Det koordinatorene formidler av praksis fra ungdomsskolen, kan tolkes som det motsatt av hva forskning viser til at gir resultater.

Gjennom intervjusamtalene kom det tydelig frem at spesialpedagogisk kompetanse var en forutsetning for å inneha denne rollen. Mange formidlet at det var en utfordring for dem i deres arbeide, at så få av skolens ansatte hadde spesialpedagogisk utdanning. Flere etterlyste kollegaer med spesialpedagogisk kompetanse og som kunne ivareta undervisningen av de «typiske spesped elevene». I tillegg var det ønsket at flere med spesialpedagogisk kompetanse ble trukket inn i den ordinære undervisningen for å styrke tilretteleggingen for alle elever, i tråd med føringer i offentlige dokumenter.

Nasjonalt gjennomføres det nå et «lærerløft» (Kunnskapsdirektoratet, 2014), hvor målet er å øke læreres fagkompetanse. Strategien begrunnes i forskning hvor det er dokumentert at læreres fagkompetanse har betydning for elevers utbytte av opplæringen. Denne planlagte kompetansehevingen inkluderer ikke spesialpedagogikk. Tidligere er Haug (2014b) sitert på at politikken skaper seg sjøl i praksis. Hvilken praksis etterstrebes når det politiske budskapet formidler nødvendigheten av fagkompetanse i alle fag unntatt i spesialundervisningen?

6.5 Å synliggjøre det usynlige. Avsluttende kommentar.

I arbeidet med oppgaven har det blitt tydeligere for meg hvor usynlig det spesialpedagogiske fagfeltet koordinatorene forvalter er. Det mest synlige innenfor spesialundervisningen er de målbare størrelsene som det refereres til og som blir omgjort til skolepolitiske målsetninger.

Offentlige dokumenter henviser til det spesialpedagogiske feltet i skolen og bekrefter et behov for spesialpedagogisk kompetanse både innenfor den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen. Intensjonene blir imidlertid usynlige på vei til praksis når de ikke gis et praksisinnhold gjennom læreplaner, retningslinjer og lovverk. Det er grunn til å tro at

Hausstätter og Nordahl (2013) har rett når de hevder at det ikke er et politisk ønske å regulere spesialundervisningen.

Intervjupersonene opplever selv at de har en viktig rolle i dagens skole og at det også i fremtiden vil være behov for en tilsvarende funksjon som innehas av noen med spesialpedagogisk kompetanse. De er engasjerte i arbeidet med å tilrettelegge for alle, men er spesielt opptatt av de om lag 11% av elevene som har et dokumentert behov for spesialundervisning. Når læreplanen nesten ikke nevner spesialundervisning, kan det tolkes som at spesialundervisningen er et overflødig begrep i en skole med målsetting om tilpasset opplæring for alle elever. Om begrepet spesialundervisning blir borte er det en viss fare for at også bevisstheten om spesialundervisning og denne elevgruppens behov blir usynliggjort (Nilsen, 2014). Elever med behov for spesialundervisning er ingen ensartet elevgruppe, de representerer de største variasjonene i læreforutsetninger og behov i elevgruppen. Det de har til felles er at regelverket gir dem en rett til spesialundervisning som ikke er definert i forhold til hvordan den skal organiseres, gjennomføres og hva den skal inneholde.

Mitt bidrag til forskningen har vært å formidle koordinatorenes perspektiv på egen rolle og sentrale deler av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i ungdomsskolen. Deres «stemme» ble viet stor plass i kapittel 5. Hensikten var å formidle fylldige beskrivelser fra en rolle i en mangfoldig og kompleks skolehverdag og hvor rolleinnhaverne uttrykte at det var «det er ungene som skaper jobben». Mangel på tydelige føringer om hva spesialundervisningen i ungdomsskolen innebærer og hvordan den skal organiseres og gjennomføres, overlater til praksisfeltet å gjøre best mulige vurderinger og prioriteringer. Koordinatorene formidler at de med sin spesialpedagogiske kompetanse er med på å utvikle den lokale praksisen både på system- og individuelt nivå. Noe de opplever at gir både gleder, bekymringer og utfordringer. Flere sider ved både rollen så vel som den spesialpedagogiske praksisen i ungdomsskolen gjenstår å utforske mer i dybden. Kanskje kan senere forskning gjennom et annet perspektiv belyse og vurdere andre sider av denne rollen i ungdomsskolen. For hvordan kommer den kompetansen de har til syne gjennom handlinger i konkrete situasjoner og sammenhenger? Enkelte formidlet at deres funksjon som koordinator nå ble utvidet med ansvarsoppgaver som tidligere ble ivaretatt av PPT og barnevernet. Her kom det frem ulike erfaringer blant intervjupersonene, noe som kunne vært interessant å følge videre opp.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Bele, I (2012). Rammer og prioriteringer i skolens kvalitetsarbeid.
I: Haug, P.(red) *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*.
Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62
Volda: Møreforskning
- Bele, I. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder
for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6), s.476 – 491.
- Damsgaard, H.L.(2013). Lærertilvaksling – erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen.
Spesialpedagogikk (7) s. 54 – 64.
- Egelund, N., Tetler, S.(red), Andersen, G.L, Dyssegaard, C & Persson, B. (2009). *Effekter
av spesialundervisningen; Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings situasjoner og
elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks
Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk –
veien videre?* Oslo: Norges forskningsråd
- Fasting, R. B (2014). Med rett til læring: systemarbeid som praksis. *Spesialpedagogikk* (3),
s. 10 – 17.
- Fasting, R. B & Sundar, P. (2014) Rapport 1: *Kvalitet i opplæringa gjennom tilpasset
opplæring*. Upublisert
- Forskrift til Opplæringslova (2006) Hentet fra
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Groven, B (2007). *Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider*
(Doktorgradsavhandling). Pedagogisk institutt. NTNU, Trondheim Hentet fra
<http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:122322/FULLTEXT01>

- Haug, P.(2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?
Spesialpedagogikk (5), s. 4 – 11.
- Haug, P (2014). Kompetanse for spesialundervisning, *Bedre skole* (3), 81 – 83. Hentet fra
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2014/BS-0314-WEB_Haug.pdf
- Haug, P (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I Germeten, S. (red) *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*.
Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S (2013). «20 prosentregelen»: Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk* (6), 4 – 23
- Hausstätter, R.S & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i Grunnskolen, 191 – 210. I :B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen (red.): *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Johnsen, G.(2012). Intervjuet. I: Fuglseth, K & Skogen, K.(red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kirkebæk, B (2010). *Almagt og afmagt*. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer. København: Akademisk forlag.
- Kleven, T.A. (red). Hjørdemaal, F. & Knut Tveit (2011). *Innføring i Pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. 2.utgave. Oslo: Unipub.

- Kunnskapsdepartementet (2014). *Strategi. Lærerloftet. På lag for kunnskapsskolen*
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utg.
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvamme, I, Hodne, T, Jentoft, N og Nilsen, A.C.E (2010). *Plan med plan? Om bruk av individuell oppfølgingsarbeid*. Fou- rapport nr. 6/2010. Kristiansand: Agderforskning
Hentet fra http://www.agderforskning.no/reports/fou_6_2010ip-_rapport.pdf
- Lipsky, M (2010). *Street – level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in Public Services 30.th Anniversary Expanded Edition*. New York: Russell Sage Foundation
- Mathisen, I.H & Vedøy, G (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemmaer*. IRIS Rapport 17/ 2012. Stavanger. Hentet fra
<http://www.ks.no/PageFiles/25031/IRIS%20Rapport%202012-017%20Spesialundervisning%20-%20drivere%20og%20dilemma.pdf>
- Meld. St.nr.54 (1989 – 1990). *Opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Meld. St.nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St.nr.18 (2010 – 2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St.nr.20 (2012 – 2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo.

- NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den Nasjonale Forskningsetiske komité.
Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- NESH publikasjon (2014). *Etiske retningslinjer for forskning på Internett*. Den Nasjonale Forskningsetiske komité. Oslo. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett.pdf>
- Nevøy, A & Ohna, S.E (2014). *Spesialundervisning- bilder fra skole – Norge*. En studie av spesialundervisningens dynamikk i grunnopplæringen. Rapport 45. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/240472/Spesialundervisning.pdf>
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: Buli-Holmberg, J & Nilsen, S (red)(2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2014). *Spesialundervisning i nasjonale læreplaner – utelatt, uteglemt eller «integrert vekk»? En analyse av nasjonale læreplaner for grunnskolen fra og med 1974*. Psykologi i kommunen nr. 5, s. 47 – 62. Gran.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonene til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T, Håland, K.S. & Mælan, E. N. (2014). *Prinsipper og prosedyrer for hjelp og spesialundervisning – Telemark fylke*. (7). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/194501>
- NOU 2009:18 (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Persson, B. (2013). *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Ravneberg, B. (2003). *Spesialpedagogene og velferdsstaten*. I *Den mangfoldige velferden: Festskrift til Anne lise Seip*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Riksrevisjonen (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument 3:7 (2010 – 2011), Bergen: Fagbokforlaget AS. Hentet fra https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Documents/2010-2011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf
- Schulstok, M. (2014, 08.09). Her dropper de spesialundervisningen. *Avisen Varden*. Hentet fra <http://www.varden.no/nyheter/her-dropper-de-spesialundervisningen-1.1321730>
- SFS2213-Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring. Hentet fra http://www.akademikerne.no/filestore/File_library/Lnn_og_tariff/KS/Sravtaler/Veil edertilSFS2213.pdf.
- Ström, K.(1999). *Specialpedagogik i högstadiet: ett specialläraresperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsetningar och utvecklingsmöjligheter*. Åbo: Akademis förlag.
- Sunde, P.M (2013). *Spesialpedagogisk ressursteams rolle i forebyggende arbeid i skolen*. En intervjuundersøkelse av læreres erfaringer med ressursteam. (Mastergradsavhandling) Universitetet i Oslo. Hentet fra; <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36547/Masteroppgavenxixspesialpedagogikkx2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tangen, R (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I: Befring, E & Tangen, R. (red) *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm
- Thagaard, T (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4 utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Uthus, M (2013). *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. (Doktorgradsavhandling) Pedagogisk institutt. NTNU Trondheim

Utdanningsdirektoratet (2014a). *Utdanningsspeilet 2014. Tall og analyse av barnehager og grunnskoleopplæringen* i Norge. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/wp-content/uploads/2014/06/Utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2014b). *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2013/2014*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall/>

Utdanningsdirektoratet (2014c). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra; <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>

Vedlegg 1. Bekreftelse NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Kjell Arne Solli
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Haakon Hørluges gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
red@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 05.12.2014

Vår ref: 41005 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41005	<i>Spesialpedagogisk koordinator i grunnskolen. Muligheter og utfordringer i rollen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjell Arne Solli</i>
<i>Student</i>	<i>Grethe B. Thomassen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg 2 Brev til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”*Spesialpedagogisk koordinator i ungdomsskolen*”

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold og er nå i gang med min masteroppgave som skal være ferdig i mai 2015. Oppgavens problemstilling er; *Hvordan opplever spesialpedagoger med koordineringsansvar for spesialundervisning sin rolle i ungdomsskolen?* Dette er en funksjonstilling i skolen som ikke er beskrevet i lovverk, forskrifter eller i avtaleverket for ansatte i skolen. Jeg er derfor interessert i å komme i kontakt med deg som er koordinator for spesialundervisning ved en ungdomsskole og håper at du har mulighet for å delta som informant i min undersøkelse. Til sammen vil jeg intervju 4 – 6 personer i Østlandsområdet som har denne funksjonsstillingen.

Jeg håper at du har mulighet for å delta i et intervju. Intervjuet vil ta ca 1 time. Vi blir sammen enig om tid og sted. Intervjuene vil bli tatt opp som lydfil og jeg vil gjøre noen notater underveis. Intervjuene transkriberes i etterkant av intervjuet og da anonymiseres alle data som kan føres tilbake til deg eller din skole. Lydopptakene vil bli slettet når oppgaven min er ferdig i mai 2015.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen opplysninger om enkeltpersoner, arbeidssted eller kommune vil fremgå av oppgaven. Om du ønsker kan du få mulighet for å lese igjennom og si om du er enig eller ikke i de beskrivelsene og analysene jeg gjør i etterkant av intervjuet.

Mitt mål med oppgaven er å synliggjøre en rolle i skolen som er lite omtalt. Det vil derfor være aktuelt å beskrive hvilke arbeidsoppgaver koordinator utfører og hvilke erfaringer og opplevelser man har i denne rollen. Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju som metode for å prioritere temaer jeg ønsker å snakke med deg om, men denne åpne intervjuformen gir også mulighet for å trekke inn andre tema som du er opptatt av.

Dette er en frivillig undersøkelse som bare skal brukes i min masteroppgave. Jeg håper at du har lyst til å delta og ber deg om å ta kontakt med meg snarest mulig, slik at vi kan gjøre avtale om tidspunkt for intervju.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Grethe B. Thomassen på mail grethebt@outlook.com eller telefon xxx xx xxx. Du kan også ta kontakt med min veileder Kjell Arne Solli ved Høgskolen i Halden, på mail kjell.a.solli@hiof.no.

I forbindelse med intervjuet tar jeg med en samtykkeerklæring som må underskrives av deg. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å gi meg noen begrunnelse for det.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Grethe B. Thomassen

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

1. Bakgrunn:

Vil du kort fortelle litt om deg selv og skolen?

Alder, utdanning, yrkeserfaring

Hvor lenge du har arbeidet ved skolen og i denne funksjonen.

Litt om skolens særtrekk/kjennetegn?

Hvilke satsningsområder og det som dere jobber mye med nå?

2. Hva er det beste ved jobben din?

3. Praksis

Kan du beskrive hvilke arbeidsoppgaver du har som koordinator for spesialundervisning?

- Er disse oppgavene definert av ledelsen eller deg selv?
- Hvordan prioriterer du oppgavene i forhold til den tiden du har avsatt til funksjonen?
- Hva skulle du ønske du fikk gjøre mer av? Mindre av?

Er arbeidet ditt, slik det er i dag, forskjellig fra hvordan det har vært tidligere?

- Hva er likt, hva er forskjellig
- Hvilke forandringer er positive – hvilke er negative?

Hvilken betydning mener du at denne rollen har i ungdomsskolen?

Hvordan tror du at arbeidsområdene til denne funksjonstillingen vil være om 5 – 10 år?

4. Hvilke utfordringer står du overfor i jobben din som koordinator for spesialundervisning?

Hva gjør du med denne/disse?

5. Kan du beskrive bekymringer i arbeidet ditt?

- Områder du ikke opplever å strekke til på
- Er det noe du ønsker var annerledes enn slik det er?

6. Hvilke forventninger har du til deg selv i arbeidet?

Hvilke forventninger opplever du fra andre? (Kollegaer, ledelsen, elever, foreldre, samarbeidspartnere i 1. linjetjenesten)

7. Hvilken rolle har du i forhold til skolens arbeid med tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen?

Skolen skal ivareta et mangfold av elever. Hvordan håndteres dette ved din skole?

Hvilken rolle har du i dette arbeidet?

Hvordan samarbeider faglærere og spesialpedagoger om enkelt elever med behov for «stort behov for tilpasning» eller spesialundervisning?

8. Spesialundervisning:

Hvordan er du involvert i forhold til spesialundervisningen?

Opplever du at lærerne trenger mye støtte og hjelp til hvordan spesialundervisningen skal foregå?

På hvilke områder trenger de eventuelt støtte?

Hvordan opplever du at lærerne forstår og prioriterer spesialundervisningen?

9. Organisering av spesialundervisningen

Hvordan organiseres spesialundervisningen på skolen og hvilken rolle har du i dette?

Ser du noen spesielle utfordringer med denne måten å organisere spesialundervisningen på?

Hvordan forholder du deg til kravet om å få ned bruken av spesialundervisning?

Hva er skolens mål og visjon i forhold til spesialundervisning?

I hvilket fora diskuterer dere spesialundervisning?

Finnes det noen klare føringer fra skoleeier i forhold til hvordan dere skal arbeide med spesialundervisning?

Avslutning/oppsummering

- Er det noe mer du har lyst til å snakke om og som vi ikke har kommet inn på?
- Er det noe mer du lurer på?

Minne om at intervjuet er anonymt og konfidensielt.

Vedlegg 5. Kategorisering av stillingsbeskrivelser

Arbeidsområde	Ordrett fra Internettsøk på grunnlag av 30 arbeidsbeskrivelser
<p>§ 5 i opplæringsloven – spesialundervisning</p> <p>For elever som allerede har vedtak om spesialundervisning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bistå rektor i å implementere §5 i opplæringsloven - Koordinere spesialundervisningen (25) - Samordne spesialundervisningen - Organisere opplæringen til beste for eleven i samarbeid med rektor. Noen trekker også inn trinnleder. - Ha oversikt over spesial-undervisningen ved skolen. - Ha oversikt over de spesialpedagogiske behovene ved skolen. - Rådgiver for kontaktlærer om behov for tilleggsressurs - Sammen med rektor fordele ressurser til elever - Utarbeide en tilpasset plan om ikke rektor fatter vedtak om spesialundervisning som utløser en ressurs når elevens behov fyller kravene i §5
<p>For elever som ikke har tilfredsstillende utbytte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Drøfte tiltak vedr elever med bekymringsfull utvikling (17) - Kartlegging, testing, observasjon - Legge til rette for oppfølging av tiltak - Organisere intensive fagkurs for elever. - Delta i utvelgelse av elever til fagkurs. - Henvise elever til PPT - Gi hjelp til foreldre i henvisningsarbeidet/søkeprosessen om spesialundervisning -
<p>IOP / årsrapport</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tilby hjelp/veiledning ved utarbeidelse, gjennomføring, vurdering og rapportskrivning av IOP/årsrapport/ pedagogisk rapport til lærere - Kvalitetsikre IOP arbeidet - Utarbeide IOP for elever som har fått ny sakkyndig vurdering i samråd med kontaktlærer - Se til at kontaktlærer og faglærer utarbeider IOP og vurderer de til fastsatt tid.
<p>Læremidler, utstyr</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ha oversikt over spesialpedagogisk materiell ved skolen og ansvar for oppbygging, vedlikehold og veiledning i bruk av materiell og utstyr - Se til at det kjøpes inn materiell til spesialundervisning/tilpasset opplæring
<p>Ordinær undervisning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organisere tester og kartlegging ved skolen (17) - Veiledning til lærere i tolkning i resultater - Informasjon til ledelsen om resultater - Ansvarlig for registrering og innsending av resultater til skoleeier (3) - Hjelp kontaktlærer, foresatte og elever med å forstå hva som skal til for at eleven skal få et læringsutbytte

	<ul style="list-style-type: none"> - Hjelp elever med å løse de faglige utfordringene de får i forhold til skolesystemet - Informere kollegiet årlig om hva som legges i begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Gjennomgang av skolens rutiner for samarbeid med PPT. - - Overgang barneskole – ungdomsskole - Delta på overgangsmøter mellom skoleslag (7) - Sette sammen klasser på 8.trinn -
--	---

<p>Andre oppgaver: Samarbeidsoppgaver knyttet til:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Skolens kontaktperson mot PPT, BV, Bup (24) - Ledelse, kollegaer – internt på skolen - Felles nettverk med andre i samme funksjon (fagnettverk) - Jevnlige samtaler med elever og foresatte. -
<p>Veiledning lærere, foresatte, elever (16) (Elev, foresatte også under §5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tenke forebyggende og arbeide aktivt for å fremme god, tilpasset opplæring for de elevene som strever med å få utbytte av den ordinære undervisningen. - Holde skolen oppdatert på den faglige utviklingen innenfor tilpasset opplæring for elever som strever med å få utbytte av opplæringen - Generell faglig veiledning på spespedfeltet
<p>Undervise</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Undervise elever med spesielle behov, styrkingstiltak og kurs
<p>Møteleder/møtedeltaker</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lede R-team og spes.pedteam - Ansvar for å gjennomføre planmøter/samarbeidsmøter om enkelt elever/klasse - Delta på ansvarsgruppemøter, tverrfaglige møter
<p>Saksbehandler</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sekretær i møter - Søknader om hjelpemidler -
<p>Skoleutvikling</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formidle informasjon om spesialpedagogiske forhold - Skape et spesialpedagogisk miljø internt på skolen - Bistå lederen i utviklingen av det spesialpedagogiske arbeidet - Fremme erfaringslæring - Jobbe tett opp mot skolens ledelse i arbeidet med endringer og prosjektarbeid som skal implementeres - Melde saker til plangruppa og skolens ledelse
<p>Annet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ha kunnskap om diagnoser, faglige problemer og lese- og skrivevansker