



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Samarbeid mellom allmenn- og spesialpedagog

En forsterket spesialundervisning på ungdomsskolen

Hamza Arshad Gondal

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED-3903, mai 2024

Forord

Det er en milepæl for meg å fullføre disse 2 årene hos UiT Norges arktiske universitet. For meg har det vært lærerikt og utfordrende å dykke dypt inn i det spesialpedagogiske fagfeltet. Jeg har fått en større teoretisk forståelse innenfor spesialpedagogiske områder som jeg ønsker å anvende i praksis på min fremtidige arbeidsplass.

Jeg vil uttrykke min takknemlighet til min veileder Anne-Mette Bjøru, som har gjort masteroppgaven om til et faglig eventyr. Den hjelpen jeg fikk var omsorgsfull, verdifull og motiverende fra min veileder som gjorde at jeg klarte å klatre opp stigen hver gang jeg falt ned. Støtten jeg fikk gjennom hele skriveperioden i mørke og lyse dager har vært uvurderlig og betydningsfullt for meg og er noe jeg aldri vil glemme.

Jeg vil takke Anders Johan Gluppe fra universitetsbiblioteket for veiledning og støtte med det tekniske. Det har vært en glede å motta hjelp fra Anders med referanser og samtidig var han oppmuntrende og behjelpelig når jeg trengte det.

Jeg ønsker også å takke min mor, Anjum Asia Gondal og min far Sohail Arshad Gondal, min storebror Bilal Gondal og min svigersøster Mia Gondal. Tusen takk for deres støtte gjennom hele masterstudiet. Dere er familien min som alltid har stått ved min side i de mest utfordrende dagene i livet mitt og har en permanent plass i hjertet mitt.

Takk til mine informanter for å ha deltatt og brukt tid til å være en del av forskningsprosjektet mitt. Det betyr mye for meg og uten dere hadde det ikke vært mulig. Tusen takk for å dele erfaringer og for å ha vist meg støtte.

Jeg ser frem til og gleder meg ufattelig mye til å være en spesialpedagog i fremtiden som kan utgjøre en forskjell for barn og unge som har det utfordrende.

Alta, 15.05.2024

Hamza Arshad Gondal

Sammendrag

Masterprosjektet tar for seg en undersøkelse av begrepene samarbeid og inkludering i ungdomsskolen. Begrepene blir stadig nevnt i politiske sammenhenger, som den overordnede del av læreplanverket og kunnskapsdepartementets dokumenter. Det er uklart hvordan samarbeid kan bidra til å skape en inkluderende opplæring og hvilke ansvar de ulike aktørene ved skolen har for at dette skal lykkes i praksis. Masterprosjektet formål er derfor å undersøke hvordan samarbeidet mellom ansatte med ulike profesjoner kan skape en inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning. Formålet med studiet blir utforsket igjennom følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan ansatte samarbeide for å skape en inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning?

Forskningsspørsmål 1: *Hva ser de ansatte som viktig faktorer i et samarbeid?*

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan forstår ansatte i ungdomsskolen inkludering?*

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan arbeider de ansatte for å imøtekomme behovene til enkelteleven?*

Det teoretiske rammeverket var en presentasjon av sentrale begreper som jeg trakk inn under diskusjonsdelen for å vise en bredere forståelse ved diskusjonen av mine empiriske funn. Jeg valgte å gjennomføre studien forankret i en kvalitativ forskningsmetode. Det ble utført tre individuelle semistrukturerte forskningsintervju av informantene. En rektor, en spesialpedagog og en allmennpedagog. Studiens vitenskapsteoretiske ståsted er forankret i en hermeneutisk tilnærming. Resultatet av min forskningsprosess viser at det er en felles forståelse blant alle tre informantene. Det vektlegges et samarbeid, og en innsats mellom skolens ansatte for å skape en inkluderende opplæring for elever med og uten spesialundervisning. Det er anerkjennelse av ulike profesjoner og gode rutiner mellom de ansatte. Elevenes behov blir plassert i sentrum og det fremheves fra et helhetlig aspekt.

Konklusjonen av studien er at informantene har et tverrfaglig samarbeid som er effektivt, nyttig og en verdifull ressurs for elever som har rett til spesialundervisning. Det vises gjennom et kollektivt lagarbeid mellom informantene, hvor de anser hverandres bidrag som en berikelse for samarbeidet. Ved å dele kompetanse og støtte seg på hverandre i sitt arbeid med enkeltelever, fremmer de et inkluderende helhetlig perspektiv i ungdomsskolen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Tema og problemstilling.....	2
1.3	Ansatte, samarbeid, inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning	3
1.4	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori.....	6
2.1	Plassering av eget prosjekt i forhold til tidligere forskning på temaet	6
2.2	De ansatte	8
2.2.1	<i>Allmennepedagog.....</i>	<i>8</i>
2.2.2	<i>Spesialpedagog.....</i>	<i>9</i>
2.2.3	<i>Rektor</i>	<i>11</i>
2.3	Samarbeid	14
2.3.1	<i>Tverrfaglig samarbeid.....</i>	<i>15</i>
2.4	Inkludering.....	17
2.4.1	<i>Den fysiske og organisatoriske dimensjonen</i>	<i>19</i>
2.4.2	<i>Den faglige og kulturelle dimensjonen.....</i>	<i>20</i>
2.4.3	<i>Den sosiale dimensjonen.....</i>	<i>21</i>
2.5	Tilpasset opplæring.....	22
2.6	Spesialundervisning.....	23
3	Metode	27
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	27
3.1.1	<i>Hermeneutisk tilnærming</i>	<i>28</i>
3.2	Kvalitativ metode	29
3.2.1	<i>Utvalg av informanter</i>	<i>31</i>
3.2.2	<i>Intervjuets form</i>	<i>32</i>
3.2.3	<i>Gjennomføringen av intervjuet.....</i>	<i>33</i>
3.3	Forskningsetiske retningslinjer.....	35
3.4	Kvaliteten på forskningsarbeidet	37
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	<i>37</i>
3.4.2	<i>Validitet.....</i>	<i>38</i>
3.5	Analyse	39
3.6	Oppsummering	39

4	Resultat og diskusjon	41
4.1	Samarbeid	41
4.2	Inkludering.....	48
4.3	Veiledning	55
4.4	Opplæring	57
4.5	Kompetanse	59
4.6	Oppsummering av resultat og diskusjon	63
5	Oppsummering og implikasjoner	64
5.1	Forskningsspørsmålene og problemstilling	64
5.2	Implikasjoner	65
	Referanseliste.....	67
	Vedlegg 1 Figur tillatelse	70
	Vedlegg 2 Godkjenning fra Sikt.....	71
	Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring.....	73
	Vedlegg 4 Intervjuguide.....	76
	Vedlegg 5 Utdrag fra intervjuanalyse	79

Figurliste

<i>Figur 1- Inkluderingsdimensjonene</i>	<i>19</i>
--	-----------

1 Innledning

I denne kvalitative studien ønsker jeg å utforske hvordan ansatte i ungdomsskolen kan samarbeide for å skape inkluderende opplæring for elever som har rett til spesialundervisning. Først skal det redegjøres for bakgrunnen for masteroppgaven og hvorfor jeg har valgt den aktuelle problemstillingen som jeg ønsker å undersøke. Videre vil det være en beskrivelse av begreper som er relevante for masteroppgaven, før jeg til slutt vil si noe om oppgavens oppbygning og struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av studiet, master i spesialpedagogikk, har jeg lært mye om forskjellige spesialpedagogiske og pedagogiske virksomheter og deres funksjon i dagens samfunn. Ved å ta del i ulike emner lærte jeg hvor komplekst og differensiert det spesialpedagogiske fagområde er i teori og praksis. Det var spesielt ett emne som fanget min interesse og oppmerksomhet. Det omhandler inkludering og tilpasset opplæring. Underveis i emnet lærte jeg mye om hvilke betydninger et samarbeid har for målsettingen om en inkluderende opplæring. Her tillærte jeg meg mye kunnskap om funksjonene til de ulike rollene ved institusjoner, som for eksempel spesialpedagogen, allmennpedagogen og rektor. Dette gjorde at jeg ble oppmerksom på betydningen av deres samarbeid og hvordan det er med på å bygge en tilhørighet, deltakelse og inkludering for elever som har vansker og utfordringer i opplæringssituasjoner. Jeg ble raskt revet med av det faglige og ønsket å vite mer om nettopp dette samarbeidet. Spørsmål som, «Men hva er det ved lærere som teller og gjør en forskjell – hva er det som gjør lærere til gode lærere for elevene?» (Nilsen, 2019, s. 63) er spørsmål som fikk meg til å reflektere over hva det innebærer å være en god lærer, og hvorfor et tett samarbeid vil være hensiktsmessig for et læringsmiljø som vektlegger inkludering. Dette gjorde at jeg ble nysgjerrig på å lære mer, og forstå hvordan et samarbeid kan være med på å skape en inkluderende opplæringssituasjon for alle elever.

For at ungdomsskolen skal drive en inkluderende opplæring i praksis, er det nødvendig med et samarbeid mellom de ansatte, slik at deres handlingsvalg er koordinerte ved utformingen av opplæringstilbudet som tilbys. Deres samarbeid er derfor viktig når målsettingen er å skape inkluderende opplæring for elever som har rett til spesialundervisning (Nilsen, 2019, s. 78-79). Inkluderende opplæring skal være til beste for alle elever, men er dette mulig uten samarbeid fra ulike pedagogiske aktører? I en studie gjennomført av Gillespie (2016) hevdes det at en kultur for samarbeid ikke oppstår og dette forklares slik: «En norsk studie

gjennomført av Gillespie (2016) hevder at det ikke eksisterer en kultur for samarbeid mellom pedagoger i ulike roller i skolen, til tross for at pedagogene selv ønsker det» (Statped, 2020, s. 3). Ifølge Statped (2020), så er det ikke en samarbeidskultur i skoler, fordi pedagoger arbeider etter en privatpraktiserende praksis. Dette etterlater mange spørsmål hos meg, som gjør at jeg ønsker å finne ut hva som er årsaken til at dette samarbeidet ikke eksisterer. Hvilken rolle har skoleledelsen i et læringsmiljø? Hvordan skal ressursene fordeles på de ansatte? Hva kan læreren gjøre for å bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø? Er det noe spesialpedagogen kan bidra med? Slike spørsmål, skaper en dypere interesse for selve problematikken rundt det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske samarbeidet i ungdomsskolen.

1.2 Tema og problemstilling

Nilsen (2019) forklarer at et samarbeid mellom kollegiet er nødvendig for å skape en inkluderende opplæring. Her påpeker han at de ansatte må dele erfaringer, kunnskap og sine refleksjoner med hverandre for å bygge et helhetlig opplæringstilbud som er preget av inkludering. Videre forklarer han at det er nødvendig med en felles forståelse, slik at de ansatte kan dra nytte av hverandres kompetanse, og utøve bedre handlingsvalg i praksis (Nilsen, 2019, s. 78-79). Ved et turbulent samarbeid mellom de ansatte, vil det være vanskelig å utføre en inkluderende opplæring for elever som har rett til spesialundervisning. Her kreves det en felles visjon blant de ansatte og ledelsen, for at det skal være en økt satsing på kompetansedeling mellom kollegiet for å møte elevenes behov. Min forståelse av kompetanse er slik Glavin og Erdal (2018) beskriver:

Tjenestene som arbeider med barn, må ha høy faglig kompetanse, en felles faglig basis for samarbeid og klare rutiner. Det er viktig å styrke kompetansen for på et tidlig tidspunkt å kunne identifisere barn med spesielle behov. Med kompetanse menes de kunnskapene, ferdighetene og evnene som den enkelte medarbeider anvender for å utføre bestemte arbeidsoppgaver. Samhandlingskompetanse er også nødvendig for at det tverrfaglige samarbeidet skal fungere tilfredsstillende. (s. 62)

For skoleledelsen kan dette være en utfordring, fordi det er rektor som står for ansvaret for de ansattes arbeidsmiljø. Hvordan kan rektor bidra til å skape en inkluderende opplæring for elevene som har behov for spesialundervisning?

I lys av mine tidligere erfaringer fra masterstudiet i spesialpedagogikk, ønsker jeg å få innsikt i tenkemåtene til allmennpedagogen, spesialpedagogen og rektor når det kommer til samarbeid, og en inkluderende opplæring. Det blir dermed sentralt for min masteroppgave å

skrive om deres roller, men også hvordan deres samarbeid kan være med på å skape en inkluderende opplæring for elever som har rett til spesialundervisning. Temaet til masteroppgaven er dermed samarbeid og inkludering.

På bakgrunn av de to nevnte begrepene ovenfor, samarbeid og inkludering har jeg valgt følgende problemstilling for mitt masterprosjekt:

Hvordan kan ansatte samarbeide for å skape en inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning?

For å gi en grundig besvarelse på den valgte problemstillingen, har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. *Hva ser de ansatte som viktig faktorer i et samarbeid?*
2. *Hvordan forstår ansatte i ungdomsskolen inkludering?*
3. *Hvordan arbeider de ansatte for å imøtekomme behovene til enkelteleven?*

I det neste avsnittet vil jeg fremlegge de sentrale begrepene som har en signifikans for å belyse problemstillingen.

1.3 Ansatte, samarbeid, inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning

I denne delen av innledningen vil jeg kort forklare de ulike begrepene som er relevante for min masteroppgave, og som senere vil bli utforsket dypere i teorikapittelet.

Det er først og fremst nødvendig å ta for seg begrepet inkludering. Hva betyr dette begrepet? Olsen et al. (2016) beskriver inkludering på denne måten:

Inkludering er et sentralt prinsipp i skolen og involverer to andre viktige prinsipper: likeverd og tilpasset opplæring. Sammen skal disse tre prinsippene bidra til et læringsmiljø der elevene kan utvikle seg og oppleve seg inkludert både faglig, sosialt og kulturelt. Inkludering, likeverd og tilpasset opplæring er derfor viktige både for lærerens virksomhet og for elevens læring. (s. 13)

Inkludering er av stor relevans for min masteroppgave, og blir gjennomgått i dybden i teorikapittelet. Når det gjelder de ansatte, så er det spesialpedagogen, allmennpedagogen og rektor det dreier seg om i denne masteroppgaven. Disse tre aktørene har ansvaret for hver sin rolle i skolen, og drives av forskjellige fagkompetanser og erfaringer som sammen skal få skolemiljøet til å bli et inkluderende fellesskap. De ansattes arbeid er å bistå elever uten og med særskilte behov, for å gi dem en skolehverdag drevet av inkluderende verdier og

prinsipper i praksis. Allmennpedagogen, her også omtalt som læreren, har ansvaret for den ordinære opplæringen, med prinsipper som er forankret i tilpasset opplæring. På den andre siden har vi spesialundervisningen som ideelt sett er drevet av spesialpedagogen, med en spesialpedagogisk kompetanse. Her vil det dreie seg om å drive en undervisning for elever som har fått enkeltvedtak om spesialundervisning. Undervisningen er tilrettelagt etter elevens individuelle behov, slik at eleven får nytte av spesialundervisningstilbudet.

Den tredje personen blant de ansatte er skolelederen, som også omtales som rektor. Det er rektor sitt ansvar å benytte en lederstil som fremmer inkluderende opplæring for alle elever, uavhengig deres evner og forutsetninger (Tveitnes & Stokke, 2022, s. 49-52). For denne masteroppgaven er dermed ledelsesstiler og hvordan rektor benytter disse av stor relevans, spesielt når det gjelder det neste begrepet som er samarbeid. Dette begrepet er en del av masterprosjektet, fordi prosjektet dykker dypt i relasjonene og samarbeidet mellom spesialpedagogen og allmennpedagogen, og hvordan disse to aktørene kan bidra til å skape en inkluderende opplæringssituasjon for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning. Rektor sin innflytelse på disse to aktørenes samarbeid, kan gjenspeiles i hvilken lederstil som benyttes, og hvordan rektor driver ungdomsskolen som organisasjon.

1.4 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er delt opp i ulike kapitler, og følger denne strukturen:

Kapittel 1 er innledningen til oppgaven. Her går jeg inn på bakgrunn for valg av tema, og hvordan jeg kom fram til tematikken jeg har valgt. Deretter presenterer jeg problemstillingen jeg har valgt med bakgrunn i tema for masteroppgaven. Videre kommer jeg inn på begreper som er med i problemstillingen. Dette er for å klargjøre forståelsen av disse begreper og hvilken betydning de har for prosjektet.

Kapittel 2 er det teoretiske rammeverket for oppgaven, som også kan omtales som teorikapittelet. I denne delen av oppgaven går jeg inn på de ulike teoretiske begrepene jeg har valgt å benytte for å kunne utforske problemstillingen. Disse prinsippene, tilnærmingene og begrepene blir gjennomgått i dybden i teorikapittelet, og har relevans for masteroppgavens helhet. Det teoretiske rammeverket skal knyttes opp mot funnene mine i diskusjonskapittelet.

Kapittel 3 er metodekapittelet, som dreier seg om hvilken metodologisk fremgangsmåte jeg benyttet under hele forskningsprosessen og hvilket vitenskapsteoretisk ståsted jeg har som forsker i dette prosjektet. Deretter beskriver jeg hvordan forskningen ble gjennomført, og

hvilke tilnærminger som ble brukt ved innsamlingen av empirisk materiale. Videre nevnes noen etiske retningslinjer som en forsker må forholde seg til. Så kommer jeg inn på kvaliteten av forskningsprosjektet mitt, før jeg beskriver hvordan jeg analyserte mine data, og hvilken analytisk tilnærming jeg tok i bruk før jeg presenterer mine funn i det neste kapitlet av masteroppgaven.

Kapittel 4 er resultat og diskusjonskapitlet. Her presenteres funnene fra analysearbeidet som ble utført. Deretter diskuteres funnene opp mot det teoretiske rammeverket fra kapittel 2.

Kapittel 5 inneholder svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen, samt oppsummering og implikasjoner.

2 Teori

Denne delen av masterprosjektet har innhold fra prosjektskissen som jeg leverte som eksamensbesvarelse i emnet PED-3059, forskningsmetode og vitenskapsteori våren 2023 hos UiT Norges arktiske universitet, campus Alta. Her skal jeg presentere relevante teoretiske perspektiver som er sentrale for masterprosjektet mitt. Disse skal knyttes opp mot funnene mine i masteroppgavens diskusjonsdel. Disse perspektivene hentes fra overordnet del av læreplanverket, NOU, stortingsmeldinger, og relevant faglitteratur. Selv om planverket, NOU og stortingsmeldinger ikke regnes som teori anerkjenner jeg at de har en stor betydning for tema i mitt masterprosjekt, og disse er derfor likevel inkludert i dette kapitlet og i diskusjonen.

2.1 Plassering av eget prosjekt i forhold til tidligere forskning på temaet

Uthus (2020) sin bok *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening* dreier seg om spesialpedagogens rolle i en inkluderende skole. Empirien som blir benyttet i denne boken er basert på doktorgradsstudiet til Uthus (2013) *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*, der hun valgte å intervju elleve spesialpedagoger med lang erfaring fra sitt arbeid i grunnskolen (Uthus, 2020, s. 7). Studien hennes dreier seg primært om spesialpedagogens rolle i dagens skole, og hvilke utfordringer man står ovenfor ved utformingen av en inkluderende skole når man er ansatt som spesialpedagog. I sin forskning belyser Uthus (2020) ulikhetene mellom aktørene i dagens skole, og at det er behov for et handlingsrom, samarbeid og en helhetlig tilnærming for å skape en inkluderende skole. Det kommer frem i hennes forskning at det må være et samarbeid mellom de ansatte, slik at en inkluderende praksis skal kunne tre i kraft. Uthus (2020) uttrykker her at det er mer betydningsfullt å se på det som er felles i en inkluderende skole, fremfor det som skiller dem: «Med en åpen tilnærming ble det viktig å ta utgangspunkt i det som spesialpedagogisk og allmennpedagogisk praksis i en inkluderende skole har til felles, heller enn det som skiller dem» (Uthus, 2020, s. 27). I studien til Uthus (2020), kommer det frem hvordan spesialpedagogen blir neglisjert fra de systematiske maktforholdene og hvilke belastninger dette utgjør både for spesialpedagogen, men også for elevenes læringsutbytte i en inkluderende skole.

Ønsket om en helhetlig tilnærming, der spesialpedagogens kompetanse og rolle blir myndiggjort av både rektor og lærerkollegiet er et av argumentene til Uthus (2020) for at en skole skal lykkes med inkludering til elevens beste på både individ og systemorientert plan.

Uthus (2017) forklarer her hvilken betydning system og individorientert perspektiv har både for elever med særskilte behov, men også for selve opplærings situasjonen:

På den ene siden er spesialpedagogikken viktig for å sikre at elever med ulike særskilte behov har gode nok opplærings tilbud innenfor rammen av den ordinære skolen – i et individperspektiv. På den andre siden utgjør spesialpedagogikken et verdifullt supplement til allmennpedagogikken, i et forebyggende perspektiv, som tidlig innsats og støtte for tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen – i et systemperspektiv. (s. 171)

I et av dybdeintervjuene som Uthus (2020) foretar i sin studie, forklarer den ene spesialpedagogen at hun har ansvar for fire elever med hver sine individuelle tiltak, og at de blir plassert på skolens gamle tørkeloft (Uthus, 2020, s. 64-65). Det er her Uthus (2020) kommer inn på konsekvensene ved nedprioriteringen av det den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen. «De andre spesialpedagogene forteller også at spesialundervisning er et nedprioritert område ved skolene der de jobber. Deres erfaring er at verken rektor eller lærere ønsker å prioritere elevene med særskilte behov som en del av sitt arbeid» (Uthus, 2020, s. 65).

Den tidligere forskningen til Uthus (2020), er en studie om spesialpedagogens rolle i en inkluderende skole, hvor rektor og lærerkollegiet har stor betydning, når spesialpedagogens mål er å hjelpe elever med særskilte behov i å oppnå mestring, økt livskvalitet, tilhørighet og inkludering i praksis. Forskningen viser at det er et behov for en helhetlig tilnærming som myndiggjør spesialpedagogens kompetanse. Dette vil føre til at samarbeidet mellom allmennpedagogen og spesialpedagogen blir løftet frem som en berikelse for elevenes utvikling og læring. Det påpekes i forskningen til Uthus (2020) at fleksible organisatoriske systemer i skolen vil løfte frem elevenes tilhørighet og gi en unik følelse av inkludering (Uthus, 2020, s. 128). På den andre siden forklarer Uthus (2013) at:

Rektors forventninger til spesialpedagogen kan for eksempel ha bakgrunn i forventninger fra nasjonalt eller kommunalt hold, om å redusere omfanget spesialundervisning. Dette kan føre til at rektor forventer av spesialpedagogene at de skal ha ansvar for flere elever med spesielle behov uten å måtte ta i bruk flere spesialpedagogiske ressurser. På den måten kan rektor oppnå økt status fra sentrale medlemmer i sitt rollesett. (s.45)

I likhet med forskningen til Uthus (2013, 2017, 2020), har jeg valgt å gå i dybden på samarbeidet mellom disse tre aktørene, og hvilke roller de spiller for hverandre, og ovenfor de sårbare ungdomsskoleelevene som har rett til spesialundervisning. Ved å ta inspirasjon fra

Uthus (2013, 2017, 2020) sin tidligere forskning landet jeg på problemstilling jeg nevnte tidligere i oppgaven.

2.2 De ansatte

Fokuset for masteroppgaven min er de tre ansatte, allmennpedagogen, spesialpedagogen og rektor, sine roller. I dette underpunktet vil jeg ta for meg de ulike rollene deres, og funksjoner i ungdomsskolen.

2.2.1 Allmennpedagog

Det er allmennpedagogens ansvar å utføre en tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen hvor det legges vekt på inkluderingens rammer. Dette er for å se alle elevenes behov, og skape aksept for ulikhet. Allmennpedagogen som omtales som kontaktlærer eller lærer skal utføre en tilpasset opplæring, som ifølge Opplæringslova (1998, § 1-3) betyr at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Her skal alle elever bli ivaretatt, uavhengig av deres vansker og utfordringer. Det handler om å utvikle elevenes evner til å bli en deltaker som kan bidra til å oppleve fellesskapet. Håstein og Werner (2014) forklarer det på følgende måte: «Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Der skal de utvikle seg som personer, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve fellesskap. Opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger» (Håstein & Werner, 2014, s. 22). I likhet med dette forklarer Nilsen (2019), at læreren skal drive opplæringen fra et ovenfra og nedenfra perspektiv. Et nedenfra perspektiv, vil si at læreren tar hensyn til elevens forutsetninger, ulikhet og særskilte behov. På den andre siden skal læreren fra et ovenfra perspektiv «kunne planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen innenfor de rammer og retningslinjer som er lagt for skolens virksomhet gjennom nasjonale og sentralt fastsatte styringsdokumenter som opplæringsloven og læreplanverket» (Nilsen, 2019, s. 66).

Den ordinære opplæringen som er drevet av allmennpedagogen skal være meningsfylt og læringsrik for elevene, slik at de opplever at de utvikler seg som personer i det faglige og sosiale aspektet. Allmennpedagogen er derfor en viktig aktør for elevenes læring og utvikling i den ordinære opplæringen. Meld. St. 20 (2012–2013) beskriver allmennpedagogens rolle i tilknytning til elevenes læring: «Læreren er den viktigste forutsetningen for elevenes læring, og økt kvalitet i skolen krever dyktige og motiverte lærere» (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 35). Videre understrekes Nilsen (2019): «Opplæringsloven bestemmer at tilsatte som skal undervise, må ha relevant kompetanse i de fagene de skal undervise i» (Nilsen, 2019, s. 64).

Dette vil si at læreren må ha grunnutdanning og eventuelt videreutdanning innenfor de fagene som skal undervises. Det vil være fundamentalt for elevenes læring og utvikling at læreren har den rette kompetansen, og formidlingsevnen på sitt fagområde, for å være kvalifisert som lærer i praksis. Det å ha god kunnskap «øker læreres evne til å sette lærestoffet i perspektiv, til å konkretisere, eksemplifisere og gi forklaringer» (Nilsen, 2019, s. 65). Allmennpedagogen med den rette fagkompetansen skal fremdeles kunne ha en praktisk undervisningskompetanse. Dette vil si at læreren skal kunne ha godt faglig skjønn ovenfor sine elever, men også sine kollegaer. Ved en god pedagogisk og didaktisk kompetanse kan læreren drive læringsprosesser mer fleksibelt. For eksempel ved planlegging av opplæringen, og hvordan den skal gjennomføres i praksis.

Lærerens rolle er preget av utdanning, og kompetanse om eget fagområde, samt didaktisk og pedagogisk forståelse og refleksjon. I tillegg kreves det også en sosial forbindelse i form av en relasjon mellom læreren og elevene i klassen, som ytterligere redegjøres for i kapittel 2.4.3.

2.2.2 Spesialpedagog

Spesialpedagogikkens utvikling som fag er bredt, og må derfor kobles opp mot målet om en inkluderende skole. Slik som Uthus (2020) beskriver: «Utviklingen av spesialpedagogikken som fag og praksis må ses i sammenheng med ideologiske taktskifter i storsamfunnet og målet om en inkluderende skole» (Uthus, 2020, s. 18). Spesialpedagogikkens historie går hele veien tilbake til 1961, da den første spesiallærerhøgskolen ble etablert i Norge. De som studerte ved denne høgskolen fikk innsyn i hva det spesialpedagogiske faget innebærer. De som utdannet seg som spesialpedagoger på den tid, ble omtalt som spesiallærere. Deres mål var å utøve det de lærte fra det spesialpedagogiske faget i praksis (Uthus, 2020, s. 25). Når en med kunnskap om det spesialpedagogiske faget utøvet dette i praksis, kunne man kalle denne personen for en spesialpedagog, fordi denne kompetansen ble praktisert hos elever med særskilte behov (Uthus, 2020, s. 25). Spesialpedagogens rolle er fremdeles litt forskjellig fra andre aktører sin rolle, fordi tittelen spesialpedagog har ingen formalisert autorisasjon i dagens utdanningssystem. Det er ingen krav om studie eller utdanning for å jobbe som spesialpedagog i Norge (Nilsen, 2019, s. 72).

Rognhaug et al. (2014, referert i Uthus 2020) forklarer her at ekspertgruppen for spesialpedagogikk hevder det er mangel på krav om studiepoeng og kompetanse for ansatte i skolen som driver spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning:

Slik ekspertgruppen for spesialpedagogikk slår fast, finnes det for eksempel ingen formalisert autorisasjon eller noe krav om å gjennomføre et visst antall studiepoeng i spesialpedagogikk som grunnlag for å kalle seg spesialpedagog. Det er heller ikke et krav at lærere som skal gi spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning, skal ha spesialpedagogisk utdanning, verken i grunnskolen, den pedagogiske-psykologiske tjenesten (PPT) eller i den statlige spesialpedagogiske tjenesten (Statped). (s. 25)

Med dette så menes det at hvem som helst kan utføre spesialpedagogisk arbeid i ungdomsskolen. Det kan være en assistent, eller en ufaglært person som utfører spesialpedagogiske arbeidsoppgaver. På den andre siden sier Meld. St. 6 (2019–2020) at:

Barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal få tilbudet de har krav på, til rett tid og få oppfølging av ansatte med relevant fagkompetanse. Vi vil særlig se på bruken av assistenter og på kompetansekrav for de som gjennomfører spesialpedagogiske tiltak og spesialundervisning. (s. 64)

Kunnskapsdepartementet forklarer her at det er et behov for spesialpedagoger for å kunne utøve den riktige fagkompetansen i praksis, slik at elevene med særskilte behov skal kunne yte mest mulig av et opplæringstilbud som er egnet for deres forutsetninger.

Når man skal ta for seg spesialpedagogens oppgaver, er det viktig å forstå at det er to fenomener som beskriver tankemønsteret til en spesialpedagogs arbeidsmåte. Det ene beskrives som det individorientert perspektiv, og det andre som det systemorienterte perspektivet. Det individorienterte dreier seg om at man kartlegger og tilrettelegger ut ifra enkeltelevens særskilte behov, man tar tak i det medisinske, biologiske eller individuelle nivået til eleven. Her ønsker spesialpedagogen å forstå elevens ulikhet sett fra individets rammer. Kvale & Forness (1995, referert i Uthus 2020) forklarer hva det spesialpedagogiske fagfeltet har som mål og hvilken forståelse en må ha for enkeltindividers behov, vansker og hvordan dette kan bistå opplæringen:

Det spesialpedagogiske fagfeltet har på dette grunnlaget hatt mål om å ta på alvor og forstå kompleksiteten i det særskilte eller unike i behovene til elevene, på et individuelt, biologisk eller medisinsk nivå, for å så kunne utvikle gode tiltak for opplæringen for disse barna. (s. 19)

På den andre siden har vi det som kalles for systemorientert perspektiv, her skal spesialpedagogen iverksette kartlegging og tiltak som er egnet for elever med særskilte behov på et systemnivå. Det vil si at systemene som elevene oppholder seg i skal endres, eller tilpasses til eleven med særskilte behov. Her skal elevene være en del av fellesskapet, og nå dreier det seg mer om hvordan skolene håndterer elevenes vansker og utfordringer innenfor opplæringssituasjonen. Uthus (2020) forklarer hva målene for systemperspektivet er, på

følgende måte: «Målet var at lærere skulle tilrettelegge den ordinære undervisningen slik at også elevene med særskilte behov kunne ta del og mestre innenfor de ordinære læringsfelleskapene. På den måten kunne man forebygge at særskilte behov oppsto og utviklet seg» (Uthus, 2020, s. 19).

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) forklarer at det er en fordel å benytte den spesialpedagogiske ressursen som skolen har, for å kunne hjelpe de andre ansatte som for eksempel allmennpedagogen som utfører tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Det forklares av Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) slik:

Ved mange skoler er det flere i personalet som har spesialpedagogisk tilleggsutdanning. Disse kan utgjøre et team som gir råd og veiledning til kolleger internt på skolen i spørsmål som har med spesialundervisning og tilpasset opplæring å gjøre. Et slikt team vil også kunne fungere som pådriver i skolemiljøet for tiltak som kan virke inkluderende, eksempelvis lage temadager på tvers av trinn, sørge for iverksetting av fadderordninger og liknende. (s. 217)

På den andre siden er spesialpedagogers oppgave å være mer enn en veileder for kollegiet som gir spesialpedagogisk kunnskap. De iverksetter også tiltak i form av kartlegging og samarbeid med andre instanser for å hjelpe de elevene som har særskilte behov. Ifølge NOU 2009: 18 (2009) er spesialpedagogers oppgave å:

Hjelp barn og unge med å tilpasse seg en situasjon eller en institusjon, og på den andre siden ha kunnskap om hvordan sette inn tiltak på systemnivå, slik at barnehage og skole tilpasser seg de barna og elevene som går der. (s. 201)

Her forklares det at spesialpedagogens primære oppgave er å kartlegge elever som har vansker. Det kan være elever som enda ikke har blitt diagnostisert, men da skal spesialpedagogen observere og ved mistanke ta kontakt med andre instanser som den pedagogiske-psykologiske tjenesten (PPT). De vil være en bistand for det spesialpedagogiske arbeidet som utføres. Det er også spesialpedagogens ansvar å kartlegge, og utforme individuelle opplæringsplaner for elever som har behov for det. Disse individuelle opplæringsplanene skal spesialpedagogen ta utgangspunkt i ved utformingen av spesialundervisningen.

2.2.3 Rektor

Den viktigste rollen i ungdomsskolen ligger hos rektor som også kalles for skolelederen. Det er rektor sitt ansvar å bistå sine ansatte med god faglig kompetanse, for å ta vurderinger som kan være med på å styrke læringsmiljøet rundt elevene. Dette er fordi rektor står ansvarlig for

elevenes utvikling i skolen. Dette blir også uttrykket i en artikkel hos Utdanningsdirektoratet (2020):

Rektor er ansvarlig for elevenes læringsresultater og skolemiljø og for å legge til rette for gode læringsprosesser på skolen. Rektor er ansvarlig for at alle ansatte får veiledning og støtte i sitt arbeid med å skape godt læringsmiljø for elevene. (s.1)

Rektor skal sammen med organisasjonen skape en skolekultur som bygger på læring, mestring og trivsel hos barn og unge. Rektoren er ansvarlig for å skape et samarbeid mellom kollegiet, og andre aktører utenfor og innenfor organisasjonen, for å bygge et læringsfremmende og inkluderende skolemiljø. Rektors evne til samarbeid har betydning for barn og unges hverdag, og beskrives slik: «Rektors evne til samarbeid med andre kolleger, skoler, skoleeier og andre eksterne aktører er også avgjørende, for å skape en skole som bidrar til barn og unges læring, mestring og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2020, Profesjonsfellesskap og samarbeid, avsn. 2). Dette er en viktig del av rektorrollens funksjon, fordi det er med på å etablere gode relasjoner mellom medarbeidere, og elevenes foreldre.

I Kunnskapsdepartementets (2017) overordnede del av læreplanverket, beskrives god ledelse som en kjernefaktor for at de ansatte skal skape tillit, samarbeid og relasjoner til hverandre. Dette er for å bekjempe utfordringer som organisasjonen står ovenfor.

Kunnskapsdepartementets (2017) overordnede del uttrykker dette på denne måten:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. (s. 18)

En skoleledelse som utøver slike verdier i praksis, vil kunne bygge en samarbeidende kultur i skolen, noe som skaper rom for kompetanseløft blant de ansatte. Nilsen (2019) påpeker at en slik skolekultur som setter søkelyset på samarbeid mellom ansatte, vil gjøre at undervisningen blir mer tilpasset for elevenes læring, også for elever med særlige behov (Nilsen, 2019, s. 79). Når elevenes behov blir fokuset for opplæringen som gis, så vil det skape en mer inkluderende skolekultur med god pedagogisk praksis.

Innenfor rektorrollen finnes det flere måter å lede en organisasjon på (Glosvik et al., 2014, s. 75). En lederrolle er når rektor opptrer som pedagogisk leder i sin organisasjon. Denne lederrollen går ut på at rektor benytter sine personlige egenskaper for å skape en relasjon mellom sine medarbeidere. Her skal rektor integrere sine egenskaper for å skape et kollegium bygd opp av motivasjon og gode rutiner som er med på å styrke skolemiljøet, samt

arbeidsmiljøet. «Rektor som pedagogisk leder er først og fremst den første blant likemenn i et pedagogisk fellesskap, noe som blir skapt gjennom gjensidige relasjoner mellom medlemmene» (Glosvik et al., 2014, s. 75). Den pedagogiske lederrollen som også omtales som integratorrollen dreier seg om at rektor er med på å skape et kollegium som består av felles ansvar og delte visjoner hvor samarbeid og refleksjon blir relevant for å utvikle kvalitet i skolen. Denne rollen utgjør i ledelsessammenheng, å skape felles målsettinger og standarder for medarbeiderne slik at man kan støtte hverandre og bygge et kollegium som består av selvregulering blant ansatte og en aksept for at skolemiljøet skal bli bedre for elevene, men også de ansatte (Glosvik et al., 2014, s. 125-127).

En annen lederrolle er rektor som en faglig leder. Her forklarer Glosvik et al. (2014, s. 75) at fokuset til rektor vil være undervisningen og hvordan den skal organiseres slik at elevene får mest mulig læringsutbytte av den. Det vil si at rektor er med på å planlegge hvordan undervisningen skal foregå, hvordan klasserommet skal organiseres og hvilke fremgangsmåter som kan benyttes for å gjøre opplærings situasjonen bedre. Rektor vil her som faglig leder skape relasjoner med både elevene og foreldrene, for å kunne få innsikt i hva som mangler, og hva som kan gjøres bedre, samt endres. Glosvik et al. (2014) forklarer rektor som faglig leder på denne måten: «Her er fokus på undervisning, undervisningsplanlegging, didaktiske fremgangsmåter, på klasseromorganisering, klasseledelse, relasjoner til foreldre og elever. Dette er en rolle som er lett å assosiere med den erfarne læreren som er blitt rektor» (Glosvik et al., 2014, s. 75). I denne rollen vil rektor sette fokuset på undervisningen i skolen. Her er ønsket å skape en undervisning som styres av ansattes kollektive og individuelle profesjonalitet. Rektor sitt ansvar er å lede skolen mot en faglig utvikling og forandring, med det så menes det at det faglige innholdet som blir undervist av lærere ikke skal være det eneste som prioriteres, men også selve relasjonen mellom lærer og elev. For at elevene skal lære mer av undervisningen og tilegne seg ny kunnskap er det nødvendig med en faglig, sosial og didaktisk støtte fra både rektor, og arbeidskollektivet. I Meld. St. 11 (2008-2009) beskrives det at det er et kollektivt ansvar mellom kollegiet og ledelsen å samarbeide om skolens oppgaver: «Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. Skolen som lærende organisasjon er i utvikling. Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom» (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 14).

En lederstiler som en rektor kan benytte for å skape et inkluderende og samarbeidende lærings- og arbeidsmiljø for elever og ansatte er ledelse i lærende organisasjoner. Det dreier

seg om at skolelederen nå retter fokuset mot kollegiet. Her vil rektor prøve å skape kollektive læringsprosesser mellom de ansatte, for at de skal både påvirke hverandre og forbedre hverandres læring. Aas et al. (2022) beskriver organisasjonslæring på følgende måte:

Organisasjonslæring kjennetegnes ved det som kan betegnes som kollektiv læring, en prosess som drives fram av dialog og kritisk refleksjon. Gjennom etablering, utvikling og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap kan skoleledere drive fram et kollektivt læringsarbeid som kan påvirke og forbedre læringen for alle elever i skolen. (s. 83)

Ved utøvelsen av ledelse i en lærende organisasjon, vil rektor oppleve utfordringer, og i dette tilfellet vil, «utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at å lede kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfellesskap kan ende opp i bare erfaringsdeling og dermed ikke fungere som en arena for kritisk gransking av egen praksis» (Aas et al., 2022, s. 83). Alle de tre nevnte lederrollene kommer jeg tilbake til i kapittel 4, resultat og diskusjon.

2.3 Samarbeid

Begrepet samarbeid dreier seg om hvordan individer kan arbeide sammen for å nå et bestemt mål, eller en visjon. I dette tilfellet vil det dreie seg om hvordan rektor, spesialpedagogen og allmennpedagogen kan samarbeide for å nå en inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning. Haug (2022) forklarer at det er store forventinger til hva et samarbeid skal føre til for barn som har særskilte behov og vansker. Hans forklaring er:

Det er ofte store forventningar til kva resultat samarbeid og samhandling skal gi i omsorga for utsette barn og unge. Krav om samarbeid og kva det skal føre til, er formulert i lover og forskrifter som kan vere aktuelle for tiltak som gjeld spesialundervisning og inkluderande opplæring. (s. 13-14)

For at samarbeid skal være mulig i praksis, er det nødvendig at de ansatte viser hverandre respekt, anerkjennelse og aksept for hverandres profesjoner. Her skal de ansatte vise at de vil utvikle nye måter å nå felles mål på, ved hjelp av lytting, engasjement og god kommunikasjon ovenfor hverandre i kollegiet. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) forklarer hva som skal til for at et samarbeidsforhold skal lykkes i praksis:

For at et samarbeidsforhold skal utvikle seg i positiv retning, er det av betydning at deltakerne viser gjensidig respekt for hverandre, og det må være gjensidig forståelse for hverandres virkelighetsoppfatning. Det er også av betydning å være personlig engasjert og være villig til å prioritere samarbeid. (s. 185)

I et slikt samarbeid er det nødvendig at lederrollen, som tidligere nevnt er rektor, skal oppfylle sine krav og forventinger tilknyttet sin rolle som leder. Her skal rektor skape felles verdier og

felles forståelsesrammer for å aktivisere de ansattes engasjement og vilje til å samarbeide sammen på tvers av profesjoner og yrkesgrupper. Glavin og Erdal (2018) uttrykker fordelene ved å skape en felles forståelsesramme og verdi i sitt lederskap: «Ved å skape felles verdier og forståelsesramme vil lederskap mer og mer bli et spørsmål om evnen til å mobilisere folks innsatsvilje og lojalitet» (Glavin & Erdal, 2018, s. 36).

Utfordringer som står i veien for at et samarbeid skal være vellykket kan være mer enn uenigheter, det kan være på bakgrunn av mangel på respekt for hverandres profesjoner. I et samarbeid er det viktig at profesjonsinteressene har et felles mål, slik at verdiene deres ikke havner i konflikt med hverandre, men heller støtter hverandre og skaper rom for ny kunnskap og utvikling i skolen. Glavin og Erdal (2018) hevder at mistillit vil oppstå når yrkesgrupper og ulike profesjoner ikke har kjennskap til hverandre, og de forklarer: «Ulik yrkesutdanning og lite kjennskap til hverandres arbeidsområde kan forårsake at de ulike profesjonene ikke har tillit til andres kompetanse på området» (Glavin & Erdal, 2018, s. 41). Allmennpedagogen kan være privatpraktiserende, som vil føre til at læreren vil arbeide selvstendig fremfor å ta imot kunnskap og lærdom fra andre yrkesgrupper i skolen som kan være med på å styrke opplæringen til elevene. «Vi kan av og til støte på begrepet «den privatpraktiserende lærer», noe som viser til en praksis der undervisning er noe den enkelte lærer finner ut av og gjennomfører alene» (Jensen & Roald, 2014, s. 226). Nødvendigheten av en samarbeidskultur er stor, fordi den er med på å hjelpe barn og unge som trenger det.

I et vellykket samarbeid, vil de ansatte utveksle kunnskaper og erfaringer med hverandre, som vil være med på å styrke deres forståelse av hverandres profesjoner og yrker. Jensen og Roald (2014) forklarer fordelene ved å utveksle erfaringer og kompetanser i et samarbeid, og presenterer det slik: «Når lærere samarbeider og utveksler erfaringer om elevenes arbeidsplaner, undervisning og læringsmateriell, utvikles kunnskapene og ferdighetene hos lærerne i teamet» (Jensen & Roald, 2014, s. 227). I slike læringsprosesser vil elevene få størst utbytte, fordi de ansatte er mer samkjørte, og forstår hverandre mye mer. Fordelene vil være større handlingsvalg, og en mer avprivatisert praksis for arbeidsmiljøet som dermed skaper et vellykket kollektivt samarbeid.

2.3.1 Tverrfaglig samarbeid

Når fagpersoner med ulike utdanningsbakgrunn samarbeider om å nå et bestemt mål, så kalles det for et tverrfaglig samarbeid. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) presenterer tverrfaglig samarbeid på denne måten: «tverrfaglig samarbeid er det samarbeidet som foregår

mellom fagpersoner med ulik faglig utdanningsbakgrunn» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 200). I sammenheng med begrepet tverrfaglig samarbeid, er fokuset for denne masteroppgaven å få innsyn i hvordan samarbeidet mellom rektor, spesialpedagog og allmennpedagogen fungerer, og hvordan dette samarbeidet er med på å skape en inkluderende opplæring hos ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning. Det tverrfaglige samarbeidet er med på å styrke læringsmiljø for de ansatte, men også for enkeltelever som kan ha særskilte behov. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) forklarer: «Samarbeid innad i skolen dreier seg oftest om samarbeid på tvers av de ulike skolefagene, men også i forhold til læringsmiljø, grupper og enkeltelever» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 200). For å få et tverrfaglig samarbeid til å fungere, er det nødvendig at de ansatte bygger en felles innsats, visjon, og forståelse (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 200).

Nilsen (2019) forklarer fordelen ved et lærersamarbeid: «Lærersamarbeid bidrar til at erfaringer og kunnskap utveksles og deles, enten det skjer i lærerteam eller innenfor det samlede kollegiet» (Nilsen, 2019, s. 78). Dette er med på å styrke elevenes læring, og samhold mellom kollegiet i ungdomsskolen. NOU 2009: 18 (2009) viser at resultatene av et multiprofesjonelt team er basert på hvordan undervisningen drives, og hvilken betydning et teamarbeid preget av flere profesjoner har for elevenes utvikling og læring. Dette beskrives på følgende måte i NOU 2009: 18 (2009):

Hausstätter peker på at dette bidrar til at ansvaret for resultatet blir liggende nærmere der undervisningen drives. Han viser til at hver skole har et «multiprofesjonelt team» som består av rektor, skolepsykolog, spesiallærer, lærer, helsesøster, sosialarbeider og foreldre. Kartlegging og utredning blir som oftest gjort av spesialpedagogen. (s. 147)

For å kunne møte elevens forutsetninger og behov er det nødvendig med et fungerende tverrfaglig samarbeid mellom skoleledelsen og de ansatte. Nilsen (2019) forklarer nødvendigheten av et lagarbeid mellom spesialpedagogen og allmennpedagogen på følgende måte:

Opplæringen må slik sett fungere som et lagarbeid mellom lærerne, som tar et felles ansvar for elevenes læring og utvikling. Gode lærere må derfor ha kompetanse til å samarbeide. I et slikt lagarbeid vil evne og vilje til samarbeid mellom lærere med ulik kompetanse – for eksempel mellom lærere med allmennpedagogisk og lærere med spesialpedagogisk utdanning – være av verdi, fordi lærerne kan støtte og lære av hverandre ved å supplere og dra nytte av hverandres kompetanse. (s. 78)

For min masteroppgave er dette veldig relevant, fordi kollektive læringsprosesser forutsetter et samarbeid mellom de ansatte i ungdomsskolen.

2.4 Inkludering

I den overordnede delen av læreplanen presiseres det at «i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette innebærer at skolekulturen i norsk grunnsopplæring fremmer aksept for ulikhet blant elever, og en likeverdig opplæring. Her skal skolemiljøet være støttende, og betryggende for hver enkeltelev, slik at det skapes en opplæring som består av en inkluderende og positiv kultur som er med på å aktivere elevene på den faglige og sosiale fronten. Dette presiseres i den overordnede delen av læreplanverkets verdier og prinsipper for grunnsopplæring på følgende måte: «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Inkludering er noe som oppstår på bakgrunn av mange faktorer, og en av de er hvordan læringsfellesskapets aktører er med på å skape en slik skolekultur. Det blir presisert av Haug (2020) at inkludering «handlar om at skulemiljøet og læringsmiljøet skal vere slik lagt til rette at det høver for alle» (Haug, 2020, s. 27).

For å forstå hvorfor inkludering er sentralt i den overordnede delen, så må vi få en dypere innsikt i inkluderingsprinsippets røtter. Det gjør vi ved å ta for oss Salamancaerklæringen. Det følgende beskriver bakgrunnen for erklæringen fra 1994:

More than 300 participants representing 92 governments and 25 international organizations met in Salamanca, Spain, from 7 to 10 June 1994 to further the objective of Education for All by considering the fundamental policy shifts required to promote the approach of inclusive education, namely enabling schools to serve all children, particularly those with special educational needs. (UNESCO, 1994, s. iii)

Denne beskrivelsen av Salamancaerklæringen sier at utdanningen skal være for alle, hvor det fremmer inkludering for alle, slik at skoler er i stand til å ta seg av behovene til alle barn, spesielt de med utfordringer og særskilte behov. Videre i Salamancaerklæringen nevnes viktigheten av politiske og økonomiske forandringer som kreves for at barn med særskilte behov skal kunne inkluderes i skoler, til tross for at det er individuelle forskjeller.

Salamancaerklæringen UNESCO (1994) forklarer dette på følgende måte, «give the highest policy and budgetary priority to improve their education systems to enable them to include all children regardless of individual differences or difficulties» (UNESCO, 1994, s. ix). I Norge er Salamancaerklæringens prinsipper om inkludering av stor betydning for den norske praksis i grunnsopplæringen. Her gjelder inkluderingsbegrepet for alle elever og ansatte innenfor skolens ordinære rammer (UNESCO, 1994, referert i Uthus, 2020, s. 17).

Innenfor den ordinære opplæringen blir inkluderingsbegrepet brukt som en måte å redegjøre for hvordan undervisningen skal ta høyde for læring og fellesskap. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) forklarer begrepet inkludering på følgende måte:

Prinsippet inkludering gjelder alle elever og er nært knyttet til utvikling av en skole for alle, hvor retten til utdanning er det primære. I reformene L97 og LK06 finner vi presiseringer av at inkluderende opplæring innebærer at alle elever skal delta både i det faglige, det kulturelle og det sosiale fellesskapet. Inkludering handler på den ene sida om deltakelse i fellesskapet, og på den andre sida individuell tilpasning. (s. 23)

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) viser at elevenes opplæringssituasjon skal gjelde alle, og at alle har rett til utdanning. Inkludering betegnes av det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet innenfor den ordinære opplæringen. Inkluderingsprinsippet dreier seg om mer enn læring i fellesskapet, nemlig at det også tas hensyn til enkeltelevers opplevelse av inkludering ved å benytte individuelle tilpasninger som nyttiggjør opplæring for elever med særskilte behov.

På den andre siden, påpeker Håstein og Werner (2014) at den inkluderende opplæringssituasjonen kan bli påvirket av et segregert tilbud, hvor enkeltelever holdes utenfor læringsfellesskapet. Og av den grunn forklarer de at inkludering har betydning for elever som har særskilte behov, vansker eller utfordringer i sin hverdag:

Inkludering omfatter blant annet å utvikle «limet» elevene imellom. Det er fellesskapet som utgjør subjektet i inkluderingsprosessen. Inkludering har derfor betydning både for elever som får sin opplæring innenfor klassen, for elever som vurderes med hensyn til segregerte tilbud, og for elever som får sin opplæring helt eller delvis utenfor et fellesskap. (Håstein & Werner, 2014, s. 21)

Her forklarer Håstein og Werner (2014) at det må tas hensyn til enkeltelevers subjektive opplevelse når prinsippet inkludering er en målsetting, spesielt de som vurderes med hensyn til et segregert tilbud.

Olsen et al. (2016) illustrerer de ulike aspektene ved inkludering gjennom en figur. Denne figuren er bearbeidet og omtales av Olsen (2013) som inkluderings treenighet.

Dimensjonenes felles oppgave er ifølge Olsen et al. (2016): «å skape et læringsmiljø der elevene opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring» (Olsen et al., 2016, s. 18).



Figur 1- Inkluderingsdimensjonene

Fra *Faglig inkludert?: Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (s. 18), av Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. Cappelen Damm Akademisk. Gjengitt med tillatelse fra Olsen, M. H. (vedlegg 1).

Videre skal jeg forklare figuren på en fyldigere måte og hvordan disse dimensjonene henger sammen, ved å benytte Nilsen (2019) og Olsen et al. (2016) sin forståelse av dimensjonene.

2.4.1 Den fysiske og organisatoriske dimensjonen

Denne dimensjonen dreier seg om hvordan organiseringen av elevenes opplæring foregår, og hvilke organiseringsvalg som vil være mest egnet for den enkelte eleven med særskilte behov. Olsen et al. (2016) forklarer organisatorisk inkludering på følgende måte: «I skolekontekst innebærer det at skolen må organiseres slik at alle elever har tilgang til og kan nyttiggjøre seg undervisningsområder og læringsmateriell» (Olsen et al., 2016, s. 19). På den andre siden forklares det av Nilsen (2019) slik: «Den fysiske og organisatoriske dimensjonen har å gjøre med valg av organiseringsformer og hvor elevene får sin opplæring» (Nilsen, 2019, s. 81). Her dreier det seg om å organisere undervisningen på forskjellige måter, for eksempel ved at elever blir tatt med ut i grupper, eller har ekstra lærer tilgjengelig i klassen ved behov. Det vil være hensiktsmessig for en lærer å ta i bruk en organiseringsform med hensyn til det sosiale og det faglige hos den enkelte eleven (Nilsen, 2019, s. 81).

Slik vil den enkelte eleven oppleve at skoleklassen er et organisatorisk fellesskap som vektlegger at undervisningen skal tilpasses slik at flest mulig elever kan delta. Dette vil være oppnåelig når klassens opplæring tilrettelegges for at den enkelte eleven kan være en av det organisatoriske fellesskapet. Her dreier det seg om å organisere klassens opplæring i henhold til de enkelte elevenes forutsetninger og behov, for å kunne unngå en ekskluderende opplæringssituasjon ovenfor elever som er sårbare. En skoleklasse som har den organisatoriske dimensjonen på plass i praksis vil kunne stå sterkere som et fellesskap, siden det tas hensyn til enkeltelevenes læring, utvikling og inkludering like mye som det gjør for de elevene som ikke har særskilte behov eller vansker. Nilsen (2017c, referert i Nilsen, 2019)

forklarer hvordan elevene skal oppleve et organisatorisk fellesskap i klassen og hvilken betydning denne dimensjonen har for de andre dimensjonene:

For at elevene skal oppleve skoleklassen som et organisatorisk fellesskap, er det viktig at opplæringen i klassen tilpasses slik at den gjør det mulig for flest mulig elever å ta del i denne i størst mulig del av tiden. Spørsmålet bør derfor ikke først og fremst være om eleven passer inn i klassens opplæring, men om opplæringen i klassen tilrettelegges slik at den passer for eleven. Det er sterkt avhengig av hvordan de to andre dimensjonene ved inkludering ivaretas. (s. 81)

2.4.2 Den faglige og kulturelle dimensjonen

Denne dimensjonen dreier seg om å skape en faglig inkludering, som vil si at «skolen og lærer har gjort disposisjoner for å legge til rette læringsmiljøet slik at den enkelte elev i størst mulig grad får utnyttet sitt potensial for læring. Dette gjelder både planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen» (Olsen et al., 2016, s. 18). Her skal kan læreren differensiere undervisningen ut ifra enkeltelevers behov, for eksempel ved å ha vanskegrad på oppgavene som utdeles, eller ta hensyn til elevers tempo og hvor fort elevene lærer stoffet som undervises i de enkelte emnene. Dette skaper en individuell tilpasning, gjennom planlegging av undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger. Dette forklares av Nilsen (2019) på følgende måte: «Behovet for individuell tilpasning i fagene gjør det nødvendig for lærerne å foreta ikke bare en kvantitativ differensiering (i mengde, tempo og vanskegrad), men også en kvalitativ differensiering (i emner og lærestoff)» (Nilsen, 2019, s. 82). I den faglige-kulturelle dimensjonen dreier det seg om å utvikle faglig fellesskap hos elevene, samtidig som det oppstår en faglig tilpasning for alle elever, uavhengig av deres evner og forutsetninger. En slik inkludering vil være med på å styrke opplæring hos elever med særskilte behov i form av det faglige (Nilsen, 2019, s. 82).

I den faglige-kulturelle dimensjonen vil en reell utfordring være å forme tilpassede arbeidsplaner, hvor enkelt elevers behov og forutsetninger blir faglig forstått og inkludert i opplæringen. Nilsen (2017a, Nilsen, 2018, referert i Nilsen, 2019) forklarer utfordringen ved den faglige-kulturelle dimensjonen av inkludering på følgende måte:

Forskning viser da også at lærere i ordinær opplæring kan oppleve det som krevende å utforme tilpassede arbeidsplaner, og at lærere i henholdsvis ordinær opplæring og spesialundervisning planlegger hver sin del av opplæringen uten nevneverdig samarbeid eller samordning. Det kan sette elever med særlige behov i en sårbar situasjon der de opplever seg faglig tilsidesatt, uten å få arbeide med meningsfulle oppgaver, uten nødvendig mestringsopplevelser og uten å møte den støtte til tilpasning som de trenger. (s. 84)

Dette er noe som leder til at elever med særlige behov er mest utsatt for ekskludering fra den faglige og kulturelle dimensjonen. Derfor forklarer Nilsen (2019) at det er viktig med overveielser og avveininger når det gjelder hensyn og tilpasning i fellesskapets rammer. Han skriver: «Overveielser for å muliggjøre avveininger mellom hensyn til fellesskap og tilpasning må foretas på alle nivåer i utdanningssystemet» (Nilsen, 2019, s. 83).

2.4.3 Den sosiale dimensjonen

Inkludering i den sosiale dimensjonen dreier seg ifølge Olsen et al. (2016) om at «læringsmiljøet gir elever opplevelsen av sosial tilhørighet og trygghet» (Olsen et al., 2016, s. 18). Dette vil si at elevene har gode relasjoner til lærere og medelever på samme arena, slik at eleven ikke opplever ekskludering ved arbeid med skoleoppgaver, eller andre aktiviteter. Her skal elever oppleve at de er en del av en klasse, hvor de har mening og mål samtidig som relasjoner med andre elever og lærere (Nilsen, 2019, s. 84). For å ivareta den sosiale dimensjonen, er det nødvendig at lærere behersker og kontrollerer en relasjonskompetanse, som vil si at lærere har kompetanse til å skape gode sosiale relasjoner til den enkelte elev, slik at det oppstår tillit og anerkjennelse i lærer-elev-relasjonen (Nilsen, 2019, s. 85). Nordenbo mfl. (2008, referert i Nilsen, 2019), sier at det vil gi elevene bedre læring, sosial tilhørighet og mer deltakelse i skolens opplæringssituasjon:

Læreren kompetanse til å skape gode sosiale relasjoner til den enkelte elev ser ut til å være svært viktig for elevenes læring. Det innebærer blant annet å skaffe seg god kjennskap til elevene og deres forutsetninger og behov, slik at læreren kan opparbeide tillit hos og samarbeide med eleven på en slik måte at eleven får best mulig støtte og veiledning. Dermed kan læreren motivere og aktivisere eleven på måter som eleven har god nytte av i sin videre læring. (s.85)

I sitatet forklarer Nordenbo mfl. (2008, referert i Nilsen, 2019) at når en lærer forstår elevens behov og forutsetninger, og skaper en god sosial relasjon, vil det opparbeides tillit. Dette vil styrke samarbeidet i relasjonen mellom lærer-elev, som vil hjelpe læreren i å bistå elevens utfordringer, ved å gi bedre veiledning og økt læringsutbytte.

Når den sosiale dimensjonen for inkludering ivaretas blir også kravene til Opplæringslova (1998, § 9A-2) som sier at: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» oppfylt i praksis. Dette understrekes også i den overordnede delen av læreplanverket, som sier at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). På den andre siden vil det være utfordringer og vansker med å opprettholde en slik sosial inkluderende dimensjon.

Nilsen (2019) viser til forskning som hevder at det kan være vanskelig å få til en sosial inkludering for noen elever, spesielt de som er i en sårbar situasjon med særskilte behov: «for noen elever kan sosial inkludering være en stor utfordring. Elever med særlige behov som går i en ordinære skoleklasse, synes å ha større risiko for å oppleve ensomhet enn andre elever» (Nowicki, 2003; Skårbreivik, 2005, referert i Nilsen, 2019, s. 85). Dette skaper større utfordringer for elever som enten er tilbaketrukne, stille eller mindre populære blant andre medelever. Disse enkeltelevne kan ha en lavere sosial posisjon, og vil være mer utsatte enn andre i utformingen av en sosial inkluderende dimensjon i praksis (Nilsen, 2019, s. 85).

Den sosiale situasjonen til elever med særlige behov, er noe lærerne må være ekstra oppmerksomme på, fordi dette området kan være avgjørende for hvordan opplevelsen til eleven er når det gjelder den sosiale inkluderingen. (Nilsen, 2019, s. 86). Når den sosiale dimensjonen ivaretas, ved at gode sosiale relasjoner etableres mellom lærer-elev og elev-elev vil det være med på å forebygge og bekjempe ekskluderende prosesser i skolen. Nilsen (2019) formidler resultatet av gode sosiale relasjoner slik: «Dermed kan elevene lære å forstå seg selv og egen og andres atferd og slik at det legger til rette for og bedrer sosial interaksjon» (Skårderud & Duesund, 2014, referert i Nilsen, 2019, s. 86).

Olsen et al. (2016) forklarer at det er et samspill mellom de ulike dimensjonene, og at dette samspillet er en nødvendighet for at elevene skal føle at de har en trygg plass i skolemiljøets kultur. Dimensjonene henger sammen og er avhengige av hverandre til tross for at de kan benyttes som selvstendige begreper (Olsen et al., 2016, s. 18). Det blir beskrevet av Olsen et al. (2016) på denne måten: «Hver dimensjon er satt som hjørner i en trekant. På den måten illustreres det at de kan operasjonaliseres som selvstendige begreper, men henger nøye sammen og påvirker hverandre» Olsen et al. (2016, s. 18). Disse dimensjonene er relevante for min masteroppgave, fordi her undersøkes begrepet samarbeid og et diskusjonspunkt er hvordan et samarbeid mellom allmennpedagogen, spesialpedagogen og rektor kan bidra til å skape en mer inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning.

2.5 Tilpasset opplæring

Prinsippet tilpasset opplæring er sentralt når målet er å skape en inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning. Opplæringslova (1998, § 1-3) sier at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten», som vil si at tilpasset opplæring gjelder for alle

elever, uavhengig deres forutsetninger og evner. Prinsippet om tilpasset opplæring kan forstås som en retningslinje for den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. I den overordnede del av læreplanen blir tilpasset opplæring beskrevet som en metode for lærere å undervise på, men også hvordan enkeltelever som er sårbare kan ivaretas ved hjelp av å tilrettelegge opplæringen:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Ved hjelp av arbeidsformer, pedagogiske metoder og ulike læremidler kan opplæringen organisere slik at den tilpasses hver enkeltelev når lærere bruker godt faglig skjønn. Prinsippet tilpasset opplæring gjelder all undervisning, og er derfor delt opp i to forståelser som er den smale og den vide forståelsen av prinsippet. Olsen et al. (2016) forklarer det slik:

En smal, individualistisk forståelse der tilpasningen er knyttet til enkelteleven, og en vid forståelse der tilpasset opplæring ses på som en ideologi som preger hele skolen. Selv om en skole arbeider med utgangspunkt i en vid forståelse av tilpasset opplæring, vil det elevene erfarer og presenterer, være det som direkte relatert til dem og deres skolehverdag. Elevene trenger å møte variasjon og muligheter for valg for å oppleve at opplæringen er tilpasset deres evner og forutsetninger. (s. 85)

Den smale forståelsen som også omtales som den individualistiske dreier seg om tiltak for enten enkeltindivider med behov for tilrettelegging eller hos grupper som trenger varierte arbeidsformer og læringsinnhold basert på deres evner og forutsetninger (Haug, 2020, s. 22). På den andre siden, er den vide forståelsen av tilnærmingen tilpasset opplæring noe som går ut på at opplæringen som foregår i fellesskapet skal være organisert slik at det er tilpasset for hele klassen. Dette vil si at undervisningen skal være nyttig for alle som er en del av klasseklimaet, og ikke bare enkeltindivider (Haug, 2020, s. 22).

2.6 Spesialundervisning

Spesialundervisning er en alternativ løsning som gis til ungdomsskoleelever med særskilte behov. Elever som får spesialundervisning vil være elever som går igjennom en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, § 5-3), slik at et enkeltvedtak kan innvilges. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) forklarer hvordan en mottar spesialundervisning og hva som utspiller seg når dette innvilges: «Spesialundervisning gis til den enkelte eleven etter sakkyndig vurdering. Når spesialundervisning innvilges, utløser det som oftest ekstra ressurser i form av ekstra

økonomiske bevilgninger og kompetanse» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 27).
Spesialundervisning er en måte å skape inkludering på, ved hjelp av tilpasning av det faglige materiale som elevene lærer om, eller ved å lage oppgaver som er i samsvar med deres kognitive evner. Det er et alternativt tilbud til den ordinære opplæringen, og er nedfelt i Opplæringslova (1998, § 5-1) «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Her er det primært spesialpedagogen som blir hovedaktør, og den spesialpedagogiske kompetansen som kommer til bruk i praksis. Denne kompetansen er veldig fundamental når det kommer til ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning, men fremdeles er i klassen med de andre elevene og deltar på den ordinære opplæringen.

Eksterne instanser er behjelpelige i sitt samarbeid med ungdomsskolen ved å drive kompetanse-, og organisasjonsutvikling for å kunne bistå enkeltelevers behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 27). Aktører som den pedagogiske-psykologiske tjenesten utfører den sakkyndige vurderingen (Opplæringslova, 1998, § 5-6) og har en spesialpedagogisk kompetanse som benyttes for å hjelpe barn og unge med særskilte behov. Arbeidet til den pedagogiske-psykologiske tjenesten, er å skape et opplæringstilbud som er preget av inkludering, likeverd og tilpasning (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den pedagogiske-psykologiske tjenesten er tilgjengelig for alle kommuner og fylkeskommuner (Opplæringslova, 1998, § 5-6), hvor de skal følge opp skoler med kartlegging, tilrettelegging og spesialpedagogiske verktøy. Tjenesten er en viktig aktør og medspiller, fordi den besitter en spesialpedagogisk kompetanse, som gjør det enklere for ungdomsskolen å lage individuelle tiltak, som er til hjelp for elever med særskilte behov. Her er det viktig at den pedagogiske-psykologiske tjenesten, i samarbeid med skoleledelsen, foresatte og undervisningspersonal, har gjort seg kjent med elevenes vansker, utfordringer og testet ut mulige tiltak som kan gjøre at eleven unngår et nytt opplæringstilbud som enkeltvedtaket om spesialundervisning. Dette blir forklart på følgende måte i Opplæringslova (1998):

Eleven eller foreldra til eleven kan krevje at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng. Undervisningspersonalet skal vurdere om ein elev treng spesialundervisning, og melde frå til rektor når slike behov er til stades. Skolen skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innanfor det ordinære opplæringstilbodet med sikte på å gi eleven tilfredsstillande utbytte før det blir gjort sakkunnig vurdering. (§5-4)

Slik det forklares her skal alle mulige tiltak være utprøvd, for å prøve å sikre at eleven får et tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære opplæringen. Når dette ikke fungerer, må en

sakkyndig vurdering ta sted, og når den blir innvilget vil det utdeles et nytt opplæringstilbud som er i form av et enkeltvedtak, som er spesialundervisning.

Når spesialundervisning gis, er det viktig å understreke at det er nødvendig med kompetanse for å drive selve spesialundervisningen i praksis. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) påpeker at det vil utløse ekstra ressurser som er tilknyttet den enkelte elevens behov, hvor nødvendigheten for en spesialpedagogisk kompetanse blir essensielt, når enkelt elevens behov skal bli dekket:

Som regel er det behov for en ekstra ressurs for at eleven skal få spesialundervisning, både i form av økonomiske ressurser og spesialpedagogisk kompetanse. Denne ekstra spesialpedagogiske ressursen, som er øremerket enkelteleven, vil være av ulikt omfang, avhengig av den enkelte elevens behov og av hvordan skolen bruker sine ressurser og organiserer arbeidet for øvrig. (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 28)

Utfordringen her, ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016), er at det er mangel på spesialpedagogisk kompetanse, som gjør det vanskelig for organisasjon å imøtekomme enkeltelevens behov i spesialundervisningen. Fordelene ved å besitte en spesialpedagogisk kompetanse i praksis forklarer Nilsen (2019) på følgende måte:

Spesialpedagogisk kompetanse har konkret betydning for å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere spesialundervisning på en adekvat måte, slik at kvaliteten på denne undervisningen møter elevens behov. Slik kompetanse er av verdi også ved at spesialpedagogen kan bidra med veiledning overfor annet personale i skolen. Foruten veiledning kan være en ressurs for arbeid med spesialundervisning, peker departementet på at slik veiledning også kan medvirke til å gjøre skolen bedre i stand til tilpasning og tidlig innsats i den ordinære opplæringen. (s. 72-73)

Dette vil være en stor fordel for både kollegiet i skolen, men også for spesialpedagogens arbeid med opplæringen. Årsaken til at dette er en fordel for spesialundervisningen, er fordi kompetansedeling på tvers av yrkesutøvelser vil være med på å styrke opplæringstilbudene som gis til både elever i og utenfor det ordinære opplæringsløpet. Dette vil være en styrke for både elever med og uten særskilte behov. På den andre siden kan dette anses som en berikelse for kollegiet, fordi det deles erfaringer, kompetanser innenfor forskjellige fagområder og verdien av slik veiledning fra spesialpedagogen er nyttig for resterende personalet som har enkeltelever med vansker i den ordinære opplæringen. Slik kan samarbeidet mellom spesialpedagogen og allmennpedagogen forsterkes for å skape et mer inkluderende skolemiljø for alle barn og unge.

Nilsen (2019) forklarer fordelene ved et samarbeid og en samordning i praksis, og hvordan det kan føre til en helhetlig opplærings situasjon for elever som har rett til spesialundervisning:

For å skape en god, helhetlig opplærings situasjon og bidra til et godt læringsutbytte for elever med rett til spesialundervisning er man avhengig av god samordning mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Slik samordning beror igjen på et godt samarbeid mellom lærerne med ansvar for henholdsvis ordinær opplæring og spesialundervisning. (s. 77)

Når det er mangel på spesialpedagogiske kompetanse hos de som driver spesialundervisningstilbudet så møtes ikke behovene til enkeltelevne, og dermed opplever de ingen likeverdig opplæring som elevene gjør i den ordinære opplæringen. Dette kommer frem i Barneombudets (2017) rapport og forklares på følgende måte: «Gjennomgang av saksdokumenter viser at det er store ulikheter i spesialundervisningstilbudet. I mange saker er det vanskelig å se at opplæringen til de elevene som har spesialundervisning, er likeverdig med den ordinære opplæringen» (Barneombudet, 2017, s. 8). Dette leder til at spesialundervisningen ikke blir meningsfylt for elever med særskilte behov og at individuelle tilpasninger ikke blir satt i spissen for deres læring og utvikling i spesialundervisningstilbudet som blir gitt til dem.

I denne studien undersøkes nettopp hvordan samarbeid mellom de ansatte i ungdomsskolen kan dekke behovene til elever som har rett til spesialundervisning, og teoriene presentert over ses i sammenheng med studiens empiri og drøftes i oppgavens kapittel 4.

3 Metode

I denne delen av masterprosjektet vil det være innhold fra prosjektskissen som jeg leverte som eksamensbesvarelse i emnet PED-3059, forskningsmetode og vitenskapsteori våren 2023 hos UiT Norges arktiske universitet, campus Alta. Følgende vil jeg nå ta for meg metodekapittelet. Her vil jeg presentere vitenskapsteoretisk ståsted og deretter hvilke metodiske tilnærminger jeg har valgt å benytte ved innsamlingen av det empiriske materialet som vil hjelpe meg i å besvare problemstillingen min. Videre vil jeg komme inn på kvaliteten av forskningsarbeidet som inkluderer validitet, reliabilitet og etiske retningslinjer som en forsker må forholde seg til. Avslutningsvis vil jeg beskrive den tematiske analysen av mine data.

Samfunnsvitenskapen har som hensikt å hente frem informasjon som gir grunnlaget for hvordan den lille og store verden ser ut (Johannessen et al., 2016, s. 25). Denne kunnskapen som samfunnsvitenskapen bringer frem i form av empirisk forskning, omtales som data (Johannessen et al., 2016, s. 25). Ved hjelp av en metodisk tilnærming kan det empiriske materialet analyseres, tolkes og gi et utgangspunkt for hva samfunnsmessige forhold og prosesser innebærer (Johannessen et al., 2016, s. 25). I en forskningsprosess innebærer det å ha en bestemt målsetting som skal utforskes, ved å utforme en problemstilling. De antagelsene en forsker har i sin forskning skal besvares, og være i overensstemmelse med virkeligheten, derfor er det nødvendig at vi nå ser på begrepet metode. Det omtales slik av Johannessen et al. (2016):

Metode dreier seg om å etablere prosedyrer og teknikker for å komme fram til mest mulig relevant og pålitelig kunnskap om samfunnet. Dette er teorier om hvordan informanter bør velges ut, hvordan data skal samles inn, og ikke minst hvordan data skal analyseres og tolkes. (s. 40)

Her forklares begrepet metode som en strategi for å komme frem til kunnskap som er pålitelig for samfunnet, ved hjelp av teorier om hvilke informanter som bør velges ut, hvordan det empiriske materialet innhentes og hvordan det videre skal tolkes. Dette er en del av forskerens arbeid som skal utføres for å drive en forskningsprosess med et bestemt mål.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Utgangspunktet for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, er basert på valg av den metodiske tilnærmingen jeg tar i bruk. Studien plasseres i den hermeneutiske tradisjonen. Dette er en fortolkningsbasert metode, som ser etter gyldigheten i fortolkninger for å finne frem til

tekstens mening. I likhet med valget av en fortolkningsbasert metode, forklarer Thagaard (2018) at: «Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i løpet av forskningsprosessen» (Thagaard, 2018, s. 19). Jeg vil videre begrunne mitt vitenskapsteoretiske ståsted med forankring i den hermeneutiske tilnærmingen.

Gilje og Grimen (1993) forklarer at den hermeneutiske tradisjonen er relevant for samfunnsvitenskapene, ettersom at innsamling av det empiriske datamaterialet er basert på fenomener som oppfattes som meningsfulle. Fenomenene beskrives som verdier, handlinger, muntlige ytringer og tekster, normer og regler (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). De nevnte fenomenene kan fremstilles i varierende former som for eksempel ved menneskelige handlinger og aktiviteter (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). På den andre siden sier Kvale og Brinkmann (2015) dette om den metodiske tilnærmingen hermeneutikk:

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet overfor de spørsmålene som stilles til en tekst. Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen innenfor humaniora gjennom de siste århundrene, og det legges vekt på tolkerens forhåndskunnskap om en teksts tema. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. (s. 73-74)

Fenomener som dermed er meningsfulle og bærer en betydning som kan fortolkes og forstås, vil være omfattende og relevant forskningsarbeidet mitt. Når jeg skal utføre en analyse av det empiriske materialet, vil det være av stor betydning å fortolke mine informanternes utsagn og om de er meningsfulle for at jeg videre skal forstå hva deres mening betyr. Dette er som Thagaard (2018) forklarer, at jeg skal oppnå en gyldig forståelse av tekstens mening (Thagaard, 2018, s. 37). Ved at jeg har forhåndskunnskap til tematikken, og retter oppmerksomheten mot en fortolkning av fenomenene til informantene for å skape en forståelse av deres mening, vil jeg forankre mitt vitenskapsteoretiske ståsted i den hermeneutiske tilnærmingen.

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Den hermeneutiske sirkel er en av de aller viktigste begrepene innenfor den hermeneutiske tilnærmingen, og jeg vil nå forklare hva den går ut på, og hvorfor jeg vil benytte den for min masteroppgave. Den hermeneutiske sirkel tar for seg «forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i» (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Det dreier seg altså om hvordan vi fortolker informantenes beskrivelser av fenomener og hvordan konteksten vi befinner oss i fortolkes. Man ser dermed

på helheten og delene som to separate biter, men som er avhengig av hverandre. Jeg kan dermed ikke utelukke konteksten som informantene mine befinner seg i, fordi den må også fortolkes, før deres fenomener kan fortolkes, og omvendt. Dette gjør at jeg får et helhetlig syn på forskningen min. Som Gilje & Grimen (1993) forklarer: «Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt» (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Det blir dermed en begrunnelsessammenheng, som vil si at for eksempel, når vi skal fortolke en setning eller et avsnitt, så må hele konteksten dvs, teksten også fortolkes, for at denne setningen eller avsnittet skal kunne fortolkes. Enkelt forklart, er den hermeneutiske sirkelen basert på fortolkninger som svarer på hverandre når man skal analysere en tekst, eller deler av en tekst. For masterprosjektet blir dette en reell fremgangsmåte i analysedelen når jeg skal fortolke mine funn.

3.2 Kvalitativ metode

Det finnes to typer forskningstilnærminger, som er kvantitativ og kvalitativ metode. Med utgangspunkt i problemstillingen min, som skal vise om et samarbeid er med på å skape en inkluderende opplæring hos ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning, vil jeg samle inn empiri basert på informanters opplevelser, meninger og fortolkninger. Ut ifra mitt hermeneutiske vitenskapsteoretiske ståsted vil jeg måtte ta hensyn til min forforståelse om de ulike temaene når jeg samler inn datamaterialet. Hensikten er å få en forståelse av fenomenet samarbeid mellom informantene, og hvordan dette kan lede til en inkluderende opplæring. Dette gjør at jeg kan plassere dette forskningsprosjektet i en kvalitativ forskningskultur, fordi her vil kvalitative metoder som intervju være av relevans i forskningsprosessen. Deltakerne sine subjektive opplevelser av enkeltfenomener er den empirien vi som forskere er ute etter å samle inn. Ved å være fleksibel i felten og ha nær kontakt sammen med deltakeren under intervjuperioden vil jeg kunne utvikle empirisk materiale. Thagaard (2018) forklarer kvalitative metoder som et subjekt-subjekt-forhold mellom intervjuer og den intervjuede på denne måten: «Kvalitative metoder, som deltakende observasjon og intervju, er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og de personer vi studerer. Kontakten vi har med deltakere i felten, har betydning for hvordan vi utvikler data» (Thagaard, 2018, s. 16).

Slik jeg forstår Thagaard (2018) er kvalitativ forskning en fleksibel måte å studere de sosiale fenomenene på, som konstrueres av deltakernes livssituasjoner og handlingsvalg. I den kvalitative forskningen, er forskerens tilstedeværelse noe som spiller en viktig rolle for empirien som blir frembrakt, slik som Thagaard (2018) sier: «Vi kan likevel ikke derfor se bort fra betydningen av forskerens påvirkning» (Thagaard, 2018, s. 16). Kunnskap som

produserer i forskningsintervjuet og hvordan den produseres i et samarbeid mellom intervjueren og den intervjuede er det viktig å være bevisst på. Dette forklares av Kvale og Brinkmann (2015): «Den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervjuer og intervjupersonen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Som den hermeneutiske tilnærmingen påpeker, skal en tolke teksten og gå i dialog med den, for å kunne forstå helheten og meningen med teksten. Dette kan knyttes opp mot det Thagaard (2018) mener er en dialog mellom intervjuetekster og forskeren. Thagaard (2018) beskriver det slik: «Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Tolkningen av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler» (Thagaard, 2018, s. 37).

Som forsker er det nødvendig å vite formålet, og hvilken retning man ønsker å gå i, når man benytter en kvalitativ metode, dette forklarer Kvale og Brinkmann (2015) slik: «Forskjellige former for intervjuer tjener ulike formål: Journalistiske intervjuer er midler til å registrere og rapportere viktige begivenheter i samfunnet, terapeutiske samtaler har som mål å forbedre menneskers livssituasjon, og forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Slik kan det forstås at det kvalitative intervjuet kan ha flere formål og valgmuligheter avhengig av konteksten og hva forskeren er ute etter. I mitt kvalitative intervju er formålet å produsere kunnskap om hvordan opplæringen kan bli mer inkluderende, for elever som har rett til spesialundervisning, og hvordan et samarbeid mellom skoleleder, spesialpedagog og allmennpedagog kan bidra til dette. Jeg utførte tre individuelle intervjuer, med hver og en av de tre nevnte aktørene. Johannessen et al. (2016) beskriver fordelene med individuelle intervjuer ytterligere:

Vi bruker en-til-en-intervjuer når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanternes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen. En-til-en-intervjuer er også mest hensiktsmessig når temaet som diskuteres er intimt eller personlig, når det å skille seg ut i gruppe er negativt, eller det er mange temaer som skal diskuteres. (s. 144)

Slik som det forklares her av Johannessen et al. (2016) syntes jeg at det er hensiktsmessig for meg å benytte en-til-en-intervjuer som er semistrukturerte, i form av at spørsmålene er sentrale for prosjektet, fordi jeg har kun tre informanter. Jeg ønsket dermed å holde det individuelt, slik at jeg både kan se sammenhenger mellom deres beskrivelser av de ulike erfaringene, meningene og fortellingene, men også for å forstå deres perspektiver på et individuelt plan.

Intervju som forskningsmetode er en utfordrende metode ved datainnsamling. Den kan være utfordrende for uerfarne forskere i deres intervjureise, og derfor har Kvale og Brinkmann (2015) utviklet de syv faser for intervjuundersøkelsen. Dette er for at intervjueren skal oppbevare sin opprinnelige visjon og plan for undersøkelsen, for at engasjementet under forskningsperioden opprettholdes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 138). Dette forklares enda mer utfyllende av Kvale og Brinkmann (2015) i de syv fasene for intervjuundersøkelsen:

1. Tematisering – Hva formålet med undersøkelsen er
2. Planlegging – Planlegge forskningen i henhold til de syv fasene
3. Intervjuing – Utføring av intervjuene med bruken av en intervjuguide
4. Transkribering – Klargjør intervjumaterialet for analyse
5. Analysering – Velge ut analysemetode som er best egnet for undersøkelsen
6. Verifisering – Undersøke funnernes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet
7. Rapportering – Funnene skal formidles i en rapport, med etiske hensyn

Forarbeide til det kvalitative forskningsintervjuet vil være tematisering og planlegging. Planleggingen beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som et valg av metode for prosjektet, først når innholdet, målet med undersøkelsen er fastsatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Etterarbeidet for undersøkelsen vil være transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Her vil kunnskapen som blir produsert av intervjuene være fokuset for det videre arbeidet med undersøkelsen.

Ved å ta utgangspunkt i de syv ulike fasene av intervjuundersøkelsen som Kvale og Brinkmann (2015) fremhever som en bistand for den uerfarne forsker, hjalp det meg å utføre forskningsprosessen på en mer strukturert og systematisk måte. Jeg forstår dette som et hjelpemiddel for uerfarne forskere, og en måte å skape en rød tråd gjennom hele masteroppgavens forskningsprosess.

3.2.1 Utvalg av informanter

Før jeg startet rekrutteringen av informantene mine, så måtte jeg få godkjenning fra Sikt som tok en automatisk vurdering av prosjektet mitt. Forskningen min behandler informantene sine personopplysninger, og krever derfor en godkjenning fra Sikt (vedlegg 2). I forskningsarbeidet mitt tok jeg stilling til hvem jeg skulle intervju, og hvem jeg ønsket som mine deltakere. Thagaard (2018) skriver at utvalget må foregå på en strategisk måte for å sikre deltakere som er av relevans for å belyse og utforske problemstillingen til prosjektet.

Det er med andre ord å drive en rekrutteringsprosess som preges av deltakere som har relevante egenskaper (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg opplevde rekrutteringsprosessen som en utfordrende del av forskningsprosessen, fordi jeg var usikker på om jeg ville intervju informanter fra ulike ungdomsskoler. På grunn av oppgavens begrensede omfang intervjuet jeg en rektor, en spesialpedagog og en allmennpedagog som arbeider på samme skole. Dette kalles et strategisk utvalg av informanter, og forklares av Thagaard (2018): «Strategisk utvelging kan enten innebære å velge ut deltakere som er typiske i forhold til de fenomenene vi studerer. Eller vi kan vurdere det som mer hensiktsmessig at deltakerne er spesielle» (Thagaard, 2018, s. 58). Utvalget av disse tre deltakerne er på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene som skal besvares.

Ungdomsskolen som ble utvalgt for undersøkelsen var tilfeldig, og ble valgt fordi deltakerne var tilgjengelig. Jeg tok kontakt med skolelederen av ungdomsskolen over telefon, og spurte om det var aktuelt for rektor å stille som deltaker i mitt masterprosjekt. Tilbakemeldingen jeg fikk fra skolelederen var positiv. Jeg spurte dermed rektor om det var en spesialpedagog og en allmennpedagog i ungdomsskolen som kunne tenkt seg å stille som deltakere i forskningsprosjektet, dette var rektor svært positiv til. Rektor satte meg dermed i kontakt med spesialpedagogen og allmennpedagogen over e-post. Jeg sendte dermed en samtykkeerklæring (vedlegg 3) over e-post, som inneholdt informasjon om hva masterprosjektets formål er, og intervjuenes omfang med tanke på at deltakerne skulle få sette av nok tid til intervjuet. Til slutt ble vi enige over e-post og telefon om tidspunkt, og hvordan intervjuene skulle utføres.

3.2.2 Intervjuets form

Som nevnt over finnes det ulike typer kvalitative intervjuer, som kommer i forskjellige former avhengig av formålet med undersøkelsen. I mitt intervju, benyttet jeg en semistrukturert intervjuform, hvor jeg intervjuet tre deltakere individuelt. Jeg utformet en intervjuguide som var basert på problemstillingens tematikk, og hadde formet en bestemt rekkefølge. Dette gjorde at jeg fikk svar på de spørsmålene jeg syntes var viktige for å belyse problemstillingen til masterprosjektet mitt. Jeg fikk fulgt deltakerens fortelling, og forståelse av spørsmålene som var basert på de ulike temaene, samtidig som jeg fikk styre intervjuet ved å stille spørsmål underveis når de forhåndsbestemte spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 4) ble besvart. Dette gjorde at jeg lettere kunne drifte intervjusituasjonen, og ta initiativ til å spørre mer om de ulike beskrivelsene til mine deltakere. Johnsen (2006) forklarer fordelene med det semistrukturerte intervjuet:

I det semistrukturerte intervjuet har en på forhånd utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål, men intervjueren følger vanligvis opp med mer utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon. Denne intervjuformen har den fordel av den innhenter en rekke standarddata fra informantene, og i tillegg får vi med oss større dybde enn gjennom det strukturerte intervjuet. (s. 119)

Av den grunn valgte jeg semistrukturert intervju som intervjuform. Den er fleksibel, og spørsmålene er formet ut fra tema som omhandler problemstillingen for mitt masterprosjekt.

3.2.3 Gjennomføringen av intervjuet

For å sikre at intervjuet ble utført med høy kvalitet, utviklet jeg en intervjuguide (vedlegg 4) som baserer seg på ulike begreper som er en del av temaene i masterprosjektet. Noen av spørsmålene i intervjuguiden inneholder like begreper hos alle tre deltakerne, for å kunne sammenligne datamaterialet i analysen. Thagaard (2018) forklarer utformingen av en intervjuguide:

Når vi utformer intervjuguiden, må vi planlegge godt, slik at vi både stiller spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet og at vi kan være fleksible overfor intervjupersonens utsagn. Hovedstrukturen i intervjuguiden består av de spørsmålene som representerer sentrale temaer i undersøkelsen. (s. 95)

På denne måten organiserte jeg intervjuguiden for å skape en rød tråd mellom mine spørsmål, slik at jeg holder meg på rett spor når jeg belyser undersøkelsens problemstilling. Jeg fikk en balanse i intervjusituasjonen, fordi de ulike temaene ble belyst underveis, ettersom spørsmålene var formulert ut ifra prosjektets tematikk. Slik fikk jeg gått mer i dybden på det tematiske innholdet i masteroppgaven, samtidig som jeg mottok verdifulle beskrivelser av mine informanternes meninger, fortellinger og erfaringer om de ulike spørsmålene fra intervjuguiden min.

Innledningsvis i intervjuet valgte jeg å gi deltakerne en beskrivelse av formålet med prosjektet og hva problemstillingen er. Slik fikk de en repetisjon av det jeg tidligere hadde informert via samtykkeerklæring på e-post, angående prosjektets formål. Jeg valgte å ikke meddele intervjuguiden eller forskningsspørsmålene på forhånd fordi jeg ønsket å holde datainnsamlingen så naturlig og spontan som mulig. Det var ikke et ønske å intervju deltakere som var forberedte til å svare på alle spørsmålene mine, fordi jeg ville at intervjusituasjonen skulle bære preg av uforventede fortellinger som kunne gi meg muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål, fortolkende spørsmål og inngående spørsmål. Under intervjuet ble det benyttet en lydopptaker, som er fra UiT Norges arktiske universitet, campus Alta. Dette gjorde at jeg slapp å notere underveis, og kunne flytte fokuset mot

intervjusamtalen, og la deltakerne fortsette sine fortellinger. Dette gjorde at informasjonen jeg fikk under intervjuene ikke ble redusert, ettersom at jeg slapp å notere noe som helst i skriftlig form. Ifølge Thagaard (2018) hjelper bruken av lydopptak når man skal registrere den informasjonen som gis av deltakeren, for eksempel kan man høre lydopptaket om igjen, for å finne ut av hvor mye informanten engasjerer, tar pauser og nøler med å svare på ulike spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 111).

Alle tre intervjuene ble foretatt på samme ungdomsskole. På starten av alle intervjuene ble samtykkeerklæringen (vedlegg 3) signert og returnert til meg i skriftlig format, ettersom at den allerede var tilsendt over e-post til hver og en av deltakerne. Den inneholdt en beskrivelse av masterprosjektets formål.

Det første intervjuet som ble utført var med skolelederen, altså rektor. Det var først en introduksjon av tema, deretter kort forklart hva hensikten med intervjuet er, hvor det ble referert til samtykkeerklæringen (vedlegg 3). Intervjuguiden (vedlegg 4) var velfungerende, og jeg fikk benyttet kunsten av å stille intervju spørsmål underveis, samtidig som jeg mottok informasjon som var fyldig og utdypende. Rektor var engasjerende, og blid som skapte en god atmosfære mellom meg og deltaker i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 105). Det første intervjuet hadde en varighet på 14 minutter. Det andre intervjuet var av spesialpedagogen og startet med en introduksjon av tematikken, hvor det ble refererte til samtykkeerklæringen. Samtalen var energisk, og ga veldig fyldig informasjon. Intervjupersonen var åpen under hele samtalen, og var veldig engasjert. Den forhåndsbestemte intervjuguiden fungerte like godt i denne intervjusituasjonen som den gjorde med rektor. Intervjuets varighet var 12 minutter. Det tredje intervjuet var av allmennpedagogen, og ble innledet med samme informasjon som de tidligere informantene som ble intervjuet. Det ble en kort forklaring av undersøkelsens formål, som videre ledet til at allmennpedagogen ble veldig engasjert i intervjusituasjonen. Deltakeren ga en utfyllende beskrivelse av spørsmålene, og mottok oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg ønsket ikke å stoppe flyten til fortellingene som ble fortalt, og benyttet derfor oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål for å samle inn så utdypende datamateriale som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Varigheten av intervjuet var 17 minutter. Transkripsjonene av de tre intervjuene ble til sammen 14 sider tekst.

Alle tre intervjuene ble utført etter en semistrukturert intervjuform. Dette er fordi jeg har en bestemt rekkefølge basert på prosjektets temaer, i tråd med slik som Thagaard (2018) og

Johannessen et al. (2016) beskriver i sine forklaringer om det semistrukturerte intervjuet. Her sto intervjupersonene fritt ved utformingen av sine svar, som gjorde at jeg kunne gå i dybden på beskrivelsene til informantene mine, ved å ha en fleksibel struktur. Dette er noen av karakteristikkene til det semistrukturerte intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Ved å ta i bruk ulike spørsmålsformuleringer fikk jeg uttrykket ovenfor intervjupersonen hvilke momenter som kan være ekstra viktig i intervjusituasjonen for meg som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167).

3.3 Forskningsetiske retningslinjer

I mitt forskningsprosjekt må jeg som forsker forholde meg til noen etiske og juridiske prinsipper. Dette er retningslinjer som skal forsikre at forskningen er forsvarlig både for samfunnet og dets deltakers sikkerhet (Johannessen et al., 2016, s. 83). Retningslinjene blir beskrevet av den forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) slik: «Retningslinjene er rådgivende og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet. De redegjør for ulike hensyn og forpliktelser, og de utdyper ansvaret til forskere, forskningsinstitusjoner og andre forskningsaktører» (NESH, 2021, s. 7). Ved å forholde meg til de etiske retningslinjene vil jeg som forsker forsikre at undersøkelsen er av god vitenskapelig praksis. I mitt forskningsprosjekt dreier det seg om å vise hensyn til mine informanter ettersom at det signeres en samtykkeerklæring med sensitiv informasjon, og denne skal oppbevares på trygt sted for å ivareta informantens personvern.

Disse retningslinjene er utrolig viktig for meg å følge da deltakerne er nøkkelfaktorer for innsamlingen av data som belyser problemstillingen. Uten deres verdifulle informasjon ville ikke prosjektet få noen fremdrift. Innenfor NESH (2021) er det spesielt kapittel B, hensyn til personer, som er nødvendig for meg som forsker å legge stor vekt på som en del av forskningsprosessen. De andre kapitlene innenfor NESH er også elementære, men den som bærer ekstra tyngde er kapittel B, hensyn til personer i henhold til min undersøkelse. Dette kapitlet dreier seg om personvernet, ansvaret for å informere, samtykke og informasjonsplikt, samt konfidensialitet:

Forskere har ansvar overfor alle som inngår i eller deltar i forskning. Forskere skal respektere deres menneskeverd og ivareta deres personlige integritet, sikkerhet og velferd. Forskere skal som hovedregel både gi informasjon og få samtykke fra dem som deltar i forskning. (NESH, 2021, s. 18)

Dette kan ses i sammenheng med personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard, 2018, s. 22). Ansvar for å informere informantene er forskerens plikt og forklare hva som er formålet med forskningen (vedlegg 3), og hva prosjektet dreier seg om og hvem som får tilgang til informasjon. Ringdal (2018) beskriver det slik: «Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (Ringdal, 2018, s. 62).

Videre nevnes det samtykke og informasjonsplikt, som dreier seg om personopplysninger og anonymitet. Informanter som er en del av prosjektet skal gi samtykke for deltakelsen, også skal jeg som forsker gi informasjon om selve prosjektet. Når jeg informerer og ber om samtykke skal det være enkelt og forståelig for deltakerne, slik at jeg unngår å skape forvirring mellom meg og informantene før selve forskningsprosessen settes i gang. Det informerte samtykket er med på å skape en relasjon mellom forsker og deltaker, noe som blir forklart av NESH (2021) slik: «Det informerte samtykket skal bidra til å bygge tillit og trygghet mellom forskere og forskningsdeltakerne» (NESH, 2021, s. 18). Personopplysninger som er samlet inn, skal behandles som anonyme og det skal opprettholdes en konfidensialitet og taushetsplikt. Det skal inngå tillit mellom forskeren og intervjupersonen, når løfte om anonymisering gis til informantene. Det forklares av NESH (2021):

Hvis forskere lover informanter konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen. Forskeres troverdighet og deltakeres tillit til forskning er nært knyttet til denne konfidensialiteten. (s. 24)

Intervjuobjektet skal føle seg betrygget av meg som forsker, og det skal ikke være noe som kan få deltakerne til å føle seg skeptiske til prosjektet. Konfidensialitet innenfor forskning dreier seg om en klargjørelse med informantene om hva som skal gjøres med kunnskapen som er produsert. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at: «Konfidensialitet i forskningen referer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøre med dataene som blir et resultat av deres deltakelse» (Kaiser, 2012, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Disse etiske prinsippene skal opprettholdes og følges igjennom hele den kvalitative forskningen som foretas av meg. Dette er for at deltakernes hensyn blir ivaretatt, og at prosjektet er fulgt og utført i henhold til de forskningsetiske retningslinjene. Avslutningsvis vil jeg påpeke at deltakernes anonymitet blir ivaretatt ved at de omtales med initialer som representerer deres rolle i ungdomsskolen. Om dette sier NESH (2021):

Forskere må vurdere om det er nødvendig å beskytte forskningsdeltakernes identitet. Hvis forskningsdeltakere er lovet anonymitet, er det et løfte om at enkeltindivider ikke skal kunne identifiseres i forskning og formidling. Forskningsdeltakernes anonymitet må i så fall sikres, både ved publisering og annen offentliggjøring. (s. 23)

Dette er fulgt opp i tråd med de andre forskningsetiske retningslinjene og prinsippene jeg har nevnt ovenfor, slik at forskningsprosessen er utført ifølge en god vitenskapelig praksis.

3.4 Kvaliteten på forskningsarbeidet

En kvantitativ undersøkelse vil være enklere å generalisere enn en kvalitativ (Thagaard, 2018, s. 19). Grunnen til at min kvalitative undersøkelse ikke er generaliserbar, er omfanget av informanter. Det kvalitative forskningsfeltet er av stor bredde, ettersom det er mange faktorer som spiller en rolle på kvaliteten til forskningen. For eksempel vil de beskrivelsene vi mottar fra informantene være forskjellige fra tid til tid, fordi den subjektive forståelsen av erfaringene til informantene kan være forskjellig på et annet tidspunkt. Det er ikke garantert at informantene opplever det samme på andre tidspunkt, som det de gjorde da jeg gjennomførte forskningen. Når kvaliteten på forskningsarbeidet skal undersøkes, er det viktig at undersøkelsen har overførbarhet. For at forskningen min skal være transparent, valid og gjennomiktig er det sentralt at andre forskere skal kunne følge min forskningsprosess steg for steg. Dette innebærer også forståelse for valg av informanter og analysestrategi. Slik styrkes kvaliteten og overførbarheten i forskningsprosjektet mitt. Når man skal vurdere kvaliteten på forskningsarbeide er viktig å ta hensyn til kvalitetskriterier. Slike kriterier vil være hvor reliable data er, og hvor valid undersøkelsen er. Mer om disse i det følgende.

3.4.1 Reliabilitet

Når vi snakker om kvaliteten på forskningsarbeidet som har blitt utført tenker vi på begrepet reliabilitet. Dette begrepet omtales av Thagaard (2018) som pålitelighet. Med dettes så menes det hvor pålitelige dataene som har blitt innsamlet, og forskningsarbeidet som har blitt utført er. Begrepet reliabilitet er ifølge Thagaard (2018) innarbeidet i den kvantitative forskningen. Her skal metodene og resultatene som jeg kom frem til i min forskning kunne bli brukt av andre forskere, som da vil komme til samme resultatene som jeg gjorde i løpet av min undersøkelse. Dette vil si at forskere skal kunne reprodusere mine resultater, ved å følge mine fotspor fra min utførte undersøkelse når de driver en videre forskning av mine resultater (Thagaard, 2018, s. 187). I en intervjuundersøkelse kan en imidlertid ikke være avhengig av at resultatene vil være tilsvarende på et annet tidspunkt. Dette er fordi en samtale vil ha varierende flyt, og relasjonen kan være annerledes mellom intervjueren og den intervjuede.

Seale (2007, referert i Thagaard, 2018, s. 188) forklarer at reliabiliteten kan styrkes ved å redegjøre for den primære dataen i forskningen. Her vil det være data som er atskilt fra mine fortolkninger, og vil være i form av et referat fra intervjusamtalen. Her kan også lydopptak være med på å styrke påliteligheten av forskningsprosjektet, fordi her er det informantenes mening som blir tatt lydopptak av, og de er adskilt fra mine meninger som forsker. Slik kan påliteligheten styrkes, fordi jeg rekonstruerte ikke informantenes beskrivelser i form av notater (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg benyttet som tidligere nevnt lydopptak under alle tre intervjusituasjonene, slik at mine rekonstruksjoner blir basert på det informantene sier ord for ord. Dette vil styrke påliteligheten av min empiri.

Jeg ønsket videre å styrke påliteligheten ved å gi informantene god tid til å besvare de ulike spørsmålene jeg stilte, og lot dem ta pauser ved behov. De spørsmålene som ble misforstått, forklarte jeg på nytt, og formulerte slik at informantene ikke skulle føle seg forvirret under intervjusituasjonen. Dette var for å styrke deres beskrivelser, slik at dataene som samles inn er så reliable som mulig. Slik vil jeg omtale forskningsprosessen min som en pålitelig undersøkelse, hvor de innsamlede dataene ble transkribert ord for ord, siden det ble brukt lydopptak. Til slutt vil jeg si at undersøkelsens reliabilitet blir styrket ettersom jeg viser til beskrivelser av mine forskningsstrategier, som hvilken metode, og vitenskapsteoretisk ståsted jeg har, og hvordan jeg gikk frem, samt gjennomførte intervjuene mine. Dette gjør at min forskningsprosess blir mer transparent, fordi reliabiliteten styrkes på bakgrunn av at trinn for trinn av min undersøkelse blir grundig redegjort for (Silverman, 2014, referert i Thagaard, 2018, s. 188).

3.4.2 Validitet

Validiteten i kvalitativ forskning handler om hvor spesifikk og dyktig jeg har vært som forsker i henhold til å besvare problemstillingen min. De funnene og de fremgangsmåtene jeg har funnet skal belyse formålet med hele studien og representere virkeligheten. Johannessen et al. (2016) beskriver det slik: «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2016, s. 230). Validitet omtales også som troverdighet innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Denne troverdigheten kan styrkes om man tilbakefører resultatene, for eksempel ved at en anerkjent eller erfaren forsker får tillatelse til å analysere empirien, for å se om fortolkningen er i samsvar med den opprinnelige fortolkningen. Dette vil være med på å styrke validiteten i min forskningsprosess. Her skal mine tolkninger av data, og en analysetilnærming som verktøy for tolkningen av mine funn,

være av gyldighet. For at de skal anses som valide datamateriale, så må våre tolkninger være gyldige i likhet med virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189).

Basert på informantenes beskrivelser, holdninger og den informasjonen som er gitt til meg som forsker, vil jeg konkludere med at deres utsagn er troverdige. Gjennom analysearbeidet må jeg som forsker være kritisk, og forklare det jeg tolker som helheten av deres meninger og beskrivelser. Slik vil validiteten av min undersøkelse styrkes, spesielt under analysearbeidet, hvor jeg gjengir deres beskrivelser, fortellinger og meninger for å tolke hva helheten av deres svar er, samtidig som ingen beskrivelser utelukkes av meg som forsker (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg følte at jeg fikk gode beskrivelser, som hjalp meg til å belyse problemstillingen under analysearbeidet, og at min empiri er troverdig.

3.5 Analyse

Analysen av datamaterialet er utført etter en tematisk analysetilnærming (Thagaard, 2018, s. 171). Når jeg foretok den tematiskeanalysen fulgte jeg fremgangsmåten som Thagaard (2018) beskriver. Hun forklarer at i denne type analyse skal man sammenligne dataene på tvers av hverandre, for å knytte dem opp mot ulike tema. Det handler om å se likheter og ulikheter mellom datamaterialet som er innsamlet. Slik som Thagaard (2018) beskriver det: «For å kunne utføre sammenligninger innenfor hvert tema må vi kode og klassifisere dataene på en enhetlig måte» (Thagaard, 2018, s. 171). Ved å ta utsnitt fra de ulike intervjuetekstene, vil man kunne se hvilke likheter og ulikheter deltakerne har om de forskjellige temaene. Det dreier seg om å skape et helhetlig perspektiv når man skal knytte empiri opp mot de ulike temaene i analysen. Når vi analyserer likheter og forskjeller mellom temaene, så vil det gi en større forståelse av dataenes helhet. Dette sees i sammenheng med det jeg forklarte om den hermeneutiske sirkelen i punkt 3.2.1. På den andre siden forklarer Thagaard (2018) en helhetlig forståelse av dataene slik: «Analyser av sammenhenger mellom temaene gir grunnlag for at vi kan utvikle en helhetlig forståelse av dataene» (Thagaard, 2018, s. 171). I likhet med det Thagaard (2018) kaller for en tematisk analyse, har jeg også foretatt en slik analyse (vedlegg 5). Temaene jeg kom fram til og skal presentere i neste kapittel, resultat og diskusjon, er samarbeid, inkludering, veiledning, opplæring og kompetanse.

3.6 Oppsummering

I denne delen av masteroppgaven, ble vitenskapsteoretiske ståsted og metodevalg presentert i begynnelsen. Deretter gikk jeg inn på hvordan jeg utførte intervjuet og hvilke intervjuemetoder jeg benyttet under forskningen. Her ble både intervjuguide presentert og etiske retningslinjer

jeg som forsker må forholde meg til under hele prosjektet. Videre kom jeg inn på kvaliteten på selve prosjektet, hvor det dreier seg om forskningens validitet og reliabilitet. Deretter ble den tematiske analysen beskrevet, og de fire temaene presentert. I det kommende kapitlet av masteroppgaven som kalles for resultat og diskusjon, vil funnene diskuteres opp mot teori som er presentert i oppgavens kapittel 2.

4 Resultat og diskusjon

I denne delen av masteroppgaven skal jeg presentere funnene mine fra analysen som jeg har gjort. Her vil jeg fremheve informantenes beskrivelser av de ulike temaene for masterprosjektet. Videre skal relevant teoretisk rammeverk fra teorikapittelet tas i bruk, for å drøfte funnene mine. Dette gjør at jeg kan utdype funnene mine ved knytte dem opp mot teori og egen forståelse av informantenes beskrivelser, slik at jeg kan besvare mine forskningsspørsmål og problemstilling. Jeg har valgt å inndele underpunktene i dette kapitlet, ved å organisere etter temaene i prosjektet, slik som jeg gjorde under den tematiske analysen (vedlegg 5). Informantene vil videre bli omtalt som informant A som er allmennpedagog, S som står for spesialpedagog og R som er rektor.

4.1 Samarbeid

Begrepet samarbeid er et av hovedtemaene i hele masteroppgaven, og derfor ble informantene spurt om spørsmål tilknyttet dette. Når informant R ble spurt om hva et godt samarbeid i skolen betyr for R, så svarte R følgende:

Et godt samarbeid i skolen det betyr jo et godt samarbeid mellom ledelse og ansatte. Det betyr et godt samarbeid mellom alle skolens ansatte også ledelsen og de ansatte og hjemmet. Hmm, det betyr et godt samarbeid med eksterne instanser som vi har. Andre skoler, godt samarbeid med skoleeier, vi har jo utrolig mange samarbeidspartnere. Og selvfølgelig et godt samarbeid med dem som jobber sammen da.

I beskrivelsen til R, så kan det forstås som at et samarbeid i skolen først blir godt når det er velfungerende både internt og eksternt. Det vil si mellom de som er ansatte i skolen, men også utenfor skolen. Slik som det nevnes av Utdanningsdirektoratet (2020): «Rektors evne til samarbeid med andre kolleger, skoler, skoleeier og andre aktører er også avgjørende, for å skape en skole som bidrar til barn og unges læring, mestring og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2020, Profesjonsfellesskap og samarbeid, avsn. 2). I likhet med R, ble informanten S spurt om spørsmålet, «hva tenker du om ordet samarbeid?»:

For meg så handler det jo om å prate om egentlig alt man gjør. I det her tilfellet så er det jo det å prate om de elevene som har utfordringer, hente støtte der man kan finne støtte, om det er eksterne samarbeidspartnere, eller om det er internt i skolen om man vet at noen har kompetanse. Vi har jo leseveiledere og regneveileder hvis det er spesifikke fag. Så det er jo egentlig det samarbeid handler jo om, å bruke den kompetansen vi har på huset.

S beskriver begrepet samarbeid som en metode, eller måte for ansatte å hjelpe hverandre når det er behov for det. For eksempel sier S at man skal benytte den kompetansen man har på

huset, noe som kan tolkes som erfaringsdeling og kompetansedeling blant kollegiet i ungdomsskolen. Slik jeg forstår S mener S at man skal prate om elevene som har utfordringer, og hjelpe dem med riktig støtte både eksternt og internt, så lenge man benytter kompetansen man har på huset ved hjelp av et samarbeid. Det påpekes av S når spørsmålet om samarbeid stilles, at det er veiledere innenfor spesifikke fag som har den relevante kompetansen som benyttes for å støtte elever med særskilte behov. Slik jeg forstår det, kan man se paralleller mellom det S forklarer og det som beskrives i Meld. St. 6 (2019–2020) om relevant fagkompetanse:

Barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal få tilbudet de har krav på, til rett til og få oppfølging av ansatte med relevant fagkompetanse. Vi vil særlig ser på bruken av assistenter og på kompetansekrav for de som gjennomfører spesialpedagogiske tiltak og spesialundervisning. (s. 64)

Dette kan ses i sammenheng med hva S sier om begrepet samarbeid. Jeg spurte også informant A: «hva tenker du om ordet samarbeid?». På dette svarte informant A:

Det er jo viktig at man bruker alle hjelpemidler og alt det man kan av folk sine erfaringer, og det man har tilgjengelig av kartlegginger sånn at, på en måte samarbeide rundt elever som vi her snakker om nå, blir da så tett og godt som overhodet mulig.

Slik jeg forstår beskrivelsen til informant A av begrepet samarbeid, dreier det seg om å dra nytte av hverandres kompetanser, erfaringer og forståelser for å hjelpe elever som har ekstra behov, vansker eller utfordringer. I likhet med dette hevder Jensen og Roald (2014) at det vil være fordeler ved en samarbeidskultur i ungdomsskolen, som de forklarer slik: «Når lærere samarbeider og utveksler erfaringer om elevenes arbeidsplaner, undervisning og læringsmateriell, utvikles kunnskapene og ferdighetene hos lærerne i teamet» (Jensen & Roald, 2014, s. 227). Slik jeg forstår det, er det likheter mellom beskrivelsene til S, A og R. Grunnen til at jeg hevder dette er fordi både S og A vektlegger at man skal benytte kompetansen som er tilgjengelig i ungdomsskolen, både internt og eksternt. De begge hevder at man kan dele kompetanse og erfaringer fordi det vil hjelpe enkelt elevene som har særskilte behov.

Videre hevder R at et godt samarbeid i skolen forutsetter at ledelsen og de ansatte samarbeider, som både S og A peker på i sine beskrivelser, for eksempel ved kompetansedeling og utvekslinger av erfaringer. R påpeker at man skal samarbeide internt, hvor ansatte samarbeider sammen og med eksterne instanser som skolen har relasjon til. På lik linje forklarer S at kompetansen på huset skal benyttes, både eksternt og internt. I likhet til

det S og R sier, forklarer A at man skal benytte alle folk sine erfaringer som A kaller for hjelpemidler, noe som kan tolkes som et internt og eksternt samarbeid. Med andre ord har både S, A og R vektlagt at samarbeid vil si å dele erfaringer, kompetanser og hjelpemidler som er tilgjengelige og at dette kan være eksternt og internt. For at et samarbeid skal være fungerende, må man ta hensyn til utfordringer som kan dukke opp, og forstå hvordan et samarbeidsforhold bør være. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) forklarer hva som skal til for at samarbeide skal fungere i praksis:

For at et samarbeidsforhold skal utvikle seg i positiv retning, er det av betydning at deltakerne viser gjensidig respekt for hverandre, og det må være gjensidig forståelse for hverandres virkelighetsoppfatning. Det er også av betydning å være personlig engasjert og være villig til å prioritere samarbeid. (s. 185)

Dette leder meg inn på neste del av analysens funn, hvor jeg gikk inn på hvilke utfordringer informantene opplever ved sitt samarbeid med hverandre, og hvilken påvirkning R har på samarbeidet deres. Informant A ble spurt om hvilke utfordringer A møter på i sitt samarbeid med S når det handler om å skape en inkluderende og læringsrik opplevelse for eleven, på dette svarte A:

Jeg tenker at det er mye mer hjelp, altså samarbeid er jo hjelp fordi at vi kan utveksle erfaringer, komme med nye ideer, få litt hjelp til å vite hvordan ting kan løses, har du en måte, en metode, har du et eksempel. Så det hjelper hverandre til å komme i gang med opplegget, jeg tenker at å samarbeide med spesialpedagogen skal ikke være en utfordring, men skal være en støtte og hjelp. Det syntes jeg i hvert fall her på skolen er, at når man kommer og spør om hjelp eller råd. Så jeg syntes at det er mye mer hjelp å få fra spesialpedagogen enn utfordringer, så det handler jo bare om hvordan jeg skal få det ut til elevene, men det handler jo også om hvilke ressurser jeg har og muligheter som ligger der.

Videre spurte jeg om A hadde møtt på noen utfordringer når A samarbeidet med S. A svarte:

Ikke samarbeidet nei! Jeg synes at samarbeide er jo noe av det viktigste man gjør, og det man opplever her er at det er en vi-skole, vi står sammen om alle elevene, vi står sammen om å prøve å få dem opp og fram, hvordan vi best tilrettelegger, og hvordan kan vi få dette her til å fungere. Så jeg føler at alle drar lasset sammen. Okey, her er det utfordringer, hvordan kan vi være med på å finne løsningen til det her.

I likhet med A, ble S også spurt om spørsmål rundt utfordringer ved samarbeide. På dette svarte S:

Mest utfordrende? Jeg vet ikke helt om jeg kan si at vi har så store utfordringer.

Jeg ønsket mer informasjon tilknyttet dette spørsmålet, så jeg spurte S om følgende: «For eksempel i tilknytning til undervisningen da?». S ga en utdypende beskrivelse:

Nå synes jeg at det går veldig greit, men jeg har for, eller det begynner å bli en del år siden, så var det jo med det her at man kanskje ikke forstod helt hva den sakkyndige tilrådingen til PPT, eller at man forstod kanskje ikke helt vansken til eleven også da på en måte å veilede en allmennpedagog eller en lærer da som ikke har den forståelsen... jeg vet ikke helt hva som er grunnen til at det var vanskelig for å forstå det som ble sagt om det var min kommunikasjon eller om det var noe annet det vet jeg ikke. Hvis det er sånne typer utfordringer du tenker på så har vi jo egentlig ikke det nå. Men det har vært (...) imens jeg har jobbet her en enkelt lærer som jeg har følt at jeg måtte veilede ja.

Dette var en mer overraskende informasjon som kom frem, og jeg valgte derfor å dykke dypere ved å komme med enda et oppfølgingsspørsmål. «Tilknyttet for eksempel bare samarbeid da, mellom deg som spesialpedagog og en lærer, har du eller dere hatt noen generelle utfordringer for eksempel der?». Dette gjorde at S denne gangen ga et kort og direkte svar:

Nei, det syntes jeg egentlig ikke at vi har.

Slik jeg forstår A og S sine beskrivelser av samarbeide i sammenheng med utfordringer, er det ingen problemer mellom dem når de skal samarbeide om undervisning eller elever generelt i ungdomsskolen. Derfor vil jeg tolke samarbeide deres som velfungerende i praksis, og som A hevder er samarbeidet en støtte og bistand for alle elevene, hvor fokuset er å være en vi-skole. I en slik samarbeidskultur er de ansatte samkjørte om hvordan de skal bistå elevene i ulike skolesituasjoner. Dette forklarer Jensen og Roald (2014): «Dette vil også komme elevene til gode om skolen fremmer klare forventninger og tydelige rammer, samtidig som lærerne framstår samstemte og samkjørte» (Jensen & Roald, 2014, s. 227). En viktig faktor her blir skolelederens innflytelse, og dermed ble R spurt om, hvilken innflytelse R har på skolens ansatte når det gjelder samarbeid? R svarte følgende:

Jeg har en god innflytelse på det. Nå er vi en skole som har et godt arbeidsmiljø og godt samarbeid og får gode tilbakemeldinger på det både fra samarbeidspartnere, foreldre og at dem legger merke til at her har vi et godt samarbeid. Å klart jeg er jo en viktig rolle modell også, hvordan jeg er rundt mine ansatte, hva er det jeg vektlegger, sånn som her er det jo ganske takknemlig jobb å være rektor fordi det er et veldig godt samarbeid, og man støtter hverandre, det å da kunne, for meg å bare forsterke det. Gi positive tilbakemeldinger, så flinke dere er her, godt å høre at dere støtter hverandre. Vi bruker mye forsterkninger av det som allerede er bra. Også har vi jo selvfølgelig, samarbeid med egne teamledere, de tillitsvalgte, så det er jo absolutt rom for meg å påvirke det. Også er det jo hva jeg velger å vektlegge når vi skal ha for eksempel

utviklingsarbeid og at man ikke ja, det er mange metoder og måter man kan gjøre ting på som fremmer et godt samarbeid.

Deretter ble R spurt om et oppfølgingsspørsmål, som var «kan du gi noen eksempler på hvordan du styrker samarbeidet?» R svarte:

For eksempel så er det her med variasjon, når lærere skal samarbeide, når vi har utviklingstid. Noen ganger legger vi opp til at dem skal samarbeide i faggrupper, noen ganger skal de samarbeide med dem de jobber på team med, altså i samme trinn, noen ganger på tvers av trinn (...) sånn at man ikke bare samarbeider med dem man jobber tett med slik at vi ikke blir flere øyer i skolen, men at man på en måte går i samme retning da. Det kan også handle om det sosiale, det kan handle om å ha aktiviteter imellom som er positivt for arbeidsmiljøet, det å bli enda bedre kjent, det kan være litt lek og konkurranser, ting som styrker samholdet.

Slik jeg forstår R her, blir god skoleledelse benyttet av R, i form av en lederstil som gjør at R klarer å skape samarbeid basert på gode relasjoner i sin organisasjon, slik som Kunnskapsdepartementets (2017) overordnede del uttrykker:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. (s. 18)

Dette mener jeg er noe R bevisst gjør, siden A og S sine beskrivelser peker på at deres samarbeid er velfungerende i praksis, samtidig som det støtter seg på hverandre i form av kompetanse, erfaringer og ideer for å hjelpe elevenes utvikling, læring og mestring. Og ikke bare kan man tolke dette basert på A og S sine beskrivelser, men også det R sier selv, som å gi gode tilbakemeldinger som er forsterkende, og ha gode rutiner, holdninger og støtte til sine ansatte. Dette leder meg videre til å forstå R sin ledelsesstil og hvilken form for ledelse som blir tatt i bruk her. Glosvik et al. (2014) beskriver to ledelsesformer, den ene som er den pedagogiske lederen og den andre som er den faglige lederen. Den pedagogiske lederen blir beskrevet som integratrollen av Glosvik et al. (2014), og dreier seg om at rektor er den pedagogiske lederen i organisasjonen. Her skal rektor benytte sine personlige egenskaper for å skape en relasjon mellom sine ansatte, ved å integrere sine egenskaper for å skape et kollegium basert på gode rutiner og motivasjon blant de ansatte. Dette skal styrke skolemiljøet, og arbeidsmiljøet. Slik som Glosvik et al. (2014) beskriver det: «Rektor som pedagogisk leder er først og fremst den første blant likemenn i et pedagogisk fellesskap, noe som blir skapt gjennom gjensidige relasjoner mellom medlemmene» (Glosvik et al., 2014, s. 75).

Hvorfor er dette relevant her? Jo, fordi R benytter de ulike kriteriene som blir nevnt av Glosvik et al. (2014) og utvikler arbeidsmiljøet ved å skape gode rutiner, og gir gode tilbakemeldinger som forsterkninger på samarbeide mellom de ansatte. I henhold til A og S sine beskrivelser, virker som det som at R har klart å etablere sine egenskaper som grunnsteiner for hvordan det profesjonelle samarbeide i ungdomsskolen er utformet og skal fungere i praksis. R forklarer også at det er rom for å påvirke, noe R velger å gjøre ved å innta en integratorrolle som rektor. For eksempel beskriver R at det er mange metoder som kan fremme et godt samarbeid, og dette kan tolkes som at R etter min forståelse har integrert sine egenskaper ved utformingen av kollegiet, som er i likhet med hva den pedagogiske lederen skal gjøre. Ved oppfølgingsspørsmål forklarer R viktigheten av å ha variasjon mellom de ansatte når de skal samarbeide. Jeg tolker dette som at R prøver å forklare at det er hensiktsmessig å dele erfaringer på tvers av yrker og profesjoner, fremfor å samarbeide med ansatte som har lik bakgrunn.

Dette gjør at det faglige aspektet ved ungdomsskolen kan utvikle seg, og derfor vil jeg nå trekke inn en annen ledelsesstil som Glosvik et al. (2014) kaller for den faglige lederen. Denne ledelsesstilen beskrives av Glosvik et al. (2014) slik: «Her er fokus på undervisning, undervisningsplanlegging, didaktiske fremgangsmåter, på klasseromorganisering, klasseledelse, relasjoner til foreldre og elever. Dette er en rolle som er lett å assosiere med den erfarne læreren som er blitt rektor» (Glosvik et al., 2014, s. 75). Innenfor den faglige ledelsesformen, skal rektor fokusere på å skape en opplærings situasjon basert på de ansattes kollektive og individuelle profesjonalitet, noe som vil si at rektor sitt ansvar her er å skape en faglig utvikling. Slik som R beskriver at man skal samarbeide på tvers av trinn og profesjoner, kan samholdet mellom de ulike ansatte forsterke opplæringen, som kan ses i likhet med hva en faglig leder ønsker å gjøre. Men for at dette skal være mulig i praksis, må det kollektive ansvaret til de ansatte være å samarbeide om skolens oppgaver. I Meld. St. 11 (2008-2009) blir det kollektive ansvaret ovenfor skolens oppgaver presentert på denne måten: «Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. Skolen som lærende organisasjon er i utvikling. Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lære og til samarbeid lærere imellom» (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 14). Som det forklares i denne stortingsmeldingen, er det relevant å knytte dette opp mot beskrivelsene til A og S, med tanke på at deres samarbeid er stabilt og godt i henhold til det de selv sier. Dette gjør at de kan håndtere ungdomsskolens samlede oppgaver samtidig som de driver en lærende organisasjon. Her benytter R en kombinasjon av å være en pedagogisk leder og en faglig

leder, siden beskrivelsene til R kan ses i sammenheng med de ulike karakteristikene til begge ledelsesstilene.

Jeg vil også nevne en tredje ledelsesstil, som jeg mener kan ses i likhet med R sine beskrivelser. Det er ledelse i lærende organisasjoner. Denne ledelsesstilen dreier seg om å drive kollektiv læring gjennom dialog og kritisk refleksjon. Målet er å etablere et profesjonelt læringsfellesskap, hvor rektor satser på kollegiet ved skolen. Her skal det kollektive læringsarbeidet mellom de ansatte påvirke og forbedre hverandres læring, slik at alle elevers behov kan dekkes i skolen (Aas et al., 2022, s. 83). Slik jeg forstår R sin beskrivelse av hvordan R styrker samarbeidet blir noen av prinsippene til ledelsesstilen i lærende organisasjon tatt i bruk. R mener at man skal samarbeide gjennom et kollektivt team på tvers av trinn og ulike faggrupper, slik at man unngår å skape flere øyer i skolen. Dette vil jeg tolke som ulike perspektiver og synspunkter på situasjoner som kan oppstå i skolen, både ved faglig og sosial opplæring. Ved å samarbeide med andre profesjoner på tvers av trinn og faggrupper vil R dekke noen av prinsippene til ledelsesstilen ledelse i lærende organisasjon. Ledelse i lærende organisasjon som ledelsesstil, kan kobles opp mot det jeg nevnte tidligere, hvor de ansatte samarbeider på tvers av trinn eller i faggrupper og team. Her utvikler man et profesjonelt læringsfellesskap gjennom kollektiv læring, og i likhet med dette forklarer R at variasjon er viktig for å styrke samholdet i samarbeidet. På den andre siden, er A og S begge enige om å dele erfaringer, noe som styrker kompetanse mellom de ansatte. Dette kan ses i sammenheng med det R påpeker som variasjon blant kollegiet. Samtidig peker R på at det skal være gode rutiner, god relasjon mellom sine ansatte, noe A og S forklarer at det er i praksis i sine beskrivelser. Slik jeg forstår det blir en kombinasjon av de tre nevnte ledelsesstilene tatt i bruk av R, noe A og S bekrefter gjennom sine beskrivelser av samarbeidet deres.

Et profesjonelt læringsfellesskap er det Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) beskriver som et tverrfaglig samarbeid, som går ut på at det er samarbeid mellom ulike fagpersoner med bakgrunn i forskjellige profesjoner og yrker (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 200). Dette omtales også av Nilsen (2019) på følgende måte: «Lærersamarbeid bidrar til at erfaringer og kunnskap utveksles og deles, enten det skjer i lærerteam eller innenfor det samlede kollegiet» (Nilsen, 2019, s. 78). Dette kan ses i sammenheng med beskrivelsene til A og S om å dele erfaringer og ideer. På den andre siden vil det Nilsen (2019) sier her, være i likhet med R sine beskrivelser av at man skal styrke samholdet ved å samarbeide på tvers av trinn, faggrupper og i team. Som det ser ut som basert på informasjonen til både informant A, S og R er

samarbeide stabilt, både fordi informant A og S har like idealer om samarbeid, men også fordi R driver en god ledelse ovenfor de ansatte. Slik jeg forstår det er ledelsesstilen til R en kombinasjon av de tre nevnte ledelsesstilene, hvor beskrivelsene til R baserer seg på noen av prinsippene til hver av de nevnte ledelsesstilene. Det viser seg at A og S sitt samarbeid er i samsvar med R sine holdninger som leder i ungdomsskolen, og etter min forståelse vil være av stor nytte for elever med rett til spesialundervisning. A og S er samkjørte i sitt arbeid rundt elevene som har rett til spesialundervisning, og R forsterker samarbeidet i kollegiet ved å benytte gode ledelsesstiler i praksis.

4.2 Inkludering

Jeg skal i dette kapitlet presentere mine funn tilknyttet tema inkludering, men det vil også inneholde litt om samarbeid fordi de henger tett sammen. Informant S ble spurt om hvordan samarbeide med A kan skape en inkluderende undervisning for elevene. S svarte:

Sånn som vi gjør det da så handler det jo mye om at jeg er litt i klasserommet og ser hvordan det foregår, også kommer lærerne ofte innom meg om de føler at de ikke treffer det faglige. Også er det jo egentlig det som vi snakker om tidligere angående samarbeide, det å prøve å finne kanskje andre type bøker eller noe annet type opplegg, egentlig bare prate rundt eleven og gå inn i den enkelte elevens behov som hvilke utfordringer man har, hvilke styrker man har, det å fokusere på å spille på styrken til eleven.

Jeg valgte å følge dette opp med et oppfølgingsspørsmål. Der jeg ba om eksempler på samarbeid mellom S og A, og S svarte:

Ja, jeg samarbeider jo veldig tett med egentlig alle lærerne her. Nå fortiden er det jo mye i forhold til å lage individuelle opplæringsplaner, hvor det går ut på å finne tiltak eller læringsmål som er treffende akkurat for den eleven som skal ha den IOP-en. Også er det samarbeidsmøter hvor vi har med foreldrene, og eksterne instanser, hvor vi også prater om hva vi kan gjøre på skolen for at ting skal bli bedre, hva kan hjemme støtte med, hva kan de eksterne støtte med. Hvis du skal ha et sånn eksempel på en elev så er det veldig forskjellig, noen elever trenger veldig lite at jeg er direkte involvert, men noen elever har jeg også hatt skrive kurs med eller lesekurs med eller kartlegging med. Jeg er nok mer i denne rollen her som en veileder for lærere.

Jeg ville dykke litt dypere etter det informant S beskrev her, og spurte dermed om hvilke perspektiver ungdomsskolen har, om det er individbasert, systembasert eller et helhetlig perspektiv. På dette svarte S:

Vi har nok en kombinasjon, men her på skolen har vi veldig fokus på individet og ryggsekken til hver enkelt elev. Og det handler nødvendigvis ikke om du har spesialundervisning eller ikke, det handler om at når man begynner her så er man en ungdom og man har levd et ganske langt liv. Man har erfaringer med seg, man har

kanskje både dårlige erfaringer og gode erfaringer, så vi har veldig fokus på å se den enkelte, men samtidig så er vi jo veldig opptatt av at systemet rundt skal fungere. Vi har jo veldig mange samarbeidspartnere både i BUP og i PP-tjenesten, og alle de teamene som finnes. Så det å ha et system som fungerer, men hjelpetjenestene våre er også veldig viktige.

Her synes jeg informant S fortalte veldig mye interessant og spennende, og derfor valgte jeg å stille enda et spørsmål som oppfølging til det som nettopp ble sagt av informant S. Jeg spurte om skolen, og spesielt S vektlegger elevens omgivelser og elevens medisinske bakgrunn.

«Ja, det stemmer», svarte S.

I likhet med informant S, ble A også intervjuet med spørsmål i tilknytning til tema inkludering. Det første spørsmålet jeg stilte A dreier seg om hvilke ressurser og hvilken støtte er nødvendig for at A skal kunne gi elevene en inkluderende opplæring. På dette svarte A:

For å gi en inkluderende opplæring, da tenker jeg at man må prøve så langt det lar seg gjøre når man snakker om inkluderende opplæring, så langt det lar seg gjøre. Er jo at dem holder på det samme som alle dem andre, ikke sant. (...) men at du ikke skal gi dem noe som er helt annerledes og utenfor alt det andre som dem andre elevene holder på med, da tenker jeg at du er litt med på å ekskludere hvis du bare sier at du skal gjøre det her og det her eller vise. Det å ha innhold som er så tett opp til dem andre som overhodet mulig i hvert fall, også at dem er med på det dem kan være med på, ikke sant. (...) Altså innlæring av glosor og nye ord, det er sånne ting som alle kan være med på, så prøve å inkludere dem mye som mulig i det som er, og snakke med dem underveis og ikke hele tiden ha dem ut på grupper selv om man har muligheten til, hvis man er to pedagoger, så ikke til enhver tid har dem ut på grupper, men føle at dem også er en del av klassen, og la dem, og heller at læreren også kommer og sirkulerer innom. Så det tenker jeg er en viktig balansegang der å, at dem ikke hele tiden skal ut på gruppe fordi at dem trenger ekstrahjelp.

Informant A sa videre:

Det syntes jeg i hvert fall her på skolen er, at når man kommer å spør om hjelp eller råd som for eksempel at jeg ser en elev sliter med det og det, kan vi prøver noe type kartlegging, (...) Og dem elevene som allerede har spesialundervisning, da er det sånn at vi allerede har prøvd med spesialundervisning og vi har gjort sånn og sånn, men det funker ikke, kan vi prøve noe annet, har du noen tips og ideer.

R ble spurt om inkludering og hvilke tiltak R kan iverksette for å skape et inkluderende læringsmiljø. R svarte:

Vi jobber både på skole nivå, da har vi en egen handlingsplan for trivsel og inkludering. Da handler det om klasse nivå, skolenivå og enkeltindivid nivå. Så for eksempel når vi har 9A saker så jobber vi jo konkret med de enkelte sakene. Men så kan man jobbe generelt også med en inkluderende skolemiljø. Vi har veldig mye fokus på det, og det er

faktisk et område vi jobber masse med. Nå jobber vi for å bli en dysleksi vennlig skole, og det handler jo om inkludering, det å bli inkludert inn i undervisningen og ha den kompetansehevingen der. Så inkludering det er på så mange nivåer, det kan handle om særskilte behov knyttet til spesialundervisning eller andre særskilte behov kan jo elevene ha uten å ha spesialundervisning. Det kan handle om det sosiale og faglige ved inkluderingen som vi har fokus på.

Deretter ble R spurt om hvordan skolen skal sikre at alle elevene blir inkludert og ivaretatt.

Ja da må vi jo være i tro mot våre egne planer. Det planverket som vi har, hva gjør vi, hvilke rutiner har vi når vi får kjennskap til eller mistanke om at noen ikke har det bra og ikke er inkludert. Kan du si spørsmålet engang til?

Til dette spurte jeg, ja, hvordan kan skolen sikre at alle elever føler seg inkludert og ivaretatt?

(...) så kan jo vi jobbe masse med det og tenke at nå føler denne eleven seg inkludert, men vi er nødt til å sjekke det ut med den enkelte eleven. Da har vi jo det som jeg nevnte ista elevundersøkelser, men det med relasjon mellom elev og lærer er kjempeviktig og er noe vi løfter høyt på vår skole og tenker er kjempeviktig så lenge læreren har en god relasjon med den enkelte elev, så vil eleven også fortelle hvordan den eleven har det.

Som svar til dette, kom jeg med et oppfølgingsspørsmål hvor jeg ba om eksempler på hvordan R kan sikre at alle elever føler seg inkludert.

(...) læreren skal være tett på, det å prate med hver enkelt elev, men å ikke bare syntes og tro at eleven har det bra, men det å faktisk spørre om hvordan eleven har det, og om det går bra. Det å følge med, være våken og, for at det kan være elever som ikke har det bra, selv om de ikke sier det selv om veldig mange prater. Vi har også et miljøteam på skolen vår, hvor vi har en miljøveileder, sosiallærer og en helse og sykepleier også vi i ledelsen, både vi og dem har et tett samarbeid da, men lærerne og de andre ansatte, og jobber for å ivareta de elevene som man tenker og vet ikke har det bra.

Slik jeg forstår beskrivelsene til A, S og R vektlegges inkludering ved denne ungdomsskolen i form av det organisatoriske, faglige og sosiale. Det kommer frem i funnene tilknyttet tema inkludering at A ønsker å tilpasse undervisningen slik at elever med vansker eller særskilte behov ikke skal utelukkes fra den ordinære opplæringen. Dette fordi A ønsker at man skal inkludere elevene så mye som mulig, fremfor å utelukke enkelt elever i smågrupper fordi det er en assistent eller en pedagog til stedet. Slik som Nilsen (2019) beskriver den fysiske-organisatoriske dimensjonen ved inkludering:

Den sier at deler av opplæringen kan elevene deles i andre grupper etter behov. Slike former for organisering praktiseres i dag i spesialundervisning gjennom egne grupper eller enerutiner utenfor klassens ramme i noen timer per uke. En annen mye brukt organiseringsmodell er spesialundervisning ved hjelp av ekstra lærer. For lærerne blir

det en viktig oppgave å overveie og velge organiseringsformer som passer best for den enkelte elev, både ut fra faglige og sosiale hensyn. (s. 81)

Slik jeg tolker dette, så ønsker A å beholde alle elevene så mye som mulig i fellesskapet. Dette kan forstås som at A inkluderer ved å tenke på systemnivå. Slik A beskriver inkluderingen på et systemnivå kan dettes ses i sammenheng med hva Uthus (2020) sier om system-perspektivet: «Målet var at lærere skulle tilrettelegge den ordinære undervisningen slik at også elevene med særskilte behov kunne ta del og mestre innenfor de ordinære læringsfellesskapene. På den måten kunne man forebygge at særskilte behov oppsto og utviklet seg» (Uthus, 2020, s. 19). Dette fører til at den enkelte eleven vil oppleve klassemiljøet som et organisatorisk fellesskap hvor undervisningen tilpasses slik at flest mulig elever kan oppleve deltakelse i opplæringen. For eksempel forklarer A, at det faglige innholdet kan tilpasses slik at hver eneste elev får utbytte av opplæringen. Dette fører til at den enkeltelevens læring, utvikling og inkludering tas hensyn til.

Her vil den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkludering være sentral slik A beskriver den inkluderende opplæringen. Det dreier seg om at A differensierer undervisningen basert på enkeltelevers behov, som vil si en individuell tilpasning av fagstoffet, slik at alle elever skal kunne få delta fremfor å bli sendt ut på grupper, som A hevder er ekskluderende. Slik jeg tolker A, så er det slik at det faglige innholdet blir delt opp i vanskegrad, læringsstoff og hvor stor mengde en elev med særskilte behov kan mestre i et fellesskap. Her legger A til rette for læringsmiljøet rundt enkeltelever, slik at de kan få en styrket opplæring i form av det faglige. Dette vil dermed føre til at A skaper inkludering gjennom undervisningen sin. Etter min tolkning, utvikler A et faglig fellesskap som gjør at elevene ikke blir sendt ut på grupper som er mer ekskluderende enn inkluderende.

Dette vil også være med på å styrke det sosiale aspektet ved inkluderingen. Grunnen til dette er at elever nå får delta i et fellesskap, fordi de organisatoriske og faglige og kulturelle dimensjonene ved inkluderingen blir vektlagt av A. Videre forklarer A at det må være en kommunikasjon i form av dialog med elevene, hvor man følger dem opp underveis for å se hvordan de har det. Derfor tolker jeg det som at A ønsker at elevene også skal inkluderes i form av det sosiale, som sier at elevene skal oppleve sosial tilhørighet og trygghet i klassen. Dette mener jeg er en inkludering som A er med på å drive, ettersom at A både legger til rette for at elevene skal være i klassen, og oppleve at de får en likeverdig opplærings situasjon som er inkluderende. Slik at elevene nå vil oppleve en sosial tilhørighet innenfor klassens rammer. Jeg tolker det som at A mener en god lærer-elev-relasjon er nødvendig når det gjelder en

inkluderende opplæring. Nordenbo mfl. (2008, referert i Nilsen, 2019) forklarer en slik relasjon på følgende måte:

Lærerens kompetanse til å skape gode sosiale relasjoner til den enkelte elev ser ut til å være svært viktig for elevenes læring. Det innebærer blant annet å skaffe seg god kjennskap til elevene og deres forutsetninger og behov, slik at læreren kan opparbeide tillit hos og samarbeide med eleven på en slik måte at eleven får best mulig støtte og veiledning. Dermed kan læreren motivere og aktivisere eleven på måter som eleven har god nytte av i sin videre læring. (s.85)

I likhet med det A beskriver, sier S at det å være en veileder og bistand til lærerne ved ungdomsskolen er sentralt for inkluderingen. S hevder at det å samarbeide med lærerne er nødvendig for å finne frem til løsninger på utfordringer som enkelt elever står ovenfor, samtidig som spiller på styrken til elevene. Ved å ha en spisskompetanse innenfor elevenes medisinske bakgrunn, vil det å samarbeide tett med lærerne være sentralt når det gjelder inkludering, ved å hjelpe til med å lage individuelle opplæringsplaner, finne tiltak og læringsmål som er best egnet for elever med særskilte behov. Dette kan ses i likhet med det Kvale & Forness (1995, referert i Uthus 2020) forklarer om individ nivå:

Det spesialpedagogiske fagfeltet har på dette grunnlaget hatt mål om å ta på alvor og forstå kompleksiteten i det særskilte eller unike i behovene til elevene, på et individuelt, biologisk eller medisinsk nivå, for å så kunne utvikle gode tiltak for opplæringen for disse barna. (s. 19)

S forklarer videre at mye av inkluderingen er på bakgrunn av et godt samarbeid både med lærerne internt, og eksternt med andre samarbeidspartnere som PPT og BUP. S hevder å være i sin rolle som veileder for de ansatte, slik at S kan bidra med den spesialpedagogiske kompetansen. I likhet med dette forklarer Nilsen (2019):

Opplæringen må slik sett fungere som et lagarbeid mellom lærerne, som tar et felles ansvar for elevenes læring og utvikling. Gode lærere må derfor ha kompetanse til å samarbeide. I et slik lagarbeid vil evne og vilje til samarbeid mellom lærere med ulik kompetanse – for eksempel mellom lærere med allmennpedagogisk og lærere med spesialpedagogisk utdanning – være av verdi, fordi lærerne kan støtte og lære av hverandre ved å supplere og dra nytte av hverandres kompetanse. (s. 78)

I likhet med det S forklarer, så hevder A at veiledningen, hjelpen og rådene man kan få fra S er til stor hjelp for elever som lærerne sliter med som har mottatt spesialundervisning. A forklarer at man alltid kan prøve ut nye ideer, og metoder for å få ting til å fungere. På den andre siden forklarer S at man skal prøve å finne andre typer opplegg, eller bøker som er egnet for eleven, slik at man kan spille på elevens styrker. På samme måte som det forklares i NOU 2009: 18 (2009) er spesialpedagogers oppgave å:

Hjelp barn og unge med å tilpasse seg en situasjon eller en institusjon, og på den andre siden ha kunnskap om hvordan sette inn tiltak på systemnivå, slik at barnehage og skole tilpasser seg de barna og elevene som går der. (s. 201)

Dette tolker jeg som en felles forståelse mellom S og A når det gjelder å være løsningsorienterte ovenfor elevens utfordringer, hvor de preges av et organisert samarbeid som er velfungerende. Slik A og S beskriver inkludering ved ungdomsskolen, tolker jeg det som at begge preges av et individ og systemorientert perspektiv, hvor de samarbeider for å fremme inkluderingsprinsippet. Dette kan ses i sammenheng med det Haug (2022) sier om samarbeid og dens betydning for spesialundervisning og inkluderende opplæring:

Det er ofte store forventninger til kva resultat samarbeid og samhandling skal gi i omsorga for å utsette barn og unge. Krav om samarbeid og kva det skal føre til, er formulert i lover og forskrifter som kan vere aktuelle for tiltak som gjeld spesialundervisning og inkluderande opplæring. (s. 13-14)

I likhet med A og S, så forklarer R at ungdomsskolen er drevet av systemnivå og individnivå som kan knyttes opp mot A og S sine beskrivelser av inkludering, som tidligere nevnt. Deretter forklarer R at inkluderingen dreier seg om å inkludere alle elever inn i undervisningen, og at det finnes mange nivåer for inkludering som det faglige og sosiale. Slik jeg forstår det, er tankemønsteret til A og R ganske likt her, samtidig som S spiller en nøkkelfaktor i dette med sin veiledning. På den ene siden forklarer R at kompetanseheving, på den andre siden er S en bistand med sin spesialpedagogiske kompetanse ovenfor lærerne som sliter med å treffe det faglige. Det kan også være som tidligere nevnt at S bistår utformingen av tiltak ovenfor elever, og det å lage individuelle opplæringsplaner. Slik jeg forstår dette så vektlegger både R, S og A en inkludering i form av alle de tre nevnte dimensjonene. Både for elever som har mottatt spesialundervisning og elever som har særskilte behov som ikke har spesialundervisning, slik som R forklarer.

Videre forklarer R at man må ha gode rutiner og ha en tro til læreplanverket. Dette kan forstås som det den overordnede del av læreplanverket sier om et inkluderende fellesskap, at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I likhet med dette, så beskriver Nilsen (2019) at en god skolekultur er preget av et samarbeid mellom ansatte, slik at undervisning blir mer tilpasset for elevenes læring, og elever med særskilte behov. Dette medfører en god pedagogisk praksis som er inkluderende (Nilsen, 2019, s. 79). I sammenheng med det A og S forklarer i sine beskrivelser av inkluderingen ved ungdomsskolen, så er det Nilsen (2019) påpeker her i overensstemmelse med A og S sier i sine beskrivelser slik jeg forstår det. Videre

forklarer R at elevene må føle seg inkludert, ved at de ansatte følger dem opp, går i dialog med dem og bygger gode relasjoner. Dette kan ses i likhet med A og S sine beskrivelser samtidig som det kan knyttes opp mot den sosiale inkluderingsdimensjonen. Til slutt forteller R hvor betydningsfullt det er å samarbeide som et team i ungdomsskolen for å skape en inkludering av elevene. Tilsvarende med det R beskriver som et miljøteam, forklarer NOU 2009: 18 (2009):

Hausstätter peker på at dette bidrar til at ansvaret for resultatet blir liggende nærmere der undervisningen drives. Han viser til at hver skole har et «multiprofesjonelt team» som består av rektor, skolepsykolog, spesiallærer, lærer, helsesøster, sosialarbeider og foreldre. Kartlegging og utredning blir som oftest gjort av spesialpedagogen. (s. 147)

Når R beskriver hvor betydningsfullt et slik samarbeid er, tolker jeg det som en likhet med S og A sine forståelser av inkludering. Grunnen til det er fordi at R, S og A vektlegger både et samarbeid for når de skal skape en inkluderende opplæring, eller generelt drive en inkluderende ungdomsskole. Her blir behovene til elevene både sett og hørt på individnivå og systemnivå. Jeg forstår informantene sitt tankemønster når det gjelder prinsippet om inkludering som likt, fordi de alle støtter seg på hverandre i form av veiledning, råd, og ideer til hvordan man kan hjelpe den enkelte eleven med særskilte behov. Både om det er en elev som har eller ikke har mottatt spesialundervisning, så viser informantene engasjement i sine roller innenfor ungdomsskolens rammer. Slik jeg forstår det så både anerkjenner og inkluderer de elevenes behov som en del av læringsmiljøet (Olsen et al., 2016, s. 18).

R forklarer at det er enkelte 9A saker som ungdomsskolen jobber konkret med. Slik jeg tolker dette så mener R at elever som både har rett til spesialundervisning og elever som har behov for ekstra hjelp i den ordinære opplæringen også skal inkluderes inn i skolemiljøet. Dette gjør at R ikke bare setter søkelys på å skape et inkluderende skolemiljø, men også at elevenes trivsel, læring og mestring blir tatt i betraktning. Dette blir også nevnt i opplæringslova (1998, § 9A-2) som sier at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Etter min forståelse virker det som at R anser prinsippet inkludering som en helhetlig målsetting for alle elevene ved ungdomsskolen. R fremmer en god pedagogisk praksis ved forholde seg til det planverket som gjelder for ungdomsskolen. På den andre siden styrker R samarbeide mellom sine ansatte. Slik jeg tolker R sine beskrivelser av en inkluderende opplæring, er fokuset for ungdomsskolen å skape et inkluderende skolemiljø som preges av både individ og systemnivå blir tatt hensyn til. Jeg forstår derfor at R har en mer helhetlig forståelse for hvordan opplæringstilbudene skal være inkluderende både for

elever med særskilte behov i spesialundervisning og i den ordinære undervisningen. A og S sitt samarbeid preges av både system og individ nivå. I likhet med hvordan A organiserer undervisningen sin med veiledning fra S så forstår jeg det som Nilsen (2019) beskriver som et nedenfra og ovenfra perspektiv, hvor A tar hensyn til elevens behov og forutsetninger, samtidig som S bistår A på individ nivå, får A hjelp på system nivå også i form av hvordan opplæringen skal gjennomføres, organiseres og utføres. Dette er fordi S er i sin rolle som veileder, og slik som A beskriver det, er S en som gir råd og ideer til A slik jeg forstår dette.

4.3 Veiledning

I denne omgangen dreier det seg om tema veiledning, og jeg vil presentere funnene mine og deretter drøfte dem opp mot teori. Informant R fikk spørsmål om hvordan skolen tilrettelegger for god veiledning mellom spesialpedagogen og allmennpedagogen. På dette svarte informant R:

Det er jo å tilrettelegge for møtearena, at det settes tid til at de kan samarbeide, snakke sammen, at altså spesialpedagogen og ...dem snakker mye sammen i møter rundt eleven, og før møter har vi også drøftingsmøter med PP-tjenesten ... det handler egentlig om å finne møte arenaer og tid.

Deretter ble spurte jeg informant S om noen eksempler på hvordan S har gitt eller hvordan S gir veiledning til andre ansatte for å styrke selve opplæringen, for eksempel spesialpedagogisk veiledning. På dette svarte informant S:

Det handler jo om, for meg handler det jo om de gangene man har veilede lærere i forhold til hvordan man kan i møte kommende en elev, for eksempel en elev med nonverbale lærevansker da. Hvordan kan du legge opp din kommunikasjon med eleven, din kommunikasjon med hjemmet, altså det er jo litt sånn.. lærerne har ofte løsningene selv, og har ofte tenkt de riktige tankene selv og har ofte kommet til meg for å få det bekreftet, om det er riktig å tenke sånn her. Og er det helt nye lærere som skal inn på en elev med store vansker så handler det jo om å gå igjennom sakkyndig vurderinger, eller gå igjennom diagnosen og hva er det som ligger i den eventuelle diagnosen eleven har. Når det gjelder å veilede på spesialpedagogisk opplegg så er det jo mer i forhold til å hjelpe dem å utarbeide IOP-er, og hvilke mål som er relevante for denne eleven her.

Videre ble informant S spurt om hvordan S mener at S er en styrke for opplæringen, og på dette svarte S:

Det tror jeg jo at går i at man er den sparringspartneren, at man er den man kan komme til for hjelp eller å spørre om råd. At man kan komme inn til og si at man tenker å gjøre sånn her, tror du det vil passe til den enkelte eleven. Og dem kan bestille meg inn til undervisning for å se om et opplegg fungerer, dem kan bestille meg for opplegg med enkelt elever. Også jobber jeg veldig mye med de elever som har dysleksi, men de har

ikke nødvendigvis spesialundervisning, men det er jo et felt hvor jeg ofte er ute å veilede både lærere og elever.

Til slutt spurte jeg om S gir spesialpedagogisk veiledning til de lærerne som føler at de mangler den spesialpedagogiske kompetansen for å hjelpe disse elevene. På dette svarte S:

Ja, mhm.

På lik måte som R og S, ble også informant A spurt om spørsmål tilknyttet veiledning.

Informant A ble spurt om hva A tenker om veiledning fra spesialpedagogen som et bidrag for å styrke undervisningen, på dette svarte A:

Spesialpedagogen hjelper jo meg når jeg spør og trenger hjelp, og er kjempeflink til å på en måte med å hjelpe egentlig både hele trinnet, og alt sånn med å tilrettelegge, komme med forslag, og være der. Spesialpedagogen er behjelpelig hele tiden, ringer du, spør du eller sender melding uansett så får du hjelp, du får en ide og du får en støtte. Sånn at, det er bare viktig å være samlet som et lag, som et team og tenke at det her skal vi klare sammen fordi vi klarer ikke dette alene. Og det er en styrke ved å kunne samarbeidet.

Slik jeg forstår tematikken veiledning, så var det en sammenheng i tilbakemeldingene fra både R, S og A når spørsmål om veiledning ble stilt. R beskriver å tilrettelegge for møtearena, slik at det kan være tid og rom for samarbeid. Her forklarer R at man skal snakke sammen med både spesialpedagogen og i møter rundt eleven. Dette forklarer R at kan være både med ansatte og PP-tjenesten. Slik jeg tolker R, så handler det om ha møtepunkter mellom S og A samt eksterne instanser for å hjelpe til der det trengs. Når R forklarer om hvordan skolen kan tilrettelegge for god veiledning virker det som at R forankrer gode verdier inn i lederskapet sitt, slik kan en felles forståelsesramme skapes mellom S og A, samt de andre ansatte. I likhet med dette forklarer Glavin og Erdal (2018) fordelene ved å skape en felles forståelsesramme og verdi i sitt lederskap: «Ved å skape felles verdier og forståelsesramme vil lederskap mer og mer bli et spørsmål om evnen til å mobilisere folks innsatsvilje og lojalitet» (Glavin & Erdal, 2018, s. 36). Slik vil R kunne styrke samarbeidet mellom interne og eksterne aktører i skolen, fordi deres forståelse vil være lik som R sin, for eksempel å skape en inkluderende opplæring for elever som både har og ikke har spesialundervisning. Slik som R vektla i forrige punkt om inkludering, hvor R fremhevet viktigheten av Opplæringslova (1998, § 9A).

S forklarer hvor sentralt det er å veilede lærere når det gjelder å imøtekomme elever med vansker, og hvordan kommunikasjonen til læreren skal være ovenfor den enkelte eleven.

Deretter hevder S at det å gå igjennom diagnoser, sakkyndig vurdering og hvilke utfordringer

eleven har er essensielt for lærere å vite og forstå. Derfor sier S at det å veilede lærerne på disse spesialpedagogiske områdene, er for at det skal være en bistand og hjelp, spesielt når de skal lage individuelle opplæringsplaner som er relevante for elevens opplærings situasjon. S beskriver videre at lærere kan bestille veiledning og hjelp til undervisningen for å observere om ting fungerer slik det skal i praksis, og at S kan være behjelpelig med enkelte elever, både de som har spesialundervisning og de som ikke har. Så sier S at rollen til S er å være en veileder for elevene innenfor klasserommet, men også for lærerne når det gjelder den spesialpedagogiske kompetansen. I likhet med dette, forklarer Uthus (2017) rollen til S på følgende måte:

På den ene siden er spesialpedagogikken viktig for å sikre at elever med ulike særskilte behov har gode nok opplæringstilbud innenfor rammen av den ordinære skolen – i et individperspektiv. På den andre siden utgjør spesialpedagogikken et verdifullt supplement til allmennpedagogikken, i et forebyggende perspektiv, som tidlig innsats og støtte for tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen - i et systemperspektiv. (s. 171)

På den andre siden beskriver A at S er en hjelp og bistand ovenfor ikke bare A men hele trinnet, når det gjelder å tilrettelegge, eller komme med forslag og være til stede. Slik som Uthus (2017) beskriver i sitatet ovenfor, er S et supplement for A, slik det beskrives av A. Både som et lag og et team, fordi det er behjelpelig å samarbeide med S slik som A hevder, fremfor å gjøre alt alene. Slik kan man forstå at veiledningen mellom S og A er god, hvor A får den hjelpen som er nødvendig for å kunne inkludere alle elever inn i undervisningen så langt det lar seg gjøre. I likhet med dette, hevder også R at man må ha møtearenaer og tid for å kunne samarbeide rundt eleven. Slik S og A beskriver det, så virker det som at R sine verdier og ledelsesstiler er velfungerende fordi både veiledning ifølge A sine beskrivelser er en støtte og hjelp, samtidig som S hevder å gi veiledning basert på det individorienterte, i form av sin spesialpedagogiske kompetanse. Etter min tolkning har alle tre informantene en god holdning til veiledning, men også hvordan den foregår og hvilket utbytte den gir ut ifra det de selv beskriver.

4.4 Opplæring

Nå vil jeg drøfte funnene mine tilknyttet opplæring. Informant R ble spurt om hvordan skolen kan støtte elever som har behov for spesialundervisning. På dette svarte R:

Det er jo å følge opp det behovet elevene har i sakkyndig vurdering. Dem er jo ofte veldig godt beskrevet i de sakkyndige vurderingene. Og der står det jo mye om hva slags behov elevene har. Så er det jo å følge og støtte det opp, gjøre at

spesialundervisning er inkluderende for elevene og at elevene er inkludert i klassen også at det er spesialundervisning som foregår på et grupperom alene med en elev, men at eleven føler seg inkludert er kjempeviktig. Også bruke de verktøyene man har, både pedagogiske tilnærminger til eleven, men også digitale verktøy og andre verktøy som man har, metoder, variasjon og samarbeid.

Videre informant S spurt om hvilke ressurser og støtte som trengs for å skape en best mulig opplæring. På dette svarte S:

(...) det å bruke menneskene riktig, det å tørre å spørre om hjelp hos andre, det å tørre å spørre og undre seg sammen med allmennpedagogen (...) og det å, kjenne til elevens styrker.

På samme måte ble også informant A spurt om hvordan undervisningen tilpasses for å møte elevenes individuelle behov. A svarte følgende:

Det er sånn at jeg må tilrettelegge i forhold til oppgaver, og forklare elevene at de må jobbe på egenhånd fordi at jeg er alene her med trettien elever, jeg klarer jo ikke å dele meg. Da spørres det hvordan jeg skal legge det opp, om det er en assistent der inne som kan være behjelpelig, så det kan variere veldig i forhold til ressurser vi har tilgjengelige når det skal tilrettelegges.

Som jeg forstår R, så mener R at det er kjempeviktig å følge opp elevenes behov ved å ha innsyn i den sakkyndige vurderingen, og faktisk ha en forståelse for den enkelte elevens vanskeområder. Ved å ta med eleven både ut på grupperom og beholde eleven inn i klasserommet, slik som A beskrev tidligere, er det viktig med en balanse mellom å sende ut elever og ha dem i klasserommet. For eksempel vil elever som ikke får tilstrekkelig med læringsutbytte fra den ordinære opplæringen være elever som blir sendt ut på grupperom i form av spesialundervisning eller ekstra hjelp. Slik som R beskrev støtten ovenfor elevene med behov for spesialundervisning, skal elever føle seg inkludert uavhengig om de er på et grupperom, eller i klassen. Jeg forstår R som at elevenes behov skal følges opp både innenfor og utenfor klasserommet. For eksempel er spesialundervisning en måte å skape inkludering på, ved å tilpasse det faglige innholdet etter enkeltelevens kognitive evner og forutsetninger. Dette er nedfelt i Opplæringslova (1998, § 5-1): «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Slik vil elevene oppleve en inkludering, uavhengig av om det er utenfor klassens rammer, eller innenfor. Etter min tolkning, er R fokusert her på både individ og systemnivået til elevene.

R sikter på at man skal samarbeide, som A og S gjør i praksis i henhold til deres tidligere beskrivelser i drøftingen. A beskriver her at det er viktig å benytte den ressursen man har, og i

likhet med dette sier S at man skal samarbeide med allmennpedagogen, for eksempel ved å undre seg i lag, og tørre å spørre om hjelp. Slik A beskriver det er en tilrettelegging av oppgaver det jeg nevnte angående den faglige dimensjonen ved inkludering, for eksempel ved å drive en pedagogisk differensiering av undervisningen. Dette gjør at A kan inkludere inn elever, og ved hjelp S sin kompetanse så får A hjelp med å tilrettelegge. Slik jeg forstår det blir en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring oppfylt i praksis, som utgjør prinsippet om den tilpassede opplæringen som det forklares i Kunnskapsdepartementets (2017) overordnede del:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. (s. 16)

Som nevnt ovenfor i tidligere deler av drøftingen nevner S at S kan bestilles inn til undervisningen for å støtte, hjelpe og observere opplegget til A. På andre siden hevder også A ovenfor at S sin bistand er en styrke for samarbeidet, både når det skal fremmes nye forslag, og tilrettelegging, samt nye ideer slik A beskriver det. Det tverrfaglige samarbeidet er noe R vektlegger igjennom hele intervjuet, og derfor tolker jeg det som at R satser mest på kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfelleskap når det gjelder en inkluderende opplæring ved denne ungdomsskolen. Slik som Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) presenterer det tverrfaglige samarbeidet, at det foregår mellom personer med ulike utdannelse og profesjoner (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 200). Dette er sentralt i beskrivelsene til R gjennom hele intervjuet, slik jeg forstår det, samtidig som det etter min forståelse er noe A og S beskriver som et godt organisert samarbeid.

4.5 Kompetanse

Nå vil jeg komme inn på funnene mine som er tilknyttet tema kompetanse. Informant R ble spurt om hvilke ressurser og støtte skolen trenger for å gi elevene best mulig opplæring. På dette svarte R:

Skolen trenger helt klart lærer ressurs, det ser vi jo er en utfordringer fordi vi får ikke tildelt til skolen (...) og vi må ofte se elevene i sammenheng ut fra den ressursen vi får. Og det er jo ikke alltid like lett fordi behovene kan jo være veldig særskilt og ulike behov for elever, sånn at det kjenner vi jo på at vi må være kreative for å klare å oppfylle det kravet dem har da, for at vi skal kunne støtte dem. Det skolen egentlig trenger er lærerressurs, og selvfølgelig kompetanse, det har vi jo behov for. At vi har fått med riktig kompetanse. Og også har vi jo behov for å jevnlig drive med

kompetanseheving knyttet til ulike temaer, om det er dysleksi, eller andre (...) lærevansker eller om autisme. Hva det nå enn er eleven har særskilt behov rundt, så trenger vi heletiden å oppdatere oss.

På den andre siden ble A spurt om samarbeidet mellom S angående den spesialpedagogiske kompetansen. Her spurte jeg A om det var mangel på en spesialpedagogisk kompetanse fordi A er en allmennpedagog og om A trenger hjelp angående denne kompetanse og føler at det kanskje er noe som er litt vanskelig rundt det? På dette svarte A følgende:

(...) jeg er ikke spesialpedagog, og derfor sier jeg at det er så godt å kunne ha noen å samarbeide med som du kan hente litt hjelp og ideer fra, noen som har den kompetansen på et større og bredere nivå enn det jeg har. Jeg tenker at jeg personlig ikke har møtt på utfordringer av å jobbe med spesialpedagog, det er bare en ressurs for min del.

Deretter spurte jeg S om den spesialpedagogiske kompetansen. Her ville jeg vite om hva S tenker angående allmennpedagogens erfaringer tilknyttet det spesialpedagogiske fagfeltet, og om allmennpedagogen har noen mangler på denne kompetanse og om det vil påvirke elever som har rett til spesialundervisning. På dette svarte S følgende:

Vi henter veldig ofte hjelp fra PP-tjenesten, i forhold til å bestille dem inn til rådgivning og veiledning i forhold til spesifikke kompetanser. Noen av dem var lærevansker, og vi skal få dem inn i forhold, siden vi har veldig mange nye tilsatte, så vi skal få dem inn i forhold til ADHD diagnoser, hvordan variasjon du kan ha i et sånt spekter, og ja vi har hatt dem i forhold til asperger aspekter og a-typisk autisme, så vi bruker dem veldig mye til å bygge opp kompetansen jevnlig egentlig. Når vi får nye så er vi veldig gode på å bruke hverandre, her er det jo mange som er erfarne og har hatt mange elever med ulike typer utfordringer. Slik at de nye alltid kan bruke de erfarne for hvordan man kan tilrettelegge for elever.

Her forklarer S at det er mye hjelp å hente fra eksterne instanser som PP-tjenesten, i form av veiledning og rådgivning. Videre sier S at denne veiledningen og rådgivningen bidrar til å øke kompetansen innenfor spesifikke vanskeområder. Det er noe S mener støtter de nye ansatte ved ungdomsskolen, og at de ansatte er gode på å bruke hverandre for å hjelpe elever med ulike behov.

R forklarer at det er mangel på lærerressurser, og at det er en utfordring fordi skolen ikke får tildelt dette. Her må elevene ses i sammenheng ut fra den ressursen ungdomsskolen har, sier R. Videre forklarer R at det ikke er lett å se alle behovene, fordi de kan være særskilte og ulike fra elev til elev, og derfor mener R at man skal være kreativ når man skal støtte dem. Videre hevder R at kompetanse er veldig viktig når man skal hjelpe elever som har særskilte behov, og at ungdomsskolen har behov for den rette kompetansen slik at man kan jevnlig

heve kompetansen blant de ansatte, slik at de er oppdaterte. Slik R forklarer behovet for ekstra ressurser for elever som har behov for enten spesialundervisning eller tilrettelegging beskriver Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) hvor sentralt den rette kompetansen og ressursen vil være for den enkelte eleven:

Som regel er det behov for en ekstra ressurs for at eleven skal få spesialundervisning, både i form av økonomiske ressurser og spesialpedagogisk kompetanse. Denne ekstra spesialpedagogiske ressursen, som er øremerket enkelteleven, vil være av ulikt omfang, avhengig av den enkelte elevens behov og av hvordan skolen bruker sine ressurser og organiserer arbeidet for øvrig. (s. 28)

Slik jeg forstår R dreier det seg om at skolen ikke har nok ressurser, og det er derfor vanskelig å se alle elevens behov fordi de kan være så ulike og forskjellige. Når det er mangel på en slik kompetanse vil ikke opplæringen for enkeltelevne være likeverdig, noe som kommer frem i Barneombudet (2017) sin fagrapport: «Gjennomgang av saksdokumenter viser at det er store ulikheter i spesialundervisningstilbudet. I mange saker er det vanskelig å se at opplæringen til de elevene som har spesialundervisning, er likeverdig med den ordinære» (Barneombudet, 2017, s. 8). Ved å ha mangel på den rette kompetanse, vil det være utfordrende å drive en helhetlig opplæringssituasjon for elever som har rett til spesialundervisning. Slik som Nilsen (2019) forklarer:

For å skape en god, helhetlig opplæringssituasjon og bidra til et godt læringsutbytte for elever med rett til spesialundervisning er man avhengig av god samordning mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Slik samordning beror igjen på et godt samarbeid mellom lærerne med ansvar for henholdsvis ordinær opplæring og spesialundervisning. (s. 77)

I likhet med dette, forklarer A at en kompetanse som spesialpedagogen besitter vil være sentral når A trenger hjelp og ideer med elever som har særskilte behov eller vansker i den ordinære opplæringssituasjonen. Det påpekes av A at det ikke er noen utfordringer i sitt samarbeid med S, men at S opptrer som en ressurs. Slik R beskriver at man må være kreative, kan dette ses i sammenheng med hvordan S og A sitt samarbeid fungerer, samtidig som S veileder A med sin spesialpedagogiske kompetanse for å imøtekomme enkeltelevens behov. Slik som jeg tolker dette, vil veiledningen av den spesialpedagogiske kompetansen i praksis være en fordel for A sin undervisning. Nilsen (2019) forklarer det på denne måte:

Spesialpedagogisk kompetanse har konkret betydning for å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere spesialundervisning på en adekvat måte, slik at kvaliteten på denne undervisningen møter elevens behov. Slik kompetanse er av verdi også ved at spesialpedagogen kan bidra med veiledning overfor annet personale i skolen. Foruten

veiledning kan være en ressurs for arbeid med spesialundervisning, peker departementet på at slik veiledning også kan medvirke til å gjøre skolen bedre i stand til tilpasning og tidlig innsats i den ordinære opplæringen. (s. 72-73)

I likhet med Nilsen (2019) sin beskrivelse av fordelene med å besitte en spesialpedagogisk kompetanse, forstår jeg samarbeide til S og A som en styrke i seg selv for både elevene som har særskilte behov, og de som ikke har det. S forklarer videre at samarbeide handler om å bruke kompetansen som både er på huset internt, og den kompetansen man finner eksternt. Her forklarer S at samarbeidspartnere som PP-tjenesten kan bestilles inn til rådgivning og veiledning i forhold til spesifikke kompetanser. Skolen skal kunne motta kompetanse- og organisasjonsutvikling når det gjelder elever med spesielle behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 27). Aktører som den pedagogiske-psykologiske tjenesten skal bistå med å skape et opplæringstilbud som er preget av inkludering, likeverd og tilpasning (Utdanningsdirektoratet, 2022). I henhold til Opplæringslova (1998, § 5-6):

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.

I likhet med det som forklares i opplæringslova (1998, § 5-6) forklarer S at rådgivning og veiledning med spesifikke kompetanser vil være til stor hjelp for nye tilsatte, slik at kompetansen heves i ungdomsskolen. Dette er noe R påpeker slik jeg forstår det, at det er mangel på ressurser, og derfor har S et bredere ansvar når det dreier seg om kompetanseheving. Slik som A beskriver, er S en nyttig og behjelpelig ressurs. I motsetning til det R hevder om at det er mangel på ressurser, så kommer det frem i A sine beskrivelser at det er ressurser der som for eksempel S. Slik jeg forstår det har S i sin rolle som veileder både bistått A med spesialpedagogisk kompetanse gjennom veiledning, og A har dratt nytte av dette i den ordinære opplæringen. S hevder at PPT bistår, noe som er med på å heve kompetansen, slik som R forklarer når R sier at vi må hele tiden oppdatere oss rundt elevenes særskilte behov og det å ha den rette kompetansen. Etter min forståelse er det en rød tråd mellom beskrivelsene til S, A og R. Alle peker på samarbeid og kompetansedeling som likhetstrekk, fordi de arbeider ved å støtte seg på hverandre i form av veiledning, tverrfaglig samarbeid og det å komme med ulike metoder, variasjon og ideer.

4.6 Oppsummering av resultat og diskusjon

Uthus (2020) forklarer om nedprioriteringen av den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen. Hun beskriver dette slik: «De andre spesialpedagogene forteller også at spesialundervisning er et nedprioritert område ved skolene der de jobber. Deres erfaring er at verken rektor eller lærere ønsker å prioritere elevene med særskilte behov som en del av sitt arbeid» (Uthus, 2020, s. 65). Slik jeg forstår det er både R og A veldig inkluderende av S. De setter pris på S, for eksempel kaller A samarbeide med S for en styrke og en ressurs. På den andre siden forklarer R, som vist i tidligere deler av drøftingen, at det er viktig å være en god rollemodell rundt sine ansatte, og dette må vektlegges ifølge R sine beskrivelser. Her hevder R at man skal støtte hverandre, og forsterke nettopp dette. Slik jeg forstår det inkluderer R alle sine ansatte, og forholder seg til karakteristikker fra de tre nevnte ledelsesstilene ovenfor som er den pedagogiske, faglige og ledelse i lærende organisasjoner. Etter min tolkning er A og S sitt samarbeid veldig godt, hvor S sin kompetanse blir som et supplement til A sin undervisning (Uthus, 2017, s. 141). I likhet med dette, får A veiledning og råd fra S rundt tilrettelegging av det faglige ovenfor elever som har særskilte behov. På den andre siden er R støttende til sine ansatte, og vektlegger at det er viktig å forsterke det som allerede er godt i ungdomsskolen, som etter min forståelse for eksempel er samarbeidet mellom A og S.

Det å heve de ansattes kompetansenivå innenfor de ulike diagnosene, vanskene og særskilte behovene som enkeltelever står ovenfor er noe R ønsker. I likhet med dette er S og A sine beskrivelser, noe som realiserer dette i praksis. Ettersom de samarbeider tett, hvor veiledning av den spesialpedagogiske kompetansen er sentralt. For eksempel gjennom eksterne instanser som PPT sin rådgivning vil være veldig sentral, ettersom at de besitter en spesialpedagogisk spisskompetanse. Slik kan man forstå at disse tre informantene er godt organiserte, strukturerte og preget av en samarbeidskultur som vektlegger inkluderende opplæring. Etter min tolkning er alle tre informantene sterke ressurser for elever som har rett til spesialundervisning, men også for elever som har behov for ekstra hjelp. De anerkjenner hverandres profesjoner, og slik jeg forstår de tre informantenes beskrivelser er de støttende mot hverandre.

5 Oppsummering og implikasjoner

Studiens formål er å undersøke hvordan ansatte kan samarbeide for å skape en inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning. Ved å samle inn empiri fikk jeg informasjon som var beskrivende-, ny-, eller motstridende til tidligere forskning innen det tema som jeg undersøkte. Jeg skal nå besvare forskningsspørsmålene som utgjør et samlet svar for problemstillingen.

5.1 Forskningsspørsmålene og problemstilling

Hva ser de ansatte som viktig faktorer i et samarbeid?

De ansatte forklarer begrepet samarbeid som en sentral faktor i arbeidet rundt enkeltelever. Fokuset rettes mot å veilede, føre dialog og ha god kommunikasjon med både ansatte og elevene. Samarbeidet blir beskrevet som en felles forpliktelse i ungdomsskolen, hvor elevenes behov skal plasseres i sentrum. Rektor og de ansatte forstår samarbeid som et kompetanseløft i ungdomsskolen for å støtte enkeltelevne som har rett til spesialundervisning og behov for ekstra hjelp. De anser kompetanse-, og erfaringsdeling i ungdomsskolen som sentrale faktorer for deres samarbeid. Bruken av ulike metoder og ideer for å fremme samarbeid som å gi positive tilbakemeldinger på utført arbeid er sentrale faktorer i samarbeidet deres. Tilråding fra ansatte internt, der kompetansen er spesifikk er en viktig faktor som de ansatte vektlegger i sitt samarbeid, og eksternt i form av rådgivning og veiledning fra den pedagogiske-psykologiske tjenesten. De ansatte har en lik forståelse for enkeltelevners behov, og mener at det er sentralt å bruke de ressursene man har tilgjengelige i ungdomsskolen. Dette mener de ansatte kan være i form av kompetanse, ideer, veiledning og ivaretagelsen av enkelt elevs behov fra et individorientert og systemorientert perspektiv.

Hvordan forstår ansatte i ungdomsskolen inkludering?

De ansatte forstår inkludering i ungdomsskolen som en fellesverdi ovenfor alle elever, spesifikt de mer særskilte behov. Det faglige, sosiale og organisatoriske ved ungdomsskolen blir prioritert for å ivareta enkeltelevners inkludering. Ved å samarbeide, veilede og være løsningsorienterte er de ansatte bevisste på å finne metoder som kan støtte enkeltelevners utfordringer og vansker for å fremme inkluderingen i ungdomsskolen. Slik forstår de inkludering fra et individ-, og systemorientert synspunkt. Inkluderingen blir forstått av de ansatte som å gi eleven en følelse av mestring, tilhørighet og deltakelse både i og utenfor undervisningen. Det å skape gode relasjoner, kommunisere med elevene, og tilpasse

undervisningen, slik at alle elever kan delta, fremheves av de ansatte i deres forståelse av inkludering.

Hvordan arbeider de ansatte for å imøtekomme behovene til enkelteleven?

For å imøtekomme behovene til enkelteleven arbeider de ansatte organisert, hvor de veileder hverandre med ulike kompetanser. De løfter hverandre opp ved å dele ideer og erfaringer om hvordan for eksempel undervisningen kan tilpasses den enkelte elevens behov. Når det er mangel på kompetanse blant de ansatte, så hentes det veiledning fra PP-tjenesten som har spisskompetanse innenfor ulike vanskeområder. De anerkjenner hverandre som ressurser fremfor hindringer og er samkjørte i sitt samarbeid. Det tverrfaglige samarbeidet mellom de ansatte gjør at enkeltelevens behov imøtekommes i ungdomsskolen. Ved å veilede hvordan en individuell opplæringsplan bør utformes, dele ideer om hvordan det faglige og sosiale skal treffe eleven, og følge opp sakkyndige vurderinger, bidrar de ansatte ved denne ungdomsskolen til å imøtekomme enkeltelevens behov.

Masteroppgavens overordnede problemstilling er: *Hvordan kan ansatte samarbeide for å skape en inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning?* Slik jeg forstår, er samarbeidet mellom de ansatte av stor betydning når målsettingen er å skape en inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning. De bærer på en felles verdi som er å skape en inkludering for alle elevene, uavhengig om de har spesialundervisning eller ikke. Slik løfter de frem hele skolemiljøet som en felles arena for læring, utvikling og mestring. Samholdet i deres samarbeid er en styrke for å ivareta den enkelte eleven, fordi anerkjennelsen av hverandres profesjoner er til stede. Dette er en berikelse for elevenes læring, utvikling og mestring. Både skolelederen, spesialpedagogen, og allmennpedagogen driver et samarbeid forankret med verdier som inkludering, ressurs, og kompetanseheving. Det er etter min forståelse et velfungerende tverrfaglig samarbeid, som løfter frem behovene til elever som har rett til spesialundervisning og ekstra hjelp på grupperom.

5.2 Implikasjoner

I studien jeg utførte kom jeg frem til at de tre informantene sammen i et tverrfaglig samarbeid skaper en inkluderende praksis i ungdomsskolen. Samarbeidet utgjør det jeg mener er en helhetlig tilnærming som dekker behovene til enkeltelevne fra både system-, og individnivå. På den andre siden mener jeg at ungdomsskolen kan ytterligere forsterke sitt arbeid med inkluderende opplæring av enkeltelever som har rett til spesialundervisning, ved å følge Uthus

(2020) sine tre momenter for hvordan den spesialpedagogiske kompetansen vil være en del av den inkluderende skolen. Første momentet er at det utvikles spesialpedagogisk studietilbud av høy kvalitet for lærere, og i dette tilfellet for allmennpedagogen (Uthus, 2020, s. 115). Dette er for at allmennpedagogen skal utvikle en helhetlig spesialpedagogisk kompetanse, fremfor å støtte seg på spesialpedagogen i ungdomsskolen hver gang en utfordringer oppstår. Dette medfører at allmennpedagogen vil være mer selvstendig og løsningsorientert i undervisningen med enkeltelever, hvor det er nødvendig med en spesialpedagogisk kompetanse for å skape en inkluderende og likeverdig opplæring. Det andre momentet er at alle ansatte i skolen besitter den nødvendig spesialpedagogiske kompetanse for å ivareta behovene til enkelteleven (Uthus, 2020, s. 115). Det gjør det enklere for de ansatte å tilpasse undervisningen slik at det faglige, sosiale og kulturelle treffer alle elevene. Det siste momentet er at ungdomsskolen som organisasjon tar hensyn til elevens individuelle behov ved å la de ansatte få innsyn i den sakkyndige vurderingen til enkeltelevne. Dette medfører at kollegiet innad kan bistå hverandre med elever som har særskilte behov. Slik vil skolen tilrettelegge for et mer helhetlig opplæringstilbud slik at både individ og systemorientert perspektiv blir fulgt opp.

En vei videre for andre som ønsker å forske på tema i min undersøkelse, kan være å intervjuer både elever og foreldre. Det vil være av stor relevans for å få mer informasjon og kunnskap om den gjeldende tematikken i masteroppgaven. Deres erfaring med det tverrfaglige samarbeidet som utføres av rektor, spesialpedagogen og allmennpedagogen vil være interessant å utforske.


Referanseliste

- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* (Barneombudets fagrapport 2017). <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2014). *Rektorrollen: om å skape ledelse i skolefellesskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2020). Tilpasset opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2022). Ingen kan alt: Tverretatleg samarbeid om spesialundervisning og inkluderende praksisar i skulen. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tverretatlig samarbeid* (s. 11-37). Cappelen Damm akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, E. S. & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet: En forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Cappelen akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved konglig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2019). Lærernes kompetanse og elevenes læring i et inkluderende læringsmiljø. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 62-88). Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?: Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Statped. (2020). *Fellesskap i lek og læring: Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. https://www.statped.no/globalassets/fou/antologi--fellesskap-i-lek-og-laring/statped_14638-antologien_del-2.3.pdf
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tveitnes, M. S. & Stokke, H. (2022). Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid: En ledelsesstrategi for et inkluderende læringsmiljø. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tverretatlig samarbeid* (s. 44-74). Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

- Utdanningsdirektoratet. (2020, 17. Januar). *Krav og forventninger til en rektor*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 7. Juli). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Uthus, M. (2013). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open.
<http://hdl.handle.net/11250/269842>
- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening*. Gyldendal akademisk.
- Aas, M., Andersen, F. C. & Vennebo, K. F. (2022). Ledelse av skoleutvikling: En kunnskapsoversikt. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg., s. 73-88). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 Figur tillatelse

 Du videresendte denne meldingen ti. 30.04.2024 03:24



Mirjam Harketstad Olsen <mirjam.h.olsen@uit.no>

Til: Du



on. 03.04.2024 08:11

Heisann

Fint at du ser nytte i det jeg lager. Det er ikke nødvendig med tillatelse til å bruke slike figurer, så lenge du kildehenviser.

Lykke til med oppgaven.

Mvh


Mirjam

Sendt fra [Outlook for iOS](#)



Vedlegg 2 Godkjenning fra Sikt

19.06.2023, 08:21 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Samarbeid mellom allmenn- og spesialpedagog: En forsterket spesialu...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 914707	Vurderingstype Automatisk @	Dato 18.06.2023
----------------------------------	---------------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Samarbeid mellom allmenn- og spesialpedagog: En forsterket spesialundervisning på ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon
UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig
Anne-Mette Bjøru

Student
Hamza

Prosjektperiode
15.08.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

<https://meldeskjema.sikt.no/543e02d5-893-4e80-94fe-5b4d8e7b5eb/vurdering> 1/2

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Samarbeid mellom allmenn- og spesialpedagog: En forsterket spesialundervisning på ungdomsskolen.

Formålet med prosjektet:

Formålet med masterprosjektet er å sette søkelys på samarbeidet mellom ulike aktører i skolen, og hvordan deres samarbeid skaper en virkning på opplæringen for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning. Problemstillingen for masterprosjektet er: «*Hvordan kan ansatte samarbeide for å styrke opplæringen for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning?*»

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi, du fyller kriteriene for masterprosjektet mitt som deltaker. Jeg har valgt ut deg som deltaker fordi du er en del av tema rundt problemstillingen jeg har valgt. Du som deltaker vil kunne hjelpe meg å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Det er tre til fire personer som er ønsket å være deltakere for dette prosjektet og som vil motta denne henvendelsen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette masterprosjektet vil det benyttes kvalitativt forskningsintervju som metode, dvs. intervju som metode. Det vil avholdes intervju i 30-60 minutter per deltaker. Det skal benyttes en lydopptaker når opplysningene og data skal registreres, men personopplysninger og kontaktopplysninger, samt bakgrunnsopplysninger vil holdes anonymt.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern <https://sikt.no/>

Med vennlig hilsen

Anne-Mette Bjøru
(veileder)

Hamza Arshad Gondal
(masterstudent)

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger:

De som vil ha tilgang til personopplysningene vil være UiT, Norges arktiske universitet, veilederen som er nevnt ovenfor Anne-Mette Bjøru og masterstudenten Hamza Arshad Gondal. Personopplysningene og datamaterialet samt øvrige data vil være oppbevart på en trygg server med lås som kun jeg (Hamza Arshad Gondal) har tilgang til. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes etter publikasjon fordi deres personopplysninger vil holdes anonymt, der Sikt sine retningslinjer opprettholdes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT, Norges arktiske universitet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024, opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent: Hamza Arshad Gondal

Privattelefon: +4746839878

E-post: hamzagondaal@outlook.com

Prosjektansvarlig (veileder): Anne-Mette Bjøru

Privattelefon: +4790959353

E-post: anne.m.bjoru@uit.no

Vårt personvernombud:

E-post for personvernombud: (UiT, Norges arktiske universitet): personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt's vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Samarbeid mellom allmenn- og spesialpedagog: En forsterket spesialundervisning på ungdomsskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Intervjuguide

Intervjuguide for masterprosjekt

Tittel på masterprosjekt: Samarbeid mellom allmenn- og spesialpedagog:

En forsterket spesialundervisning på ungdomsskolen

Navn: Hamza Arshad Gondal

Problemstilling:

Hvordan kan ansatte samarbeide for å skape en inkluderende opplæring for ungdomsskoleelever som har rett til spesialundervisning?

Spørsmål som skal stilles til spesialpedagogen:

- 1) Hva legger du i ordet samarbeid?
- 2) Hvordan kan du samarbeide med allmennpedagogen for å skape en inkluderende undervisning for elevene?
- 3) Hva slags ressurser og støtte trenger du for å skape en best mulig opplæring?
- 4) Hvordan kan du bidra til å identifisere at det er noen elever som har behov for spesialundervisning?
- 5) Hvordan gir du veiledning til andre ansatte for å styrke opplæringen rundt elevene?
- 6) Hvordan mener du at du er en styrke for opplæringen?
- 7) Kan du forklare hva du syntes er mest utfordrende ved et samarbeid med allmennpedagogen eller andre ansatte?
- 8) Hvordan justerer du og evaluerer undervisningen for at elevene skal kunne få en meningsfull opplevelse av opplæringen?

Spørsmål som skal stilles til allmennpedagogen:

- 1) Hva tenker du om ordet samarbeid?

- 2) Hvordan tilpasser du undervisningen for å møte elevenes individuelle behov?
- 3) Hvilke utfordringer møter du på når du samarbeider med spesialpedagogen for å skape en inkluderende og læringsrik opplevelse for elevene?
- 4) Hva skaper et suksessfullt samarbeid med spesialpedagogen?
- 5) Hva tenker du om veiledning fra spesialpedagogen som et bidrag til å styrke undervisningen?
- 6) Hvordan tilrettelegger du undervisningen for elever med behov for spesialundervisning i klassen?
- 7) Hva slags ressurser og støtte er nødvendig for deg som allmennpedagog for å kunne gi elevene en inkluderende opplæring?
- 8) Hvordan justerer og evaluerer du undervisningen for å sikre at elevene får det de trenger i løpet av skoledagen?

Spørsmål som skal stilles til rektor:

- 1) Hva betyr et godt samarbeid i skolen for deg?
- 2) Hvordan kan skolen tilrettelegge for god veiledning mellom spesialpedagogen og allmennpedagogen?
- 3) Hva kan skolen gjøre for å støtte elever som har behov for spesialundervisning?
- 4) Hva slags ressurser og støtte trenger skolen for å gi elever best mulig opplæring?
- 5) Hvordan kan skolen styrke samarbeidet mellom allmennpedagog og spesialpedagogen?
- 6) Hvilke tiltak kan du som rektor iverksette for å skape et inkluderende læringsmiljø?

- 7) Hva slags innflytelse har du på skolens ansatte når det gjelder samarbeid?

- 8) Hvilke bidrag kan du som rektor komme med for å sikre at elevene får det de trenger fra undervisningen?

- 9) Hvordan kan skolen sikre at alle elever føler seg inkludert og ivaretatt?

Vedlegg 5 Utdrag fra intervjuanalyse

Temaanalyse fase 1

	Allmennepedagog	Spesialpedagog	Rektor
Samarbeid	<p>«Jeg tenker om det, det er jo viktig at man bruker alle på en måte hjelpemidler og alt det man kan av folk sine erfaringer, og det man har tilgjengelig av kartlegginger sånn at, på en måte samarbeide rundt elever som vi har snakker om nå da blir så tett og godt som overhodet mulig. Og selvfølgelig i skolesammenheng er skole og hjem samarbeide utrolig viktig rundt en elev»</p> <p>«Jeg tenker når jeg samarbeider med spesialpedagogen som vi gjør her på skolen for eksempel, så tenker jeg at det i utgangspunktet ikke så ... jeg tenker at det er mye mer hjelp, altså samarbeid er jo hjelp fordi at vi kan utveksle erfaringer, komme med nye ideer, få litt hjelp til å vite hvordan ting kan løses, har du en måte, har du en metode, har du et eksempel. Så det hjelper hverandre til å komme i gang med</p>	<p>«For meg så handler det jo om å prate om egentlig alt man gjør. I det her tilfellet så er det jo det å prate om de elevene som har utfordringer, hente støtte der man kan finne støtte, om det er eksterne samarbeidspartnere, eller om det er internt på skolen om man vet at noen har kompetanse, vi har jo lese veiledere og regne veileder hvis det er fag spesifikt. Så det er jo egentlig.. samarbeid handler jo egentlig om å bruke den kompetansen vi har på huset»</p> <p>«Sånn som vi gjør det da så handler det jo mye om at jeg er litt i klasserommet og ser hvordan det foregår, også kommer lærerne ofte innom meg om de føler at de ikke treffer det faglige. Også er det jo egentlig det som vi snakket om tidligere angående samarbeide, det å prøve å finne kanskje andre type bøker eller noe annet type opplegg, egentlig bare prate rundt eleven og gå inn i den enkelte elevens behov som hvilke</p>	<p>«Et godt samarbeid i skolen det betyr jo et godt samarbeid mellom ledelse og ansatte. Det betyr et godt samarbeid mellom alle skolens ansatte også ledelsen og de ansatte og hjemmet. <u>Ehm</u>, det betyr et godt samarbeid med eksterne instanser som vi har. Andre skoler, godt samarbeid med skoleeier, vi har jo utrolig mange samarbeidspartnere. Og selvfølgelig et godt samarbeid med dem som jobber sammen da»</p> <p>«Det er jo å tilrettelegge for møtearena, at det settes tid til at de kan samarbeide, snakke sammen, <u>hmm</u>, at ja altså spesialpedagogen og ...dem snakker jo mye sammen i møter rundt eleven.»</p>

Temaanalyse fase 2

	Likheter	Ulikheter/forskjeller	Overraskelse/ekstra informasjon
Samarbeid	<p>I: Hva tenker du om ordet samarbeid? A: «Det er jo viktig at man bruker alle hjelpemidler og alt det man kan av folk sine erfaringer, og det man har tilgjengelig av kartlegginger sånn at, på en måte samarbeide rundt elever som vi her snakker om nå da blir så tett og godt som overhodet mulig»</p> <p><i>S ble spurt om det samme spørsmål:</i></p> <p>I: Hva tenker du om ordet samarbeid? S: «For meg så handler det jo om å prate om egentlig alt man gjør. I det her tilfellet så er det jo det å prate om de elevene som har utfordringer, hente støtte der man kan finne støtte, om det er eksterne samarbeidspartnere,</p>	<p>Ingen ulikheter ved første spørsmål om samarbeid mellom S & A, med R sin innflytelse. Det var relativt likt, og alle støtter seg på hverandre.</p> <p>Ved spørsmål om utfordringer til samarbeide mellom S & A ble ingen ulikheter funnet. De begge to vektlegger viktigheten av hverandre. Videre ble R sin rolle som rektor tilknyttet, og her ble det funnet en ulikhet, og det var noe de andre to ikke nevnte, som R sier er at samarbeide ikke burde være med de samme ansatte hele tiden, slik at samholdet kan styrkes.</p>	<p>Ved spørsmål om utfordringer tilknyttet begrepet samarbeide innenfor undervisning mellom S & A ble det fanget opp en liten overraskelse.</p> <p>Da S ble spurt om:</p> <p>I: <u>Hmm</u>, for eksempel i tilknytning til undervisningen da?</p> <p>Svarte S:</p> <p>S: «Nå syntes jeg at det går veldig greit, men jeg har for, eller det begynner å bli en del år siden, så var det jo med det her at man kanskje ikke forstod helt hva den sakkyndige tilråningen til PPT, eller at man forstod kanskje ikke helt vansken til eleven også da på en måte å veilede en allmennpedagog eller en</p>

