



Uio • Universitetet i Oslo

Tverrfaglig samarbeid i skulen

*Ein kvalitativ studie om samarbeid mellom spesialpedagogar
og kontaktlærarar i grunnskulen*

Junhild Grønnevik Stavland

Master i spesialpedagogikk

Fordypning spesifikke lærevansker

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2020

Samanfatning

Denne studien tar sikte på å få innsikt i pedagogar sine erfaringar og opplevingar rundt tverrfagleg samarbeid internt i skulen og korleis dette samarbeidet kan ha ein betydning for elevar med spesifikke lærevanskar. Føremålet med studien var å få innsikt i korleis ein utvalt skule organiserer eit tverrfagleg samarbeid og korleis tilsette internt i skulen arbeidar for å få til eit godt opplæringstilbod. Følgande problemstilling er valt for denne studien:

Korleis samarbeider kontaktlærarar og spesialpedagogar i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar?

I denne studien var eg opptatt av å få innsikt i pedagogane sine erfaringar og opplevingar. På bakgrunn av dette vart det nytta kvalitativ forskingstilnærming ved bruk av intervju. Det vart intervjuet to kontaktlærarar og tre spesialpedagogar på same skule på Østlandet. Analysen av materialet frå intervjuet vart tematisert i likheit med kategoriane i intervjuguiden, og danna grunnlaget for tre hovudtema: *samarbeid mellom profesjonane, organisering for samarbeidet ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa, og betydninga av eit samarbeid for elevar med spesifikke lærevanskar*. Ved bruk av mønster og tema frå datamaterialet vart dette gjort om til over- og underoverskrifter som vart nytta i resultat- og drøftingskapittelet i oppgåva.

Funn frå intervjuet indikerer ulike faktorar for å få til eit vellykka tverrfagleg samarbeid mellom profesjonane. Funna viser til at eit større og betre tverrfagleg samarbeid kan tre fram ved at ein er fast spesialpedagog på eitt klassetrinn og har høve til å dele kontor med resten av teamet på klassetrinnet. Resultata antyder varierende grad av samarbeid mellom profesjonane i planlegging, gjennomføring og vurderingsfasen av opplæringa. Nokre informantar uttrykkjer ønskjer om at samarbeidet mellom dei ulike vaksne i klasserommet kunne vore organisert betre slik at samarbeidet kjem betre til nytte for elevane. Informantane opplev at den ulike graden av samarbeid kan utviklast ved felles arbeidsmodellar for klassetrinna. Funna viser også at eit samarbeid mellom kontaktlærar og spesialpedagog er av avgjerande betydning for elevane sitt heilhetlege opplæringstilbod, og har betydning på korleis ein tar vare på elevar med spesifikke lærevanskar og deira behov.

Konklusjonen i studien visar til at dei fleste informantane gir uttrykk for at dei ønskjer ei anna organiseringsform for eit betre tverrfagleg samarbeid i skulen. Fleirtalet ynskte ein organiseringsform der ein deler kontor, er forskjellige profesjonar på team, og er fast ansatt på teamet. Det å dele kontor saman med kollegaer blir løfta opp som ein viktig faktor for å gjere samarbeidet tettare og betre. Det vert også sett på som nødvendig for å få til eit godt opplæringstilbod med tanke på kvalitet, samt korleis ein tek vare på alle elevane sine behov. Vidare er det eit behov for å vie tverrfagleg samarbeid i skulen meir merksemd. Studien visar at eit tverrfaglig samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog har ein rekkje fordeler med seg. Samtidig tyder mykje på at det er opp til kvar enkelt skule korleis ein praktiserer dette arbeidet.

Føreord

Arbeid med denne oppgåva har vore både krevjande og utfordrande, men også interessant og lærerikt. Det har vore spennande å få høve til å fordjupa meg i eit viktig tema som tverrfagleg samarbeid, då dette arbeidet etter mi meining er essensielt i arbeid med barn og unge. Eg har tileigna meg kunnskap som eg ser fram til å ta med vidare ut i arbeidslivet.

Eg vil gi ein stor takk til informantane mine som tok seg tid til å stille opp til intervju. Utan dykk hadde det ikkje blitt noko oppgåve! Opplevingane og erfaringane dykkas rundt tverrfagleg samarbeid har bidrege til å løfte oppgåva. De har vore til stor nytte til å setje lys på det tverrfaglege samarbeidet og om korleis dette kan bli endå betre, ved å vera til hjelp for barn og unge.

Takk til min rettleiar førsteamanuensis Jorun Buli-Holmberg for konstruktive tilbakemeldingar og rettleiing undervegs. Takk for faglige innspel og gode samtalar.

Ein stor takk til storesøster Anja Grønnevik Stavland for gode innspel og ikkje minst for mykje korrekturlesing. Ein takk til nabo Åse Nedrebø Bruvik for at du tok deg tid til å hjelpe meg med å lese igjennom oppgåva og for konstruktive tilbakemeldingar. Til slutt ein takk til familie og venner for tolmodighet, oppmuntrande ord og støtte undervegs i prosessen. Eg set stor pris på dykk alle!

Bømlo, juni 2020

Junhild Grønnevik Stavland

Innholdsliste

SAMANFATNING	2
FØREORD.....	4
1. INNLEIING.....	7
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA.....	8
1.2 FØREMÅLET MED OPPGÅVA OG PROBLEMSTILLING	10
1.3 OMGREPSFORKLARING OG AVGRENSING AV OPPGÅVA.....	10
1.3.1 Tverrfagleg samarbeid.....	10
1.3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen	11
1.3.3 Spesifikke læreveskar.....	11
1.4 OPPBYGGING AV OPPGÅVA.....	11
2. TEORI.....	13
2.1 TVERRFAGLEG SAMARBEID – DEFINISJON	13
2.1.1 Samarbeid	13
2.1.2 Kommunikasjon.....	14
2.2 TVERRFAGLEG SAMARBEID I SKULEN.....	14
2.2.1 Faktorar som fremmar og hemmar eit tverrfagleg samarbeid i skulen.....	16
2.2.2 Ulike roller i eit samarbeid i skulen	18
2.3 DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN.....	20
2.3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen i planlegging, gjennomføring og vurdering.....	22
2.4 BETYDING AV SAMARBEID FOR ELEVAR MED SPESIFIKKE LÆREVEVKAR.....	23
2.4.1 Spesifikke læreveskar.....	23
2.4.2 Tidleg innsats og tilrettelegging for elevar med spesifikke læreveskar.....	24
3. METODE.....	26
3.1 VAL AV KVALITATIV FORSKINGSMETODISK TILNÆRMING	26
3.2 VAL AV KVALITATIVT INTERVJU I DATAINNSAMLING.....	27
3.2.1 Utval av informantar.....	28
3.2.2 Intervjuguide.....	28
3.2.3 Pilotintervju	29
3.2.4 Presentasjon av informantane	30
3.3 FORSKINGSPROSESSEN	31
3.3.1 Gjennomføring av intervju.....	31
3.3.2 Omarbeiding av data – transkribering	32
3.3.3 Analysetilnærming	33
3.4 ETISKE OMSYN: TRUVERDIGHET OG GYLDIGHET	35
3.4.1 Kvalitet i forskinga.....	36
4. PRESENTASJON AV RESULTAT.....	39
4.1 SAMARBEIDET MELLOM KONTAKTLÆRAR OG SPESIALPEDAGOG	39
4.1.1 Kommunikasjon og samarbeid i skulen	40
4.1.2 Roller og arbeidsoppgåver i samarbeidet.....	41
4.2 ORGANISERING AV TVERRFAGLEG SAMARBEID I PLANLEGGING, GJENNOMFØRING OG VURDERING.....	43
4.2.1 Planlegging.....	43
4.2.2 Gjennomføring.....	45
4.2.3 Vurdering.....	47

4.2.4 Informantane si oppleving om skulen sin organisering for eit tverrfagleg samarbeid	48
4.3 BETYDNING AV TVERRFAGLEG SAMARBEID I ARBEID MED ELEVAR MED SPESIFIKKE LÆREVANSKAR	49
5. DRØFTING	52
5.1 FØRESETNADER FOR EIT TVERRFAGLEG SAMARBEID I SKULEN	52
5.1.1 Kommunikasjon i samarbeidet	52
5.1.2 Roller og arbeidsoppgåver i samarbeidet	54
5.2 ORGANISERING AV TVERRFAGLEG SAMARBEID I PLANLEGGING, GJENNOMFØRING OG VURDERING	55
5.2.1 Planlegging	56
5.2.2 Gjennomføring	59
5.2.3 Vurdering	61
5.2.4 Systemorganisering av tverrfagleg samarbeid på skulen	63
5.3 BETYDNING AV EIT SAMARBEID FOR ELEVAR MED SPESIFIKKE LÆREVANSKAR	66
5.3.1 Tverrfagleg samarbeid som fagleg støtte ved utnytting av fleirkompetanse	66
5.3.2 Betyding av tverrfagleg samarbeid ved tilrettelegging og tidleg innsats	68
5.3.3 Betyding av tverrfagleg samarbeid ved planlegging, gjennomføring og vurdering	70
6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	72
6.1 VEGEN VIDARE	74
LITTERATURLISTE	75
VEDLEGG	80
VEDLEGG 1: SØKNADSSKJEMA NSD	80
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OM DELTAKELSE	81
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	83
 Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009, s.35)	 21

Antall ord: 26 175

1. Innleiing

Det er pedagogar på skulen som har ansvar for å fange opp og å følge opp elevar med lærevanskar, slik at elevane får eit godt opplæringstilbod. For at elevane skal få den hjelpa dei treng er det nødvendig at dei ansatte i skulen samarbeider for å sikre at kvaliteten på opplæringa som blir gitt, møter elevane sine føresetnader og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017; Udir, 2017). Dette er særleg viktig for elevar som har lærevanskar og som får spesialundervisning. For lærarar er det av betydning å samarbeide med fagpersonar innanfor og utanfor skulen, for at tilbodet skal ivareta elevane sine særskilte behov. Dette kan vera skulen si eiga helsesøster, ein spesialpedagog, ein miljøarbeidar eller ein rådgjevar. Når det kjem til elevar med spesifikke lærevanskar er det ofte spesialpedagog og kontaktlærarar som er mest saman med desse elevane i skulekvardagen. Behovet for tverrfagleg samarbeid mellom ulike yrkesutdanningar og profesjonar blir teke opp av mange fagfolk som eit viktig ledd i å auke kvaliteten på skulen (bl.a. Friend, Cook, Hurley Chamberlain, & Shamberger, 2010; Glavin & Erdal, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017; Nordahl, 2018; van Garderen, Stormont, & Goel, 2012). Når det kjem til samarbeid i utdanningspolitikken er kommunikasjon og samarbeid viktige aspekt ved dei oppgåvene som blir utført i undervisningsarbeidet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Dermed vert det meir vanleg å ha rutinar for tverrfagleg samarbeid i skulen, og det bør vera ein grunnleggande metodikk i oppfølging av elevar med store eller små behov. Dessverre fortel rapportane og stortingsmeldingane lite om korleis dette samarbeidet skal føregå, berre korleis det skal organiserast (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018). Retningslinjer viser også lite til korleis ein skal samarbeide om opplæringa til elevar med spesifikke lærevanskar. I dei siste åra har det blitt mykje fokus på samarbeid mellom skulen og føresette og samarbeid på tvers av etatar, men lite tverrfagleg innad i kollegiet (Udir 2015; Udir, 2019a). I tillegg vert omgrepet tverrfagleg samarbeid nytta ulikt, og ein kan dermed føresjå at samarbeid vert praktisert ulikt i skulane. Sjølv om skulane i dag har ulik bakgrunn og ulike profesjonar, sit alle med verdifull kompetanse som ein saman skal kunne bruke for å gi eit godt opplæringstilbod til elevar med ulike behov. I Stortingsmelding 6 (2019-2020) vert det påpeika at alle barn skal få like moglegheiter til eit forsvarleg pedagogisk tilbod i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.11). Samtidig skal skulen ta vare på eleven sitt faglege, sosiale og psykososiale nivå, og det er utfordrande at alle skal kunne ha kompetanse på alle områder. For elevar som har rett på

særskilt opplæring er det spesielt viktig at dei møter på vaksne med rett kompetanse. Eit slikt samarbeid krev både organisering og interesse til samarbeid for at elevar skal få eit godt tilpassa og inkluderande skuletilbod.

I følgje Glavin & Erdal (2018) føregår det uformelt samarbeid i kommunane på eget initiativ og ein stor ulempe med slikt arbeid er manglande koordinering og styring frå leiinga. Dette påpeikar også studiet til Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, (2019) og Nilsen (2018), der dei ser på forskjellar ved kvaliteten på samarbeidet. Forsking om tverrfagleg samarbeid antyder at eit samarbeid mellom lærarar og spesialpedagogar er sentralt for å kunne forbetra utdanningspraksisen for å imøtekomma behova til elevane (bl.a. Blanton & Perez, 2011; Friend, et.al., 2010; Kunnskapsdepartementet, 2019; McLaughlin, 2009). Forsking som ser nærmare på eleven sitt utbytte av eit slikt samarbeid er noko begrensa. Studiet til van Garderen, et.al. (2012) hevder at mykje kan tyde på det, men kan ikkje konkludere med dette då det trengs meir forskning. På ei anna side kjem det fram i ulik forskning at dette samarbeidet er ein føresetnad for heilhetleg og tidleg oppfølging i skulen (Buli-Holmberg, et.al., 2019; Mattatall & Power, 2014; Nilsen, 2018). For å oppnå dette kjem det fram frå fleire studiar at det krev eit fellesskap med heile kollegiet i skulen, der spesielt leiinga har ei sentral rolle (bl.a. Ainscow & Sandill, 2010; Blanton & Perez, 2011; Mattatall & Power, 2014). Dermed kan det stillast spørsmål til kvifor det ikkje har vore meir vekt på betydinga av kva eit samarbeid kan ha for elevar, samt å få etablert eit tverrfagleg samarbeid innanfor skulen sine vegger. På bakgrunn av dette kom eg fram til at eg vil undersøkje korleis sentrale aktørar i skulen samarbeider og korleis deira val av samarbeid kan få innverknad på elevane sitt læringsutbytte.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Gjennom erfaringar frå praksisperioden i skulen, såg eg betydinga av samarbeid mellom profesjonar. Eg fekk eit innblikk i ulike perspektiv ved aktørane sine opplevingar ved samarbeid knytt opp mot elevar med lærevanskar. Dette opna augo mine for ulike faktorar som kan oppstå ved eit samarbeid og kva betyding samarbeidet kan få for enkeltelevar. Dette gav meg ideen til å vera med i eit større prosjekt som legg fokus på tema som er viktig i arbeid med barn og unge.

Dette masterprosjektet inngår som en del av forskingsprosjektet *inkluderende praksiser* frå ISP, leia av førsteamanuensis Jorun Buli-Holmberg. Prosjektet tar sikte på å undersøkje både systemfaktorar og sentrale aktørar sine erfaringar, og samanhengen mellom intensjonar, praksis og erfaringar. Hovudfokuset i prosjektet er spesialpedagogisk innsats i grunnskulen med vekt på elevar med særskilte behov og elevar med risiko for å utvikle slike behov.

Inkluderende praksiser tar opp tema inkludering frå forståelses-, praksis- og erfaringsperspektiveter knytt til fysisk og organisatorisk inkludering, fagleg og kulturell inkludering, sosial inkludering, samarbeid, og den spesialpedagogiske tiltakskjeda. Ut i frå dette var det temaet samarbeid som fatta mi hovudinteresse i denne omgang, og det eg valde å gå vidare med i mitt forskingsprosjekt. Slik som prosjektet *inkluderende praksiser* ville undersøkje sentrale aktørar sine erfaringar, vart også aktørperspektivet eit fokus som eg ville ta med i mi oppgåve. På bakgrunn av dette vart det fokus på to sentrale aktørar som har med barn og unge si læring å gjera i skulen, nemleg kontaktlærer og spesialpedagog.

Etter funn frå tidlegare forskning på temaet vart eg inspirert av avhandlinga til Gillespie (2016). Forfattaren viser til samarbeid mellom faglærarar og spesiallærarar ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Resultata av studien avdekkar at profesjonane i liten grad samarbeider i planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og vurderingsfasen. Avhandlinga til Gillespie (2016) fekk meg til å undersøkje meir om tverrfagleg samarbeid, og ta i bruk den same tematikken ved å nytte den didaktiske relasjonsmodellen frå Hiim & Hippe (2009), berre mellom spesialpedagog og kontaktlærer. På grunn av at kontaktlærer har eit stort ansvar for elevane si faglege og psykososiale utvikling, og spesialpedagog har ansvar for dei elevane med spesielle behov, vert det interessant å sjå korleis dette samarbeidet føregår og korleis det blir organisert i skulen. I tillegg vart eg interessert i kva eit slikt samarbeid kan bety for elevar med spesifikke lærevanskar. Dette på grunn av at kontaktlærer og spesialpedagog har kompetanse og kunnskapar som saman kan gi kvalitet på opplæringa for elevane. For at ein skal lykkast med dette arbeidet, ser eg det som nødvendig at dei to profesjonane samarbeider med å utfylle kvarandre sin kompetanse, for at barn og unge skal få støtte i opplæringa, og at den skal vera heilhetleg.

1.2 Føremålet med oppgåva og problemstilling

I mitt forskingsprosjekt ynskjer eg å setje fokus på tverrfagleg samarbeid i skulen rundt elevar med spesifikke lærevanskar. Det er eit ynskje at pedagogar i skulen skal lære av kvarandre slik at det fører til ei positiv utvikling for auka læring hjå elevane. Dermed ynskjer eg å setje fokus på det pedagogiske perspektivet og det spesialpedagogiske perspektivet, to sentrale profesjonar når det kjem til barn og unge si læring i ordinær undervisning og spesialundervisning. Korleis legg profesjonane til rette for at elevane skal få eit godt opplæringstilbod, og som sikrar deira behov, både i og utanfor klasserommet? For å oppnå dette kan eit samarbeid mellom profesjonane i skulen vera eit alternativ. Dermed vil eg sjå nærmare på kva betyding eit tverrfagleg samarbeid kan ha for elevar med spesifikke lærevanskar, og setje eit fokus på samarbeid rundt planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for desse elevane. Føremålet med studien blir dermed å belyse korleis spesialpedagog og kontaktlærer samarbeider, og korleis dei opplev organiseringa av samarbeidet i skulen. Ved å løfte fram samarbeid mellom desse to profesjonane håpar eg å belysa viktigheten av tverrfagleg samarbeid i skulen. I tillegg så ynskjer eg å undersøke nytta av felles retningslinjer, og korleis ein kan implementere samarbeidet i arbeid med elevar med spesifikke lærevanskar som får spesialundervisning. Med bakgrunn i forskningstema og målet for denne studien, er eg komen fram til følgjande problemstilling:

Korleis samarbeider spesialpedagogar og kontaktlærarar i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar?

1.3 Omgrepsforklaring og avgrensing av oppgåva

Innleiingsvis i denne oppgåva vert det kort gjort greie for sentrale omgrep i problemstillinga. Problemstillinga inneheld tre sentrale omgrep: tverrfagleg samarbeid, den didaktiske relasjonsmodellen og spesifikke lærevanskar.

1.3.1 Tverrfagleg samarbeid

Det er fleire definisjonar av tverrfagleg samarbeid og kven dette samarbeidet gjeld for. I denne samanheng vil eg påpeike at samarbeid internt i skulen kallast også for tverrfagleg. *Tverrfagleg* samarbeid er eit samarbeid mellom fagpersonar med ulik fagleg

utdanningsbakgrunn, der faggruppene lagar ei forståing på tvers av fagkrinsane som i utgangspunkt skil dei. *Tverretatleg* samarbeid er eit samarbeid der fagpersonar frå ulike sektorar/etatar med ulike oppgåver og ansvarsområder, kjem saman for å arbeida i fellesskap (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Eg vil dermed presisera at det tverrfaglege samarbeidet vidare i oppgåva gjeld mellom to ulike profesjonar som finst internt på skulen; spesialpedagog og kontaktlærar.

1.3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen, også kalla den triadiske modellen, blir i litteraturen nytta på forskjellige måtar. I denne samanheng vel eg å nytte Hiim & Hippe (2009) sin didaktiske relasjonsmodell. Den didaktiske relasjonsmodellen er ein relasjonstenking og modell for didaktisk planlegging, gjennomføring og vurdering av elevane si opplæring. Modellen tek føre seg kategoriane: læreføresetnadar (målgruppe), læreprosessen, mål, innhald, rammefaktorar, og vurdering, der dei alle er med på å illustrera eit dynamisk syn på undervisningsprosessen. I sjølve oppgåva blir modellen tatt fram som ein guide då intervju spørsmåla er opparbeida rundt samarbeid mellom profesjonane ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa.

1.3.3 Spesifikke lærevanskar

Læring handlar primært om å tileigne seg kompetanse til å meistre ulike ferdigheitar, og å få kunnskap og innsikt på nye områder. Lærevanskar er eit paraplyomgrep for ulike vanskar som gir utslag på eit eller fleire områder, i å oppnå aldersadekvate ytingar relatert til skulefaglege, språklege og sosiale områder. Lærevanskar kan delast inn i generelle og spesifikke lærevanskar. Spesifikke lærevanskar er innlæringsvanskar på eit spesifikt område, der det er ein funksjonssvikt begrensa til enkelte område eller bearbeidingsprosessar, eksempel lese-og skrivevanskar (dysleksi) (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

1.4 Oppbygging av oppgåva

Valt teori blir presentert i kapittel 2. Her vil der bli presentert teori kring tverrfagleg samarbeid og korleis dette føregår i skulen. Det blir tatt opp kva føresetnader som må til for å få til eit godt samarbeid, inkludert roller og forventningar. Det vert også skrive om den

didaktiske relasjonsmodellen ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Til slutt blir det tatt opp kva betydning eit tverrfagleg samarbeid kan ha på elevar med spesifikke lærevanskar. Dette blir også sett opp mot førebyggjande arbeid og tilrettelegging. I kapittel 3 vert den metodiske tilnærminga presentert. Der er ei skildring av forskingsprosessen, informasjon om informantane, samt etiske betraktningar i forskingsarbeidet. Resultata av forskinga vert presentert i kapittel 4, medan analyse av resultat vert drøfta opp mot valt teori i kapittel 5. Oppgåva vert avslutta med ein oppsummering og konklusjon.

2. Teori

I dette kapittelet blir det gjort greie for dei teoretiske perspektiva som oppgåva er basert på. Kapittelet presenterer dei tre tidligare nemnte omgrepa; tverrfaglig samarbeid, didaktiske relasjonsmodellen og spesifikke lærevanskar, som er sentrale for å belyse problemstillinga. Den teoretiske referanseramma dannar grunnlaget for analysen av datamaterialet og drøfting av funn i studiet.

2.1 Tverrfagleg samarbeid – definisjon

Tverrfagleg samarbeid er ein metodikk for strukturert samarbeid mellom personell med ulik fagbakgrunn der fleire yrkesgrupper arbeidar saman på tvers av fagkrinsane for å nå eit felles mål, (Glavin & Erdal, 2018) og ei felles forståing av ei problemstilling (Johannessen & Skotheim, 2018). Fleirfaglighet er dermed ein føresetnad for tverrfagleg samarbeid.

Omgrepa profesjon og fag vert trekte inn der Lauvås & Lauvås (2004) definerer profesjonsomgrepet i to delar: 1) dei som tek utgangspunkt i kjenneteikn og eigenskapane til profesjonsutøvarane, og 2) dei strukturelle forklaringane som skildrar forholdet mellom utdanning og yrke. Kvar profesjon har ulike «fag» som sin eigen kunnskapsbase som er basert på virkefelt, metodar og omgrep. Johannessen & Skotheim (2018) nyttar omgrepet *flerfaglighet* synonymt med *tverrfaglighet*, då det er ingen eintydig forståing av omgrepet, og dermed kan ein nytta omgrepa som *ei gruppe menneske som kjem saman og tek i bruk sin spisskompetanse for å søkje etter løysingar* (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 21).

2.1.1 Samarbeid

Ordet samarbeid blir ofte assosiert med samspel og det å arbeide saman (Glavin & Erdal, 2018). Oversett til norsk vert ordet samarbeid definert av Friend & Cook som:

«mellommenneskeleg samarbeid er ein stil for direkte samhandling mellom minst to likestilte parter som frivillig driv med felles beslutningar når dei arbeidar mot eit felles mål» (Friend & Cook, 2013, s. 6). Med andre ord er samarbeid både ein tilfeldig samtale og eit profesjonelt konsept. Glavin & Erdal (2018) nyttar samarbeid og samordning om kvarandre, og definerer det slik at samordning kan beskrivast som eit godt utvikla samarbeid. Samordning blir definert frå Knoff (1985) i Lauvås & Lauvås (2004, s.53) som ei nemning på korleis arbeidet blir organisert. Samarbeid vert altså nytta i fleire samanhengar, men difor er det også viktig å

definera omgrepet presist, og på den måten vert det eit diffust og komplisert omgrep å nytta. Friend & Cook (2013) påpeikar at samarbeid er ein stil, då alle nyttar individuelle tilnærmingar i interaksjon med andre. Samarbeid krev ein interaksjon mellom to eller fleire menneske, som gjer samarbeid til ein sosial kontekst, då det ikkje kan eksistera ved isolasjon. Samarbeidet blir då det mellommenneskelege forholdet som oppstår under eit samspel, og handlar om korleis ein kommuniserer med kvarandre. Med andre ord er det nødvendig å forstå kva kommunikasjon er og kva som må vera til stades for at ein skal få til eit godt samarbeid og god kommunikasjon (Gjøsund & Huseby, 2015).

2.1.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon handlar om å overføra informasjon, dele erfaringar og ta både verbal og ikkje-verbal kontakt for å skapa mening for fleire menneske (Gjøsund & Huseby, 2015). I ein kommunikasjonsprosess er det ein *sendar*, ein *mottakar* og eit *bodskap*. Det kan variera kor bevisst sendaren er på bodskapet sitt, og mottakaren som mottar bodskapet kan vera i ein anna setting enn sendaren. Dette kallar Gjøsund & Huseby (2015) for ulike formar for «støy», då kommunikasjonen kan gå gjennom fleire kanalar og kan lett bli forstyrra. Ein form for «støy» er misforståingar gjennom verbal og ikkje-verbal kommunikasjon. Ein kan tru at ein har uttrykt seg sjølv klart, men det kan likevel bli tolka på ein anna måte. Verbal kommunikasjon er å bruke ord når ein skal formidle eit bodskap, og jo tydelegare ein uttrykk seg, jo større er sjansen for at mottakaren forstår. Den ikkje-verbale kommunikasjonen er bodskapet ein uttrykk gjennom kroppsspråket, og dersom ein ikkje er bevisst på sitt eige kroppsspråk kan det signalisere noko anna enn det som blir sagt (Fjellidal & Örtenblad, 2018).

2.2 Tverrfagleg samarbeid i skulen

Samarbeid i skulen føregår både internt og eksternt med ulike fagprofesjonar og etatar som er involvert i tiltak kring eleven. Som tidligare nemnd er *tverrfagleg* samarbeid når fleire yrkesgrupper/profesjonar arbeidar saman, der faggruppene lagar ei forståing på tvers av fagkrinsane som i utgangspunkt skil dei. Omgrepa tverrfagleg og tverretatleg blir ofte brukt om kvarandre for å omtale samarbeid på tvers av faggrupper og ansvarsområdet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). *Tverretatleg* samarbeid er eit samarbeid der fagpersonar frå ulike sektor eller etatar og med ulike oppgåver og ansvarsområder, kjem saman for å tilføre

sin kunnskap. For eksempel samarbeid mellom den pedagogiske-psykologiske tenesta, barnevernet og skulen. Desse fagpersonane har lik fagbakgrunn, men representerer ulike etatar, og blir styrt av ulike lov-og regelverk (Kinge, 2012).

Tverrfagleg samarbeid i skulen skal vera ein ressurs som bidrar til å sjå samanheng og finna løysingar på problemstillingane (Johannessen & Skotheim, 2018). Dette samarbeidet gjeld dei ulike profesjonane og yrkesgruppene i skulen, og det er dei som saman skal gjere det beste for eleven (Lauvås & Lauvås, 2004). Skulen er ein arena for fleire type samarbeid og relasjonar, som gjeld både elev, kollega, leiing, føresette og andre etatar. I eit slikt tverrfagleg samarbeid er koordinering og utveksling av informasjon sentralt. Det er vesentleg at dei vaksne på skulen arbeider med eigen kommunikasjonskompetanse for å kunne skape gode relasjonar (Røkenes & Hanssen, 2012). Dersom ein oppnår god kommunikasjon har ein eit godt grunnlag for å starte ein endringsprosess (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Profesjonane skal spele på lag og nytte teamarbeidet om dei felles utfordringane som kjem opp i skulen, og løysa det i praksisfellesskapet (Johannessen & Skotheim, 2018). I følgje artikkelen til McLaughlin (2009) vert teamsamarbeid mellom spesialpedagog og allmennlærer sett på som den mest brukbare samarbeidsforma for å kunne samhandla om ordinær undervisning og spesialundervisning. Dette blir eit internt tverrfagleg samarbeid som skjer innanfor skulen sine vegger. Med andre ord kjem lagarbeid fram her som eit grunnleggjande prinsipp for arbeidet i skulen (Johannessen & Skotheim, 2018). Dette blir ein relasjon der kvar person sitt bidrag skal bli like høgt verdsatt, som blir grunnlaget i samarbeidet (Friend & Cook, 2013), og med dette blir det ein kultur for samarbeid i skulen ifølgje studiet til Rivera, McMahon & Keys (2014). Slik samarbeidskultur kan resultera i eit profesjonelt læringsfellesskap (Blanton & Perez, 2011). Glavin & Erdal (2018) påpeikar at dersom alle dei involverte i arbeidet med barn og unge samarbeider seg i mellom, i tillegg til føresette, vil dette kunne bidra til å få fram det totale oppvekstmiljøet for barnet. Ved at dei involverte bidrar til å formidle si forståing og vurdering, vil det kunne føre til at eleven og familien får best mogleg hjelp. Ulik kunnskap frå forskjellige involverte bidrar til ei felles forståing og er med på å forma eit heilheitsperspektiv (Glavin & Erdal, 2018).

Gjøsund & Huseby (2015) påpeikar at eit samarbeid føregår på ulike nivå. Dette går frå eit minimumsnivå der samarbeidet handlar om det som er heilt nødvendig for å få fordelt oppgåvene mellom arbeidstakarane, til eit innhaldssamarbeid, også kalla profesjonelt team, som omfattar heile saksområdet som gruppa til saman har ansvar for. Prosjekt og teamarbeid

har blitt meir viktig i arbeidslivet, og det er ønskeleg at ein skal kunne nytte samspel og samarbeid for å løyse samansette arbeidsoppgåver. Dette kjem fram i Stortingsmelding 6 (2019-2020) der det er eit behov for eit styrkja tverrfagleg samarbeid både i barnehagen og skulen, der målet er å fremja meir samordna tenester og samla innsats for barn og unge som er utsatt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.11). For å kunne gi eit fullstendig tilbod er det ein del faktorar som må på plass, blant anna er det viktig at alle tilsette i skulen har eit engasjement til å samarbeide og er villige til å prioritera tid til samarbeidet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Buli-Holmberg, et.al., 2019; Glavin & Erdal, 2018; Lauvås & Lauvås, 2004). Slik kunnskap set grunnlaget for korleis dei fleste yrkesgrupper kan arbeida saman. Dette har ein samanheng på ulike faktorar som skal til for å opparbeide eit godt tverrfagleg samarbeid (Gjøsund & Huseby, 2015; Glavin & Erdal, 2018).

2.2.1 Faktorar som fremmar og hemmar eit tverrfagleg samarbeid i skulen

Når det kjem til hemmande og fremmande faktorar ved tverrfagleg samarbeid, er det nødvendig å nemne Glavin & Erdal (2018) sine suksesskriterier. Dei nemner som følgande:

Forankring/system: Eit samarbeid må vera forankra i kommunen sine planar. For at samarbeid skal fungere må det settast av tid og ikkje vera avhengig av at enkeltpersonar skal drive det. Dette inneber at leiinga må vera involvert i arbeidet.

Felles målsetting: Medlemmane i samarbeidet må ha ei felles målsetting, både når det kjem til samarbeid generelt og når det skal samarbeidast om enkelte elevar. Her er det viktig å tenkje på at målet for alt samarbeid skal vera til eleven sitt beste.

Realistisk syn på samarbeidsmuligheter: Medlemmane i samarbeidet må ha ein vilje til å endra praksisen sin. Blant anna vil kjennskap til kvarandre sine fagområde vera ein føresetnad for dette.

Nytteoppleving: Medlemmane i samarbeidet må oppleve det som nyttig for at det skal bli meningsfullt. Ansvar og oppgåver skal fordelast mellom personar, slik at det blir mindre arbeidspress på den enkelte.

Nødvendighet: Ein skal samarbeide for samarbeidet si skuld, ved å ha forståelse for at samarbeid er ein nødvendig metode for å nå eit mål. Dette inneber at alle i samarbeidet veit kva som er viktige oppgåver og korleis ein skal løyse dei.

Tryggleik: Å vera trygg føreset at alle deltakarane skal vera bevisst på si eiga rolle og åtferd.

Respekt: Medlemmene i samarbeidet må vise respekt for kvarandre og anerkjenna andre sine synspunkt, samt være audmjuk for andre sin kompetanse.

Tillit: Dei som samarbeider må ha tillit til kvarandre. Respekt, openheit og kommunikasjon er viktige faktorar for å oppnå dette.

Kunnskap om kvarandre: Medlemmane i samarbeidet må ha god kunnskap om den enkelte si rolle og ansvar.

Kompetanse: I tillegg til fagkompetanse, er det viktig at ein har ein felles kompetanse basert på eit felles verdigrunnlag.

Faktorar av betydning for den praktiske gjennomføringa av det tverrfaglege samarbeidet:

Eit samarbeidsteam bør vera tett på individet som skal få hjelp. Dette handlar om at samarbeid skal være det beste for eleven, både med tanke på kjente vaksne som samarbeider og at samarbeidet skal skje på trygge arena.

Oppsummert påpeikar Glavin & Erdal (2018) at dei viktigaste føresetnadane som må liggje til grunn er forankra i leiing, felles verdigrunnlag og samarbeidsevne for å utvikla eit fungerande tverrfagleg samarbeid. Struktur er viktig for organisering av samarbeidet, og det skal ikkje vera avhengig av enkeltpersonar, men forankra i kommunen og skulen sine planar. Utan støtte frå leiinga vil det være utfordringar for å setje av tid til samarbeid i løpet av arbeidsdagen (Ainscow og Sandill, 2010; Buli-Holmberg, et.al., 2019). Felles verdigrunnlag er nødvendig for å klargjera kva menneskesyn og holdningar som ligg til grunn for den enkelte sine meiningar og standpunkt (Glavin & Erdal, 2018). Ved god samarbeidsevne er det viktig med felles målsetting og forståing på kva som er viktige oppgåver, og korleis dei skal løysast (Leatherman, 2009; Mattatall & Power, 2014; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Johannesen & Skotheim (2019) påpeikar at det er viktig at alle fagprofesjonane som er involvert ikkje berre har felles mål, men også gjensidig respekt, tillit og kjennskap om kvarandre sine profesjonsfelt. Med dette vil muligheita auke for å kunne anerkjenne kvarandre sine innspel og idear, samt vera meir villig til å sjå ein sak frå ulike synsvinklar. Dette kan vera med på å føre samarbeidet i ei positiv retning basert på trygghet, respekt og tillit til kvarandre. Dette svarar også Gustavsson & Tømmerbakken (2011) til då kommunikasjonsferdigheter og relasjonsarbeid er like viktig for å kunne forholde seg til andre menneske og som er eit viktig verktøy å bruke i arbeid med barn og unge. Det same gjeld studiet til Brownell, Adams, Sindelar, Waldron, og Vanhover (2006) der dei fann ut at ulike moment for samarbeidsevne kan påverka korleis ein samarbeider. Dei fann ut at for å utnytte eit samarbeid til det fulle, måtte ein som fagperson tru og nytta ulike kunnskapar og ferdigheter, samt ha evne til refleksjon. Kommunikasjon er ein samarbeidsevne fagpersonane bør ha kunnskapar og ferdigheter om. I ein kommunikasjonsprosess kan det alltid oppstå vanskar med å snakke saman, då misforståelsar kan oppstå. Eit samarbeid er prega av ulike forståelses- og tenkjemåtar frå ulike grupper menneske, og bør bli utnytta til det fulle (Lauvåg & Lauvåg, 2004).

Det som hemmar tverrfagleg samarbeid er det motsette: mangel på tydelegheit om mål, uklare roller og fordeling av ansvar, svak leiing, og manglande system for deling av informasjon. Også ulike verdiar, normer og problemoppfatningar kan vera hemmande for samarbeidet (Kinge, 2012). Godt tverrfagleg samarbeid er viktig for å kunne skape eit godt miljø der alle vert inkludert. Det handlar blant anna om å utnytte ressursar betre gjennom tettare samarbeid, når det kjem til ulike yrkesgrupper internt i skulen. Ved eit dårleg arbeidsmiljø vil ikkje samarbeidet kunne fungere optimalt og kan føre til konsekvensar der elevane ikkje får eit heilhetleg tilbod då dei ikkje får den hjelpa dei har behov for (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.23). Eit dårleg arbeidsmiljø kan vera uklar forståing på kva samarbeidet går ut på ved kva krav som er knytt til eiga rolle. I situasjonar der samarbeidet blir prega av rolleusikkerhet, er det ein fordel å få ei rollespesifisering i form av reglar og faste rutinar for samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004).

2.2.2 Ulike roller i eit samarbeid i skulen

Ei rolle kan vera ulike forventningar som er knytt opp mot ei bestemt stilling eller funksjon (Lauvås & Lauvås, 2004). Rolleforventningar kjem frå omgivnadane og rolleinnhavaren sjølv. I eit tverrfagleg samarbeid vil samarbeidspartnarane stille forventningar til kvarandre

om innhaldet i rolla og utforminga av den. Dette kjem av i kor stor grad rolleåtferda blir akseptert av samarbeidspartnarar. Kommunikasjon rundt roller og forventningar kan forandra seg over tid, nye aktørar med ulike syn på innhald i rolla kjem til, og arbeidsrutinar forandrast. Dermed bør rolleavklaring bli ein kontinuerleg prosess, og dersom roller ikkje blir diskutert kan det gå utover samarbeidet og føre til at viktig kompetanse blir ubrukt og usynleg (Lauvås & Lauvås, 2004).

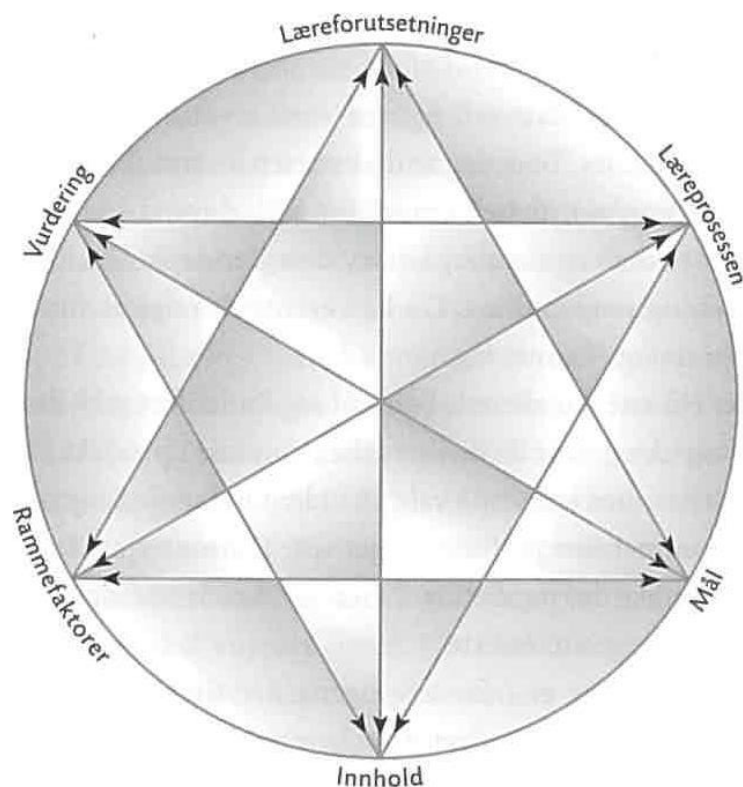
Som tidligare nemnd er det ulike profesjonar og yrkesgrupper i skulen, og det er desse ulike yrkesgruppene som saman har ei viktig rolle i arbeidet med barn og unge si læring. Det er dermed viktig å ta opp profesjonsroller i arbeid med elevar med spesielle behov i skulen. Lærarane skal hovudsakleg ha ein profesjonell kompetanse retta mot fagleg formidling og kunnskapsbygging. Spesialpedagog skal ha kompetanse retta mot lærevanskar og korleis legge til rette for desse vanskane. Ein kan sjå på det som nødvendighet at desse fagprofesjonane samarbeider, då det gir høve for å dele kunnskap samt rettleie kvarandre (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Kontaktlæraren er den som har primærkontakt både med elev og heim. I følgje opplæringslova (1998, §8-2 og §1-3) har kontaktlæraren ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremål for eleven, ansvar for kartlegging, elevsamtalar og foreldresamtalar, samt melde frå til skuleledelsen om behov for spesialundervisning og bekymring for omsorgsvikt. Dette viser til eit stort ansvar åleine på kontaktlærarane og blir stort sett løyst ut i frå vedkommande si forståing av mandatet og personleg engasjement (Johannessen & Skotheim, 2018). Spesialpedagogen har som oppgåve å vera ei støtte for kontaktlæraren ved at undervisninga skal bli gjort enklare for dei elevane som ikkje får tilfredstillande utbytte av den ordinære opplæringa. Spesialpedagogen kan bistå med kartlegging av elevane sine vanskar og tilpassa opplegg for eleven. Spesialpedagogen har også administrerte ansvarsoppgåver, slik som å skrive individuell opplæringsplan (IOP) (Johannessen & Skotheim, 2018). Ein IOP skal være eit verktøy, både for spesialpedagog, kontaktlærar, faglærer, skuleleiar og andre rundt eleven (Udir, 2017).

Det kjem fram i den nye overordna delen frå læreplanverket at *«skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis»* (Udir, 2019a, s.17). Samarbeid er difor heilt naudsynt i skulen. Profesjonane sitt kunnskapsgrunnlag skal skapa eit fellesskap for å kunne reflektera over og utvikla god pedagogisk-praksis ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli (2014) tar opp omgrepet

«lærande organisasjon», som handlar om at personalet i skulen skal skaffa og dele nye kunnskapar og erfaringar med kvarandre. På denne måten blir det skapt ein felles modell som påverkar korleis tilsette handlar og kommuniserer med kvarandre. Den kollektive tankegangen blir då avgjerande på korleis kollegaer snakkar saman. Dette handlar mest om at dei må samarbeide gjennom felles planlegging og meningsfulle diskusjonar om kva som fører til god læring blant elevane, slik at dei saman kan ha ei felles forståing for elevane sitt læringsutbytte (Arnesen, et.al., 2014). Ei slik gruppe med menneske skal ikkje berre fungere, men dei skal også fungere effektivt – der ein saman skal kunne yte gode tenestar og tilbod for enkelte. Dette krev ein innsats og endring i åtferd frå heile kollegiet for å få til eit samarbeid som gir ein koordinert og vedvarande innsats som skal gjere det beste for elevane (Ainscow & Sandill, 2010).

2.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen vart først omtalt i Noreg av Bjørndal & Lieberg (1978), og har blitt omarbeida seinare. Eit eksempel på omarbeiding kan vera til dømes då dei bytta ut dei originale omgrepa med læringsaktivitet og didaktiske føresetnader. I dag er desse omtala som arbeidsmåtar, elev - og læringsføresetnader og rammefaktorar. Modellen var meint som eit verktøy for læraren, for å skape refleksjon og kritisk analyse av eigen undervisning (Bjørndal & Lieberg, 1978). Hiim & Hippe (2009) vidareførte denne tenkinga og det vart fort eit anerkjent verktøy, spesielt for lærarstudentane. Den didaktiske relasjonsmodellen har seinare blitt illustrert som ein sirkel, der seks faktorar heng saman. Dette gjer undervisninga til eit dynamisk samspel mellom faktorane, som skal kunne tilpassast til den undervisningssituasjonen ein er i, og som viser korleis fasane kan påverka undervisningssituasjonen ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa.



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009, s.35)

Dei seks faktorane blir delt inn i: læreføresetnader (målgruppe), læreprosessen, mål, innhald, rammefaktorar, vurdering. *Læreføresetnadane* er kven undervisninga er meint for (elevane), og kva læringsføresetnad elevane har som vil vera av betydning for læringsutbyttet. *Læreprosessen* eller arbeidsmåtar visar til korleis læraren legg til rette for elevane si læring, for eksempel ulike typar metodar og verktøy. *Mål* for undervisninga bør vera realistiske og avgrensast til læringsutbyttet til den enkelte elev, slik at eleven skal kunne sitte igjen med kunnskap etter ein læringsaktivitet. *Innhaldet* bør sjåast i samanheng med mål, der ein skal kunne nå målet innanfor rammene til innhaldet. Faginnhald tek føre seg det undervisninga og læringa skal handle om. *Rammefaktorane* representerer moglegheiter og avgrensingar i undervisningssituasjonen. Eksempel på dette kan vera kva faglege ressursar ein har tilgjengelig. Ved *vurdering* er føremålet å kvalitetsutvikla undervisninga gjennom refleksjonar. Ved vurdering nyttar ein også dei andre faktorane i modellen for å sjå på heilheten. Slik evaluering kan gjerast undervegs, slik at ein betre veit kva ein skal gjere til neste gong (Hiim & Hippe, 2009).

2.3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen i planlegging, gjennomføring og vurdering

I følge Bjørndal & Lieberg (1978) bør den didaktiske relasjonstenkinga ved undervisninga si planlegging og gjennomføring bli vurdert ut i frå fleire pedagogiske og faglege synsvinklar. Dette føreset at læraren har ei brei fagleg og pedagogisk orientering for at samspelet og dynamikken skal fungere. Forfattarane får fram at ulike grunngevingar for at eit samarbeid må takast i bruk. Blant anna er det nødvendig med eit tverrfagleg samarbeid fordi ein enkelt lærar ikkje har tilstrekkeleg oversikt over dei faktorane som spelar inn i den bestemte undervisningssituasjonen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Det er skulen og den enkelte læraren si oppgåve å tolke læreplanen, dette gjeld alt av planlegging, gjennomføring og vurdering som må skje innanfor ramma av læreplanen sine retningslinjer. Dermed bør ein i staden for å følge læreplanane slavisk, heller nytta analysearbeid for å tolke planane, slik at ein er i stand til å sjå det pedagogiske handlingsrommet som er forventa (Engelsen, 2015).

I følge opplæringslova (1998) §1-3 skal opplæringa tilpassast evna og føresetnadane hjå den enkelte elev. Omgrepet tilpassa opplæring er eit prinsipp å arbeide etter frå læreplanane (Nilsen & Bjørnsrud, 2008). Ved samarbeid mellom dei to profesjonane, kan ein betre laga eit tilpassa opplegg for alle elevane. Dette kan me sjå i studiet til Blaton & Perez (2011) og studiet til van Garderen, et.al. (2012), der eit samarbeid mellom lærar og spesialpedagog inne i klasserommet kan forbetra undervisningspraksisen ved eit læringsfellesskap mellom profesjonane. På denne måten inspirerer dei to profesjonane kvarandre til å nytte ulike arbeidsformer som blir tilpassa behovet til elevgruppa (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Elevar som har IOP skal også få eit likeverdig og tilpassa opplæringstilbod (Udir, 2017). Elevane med IOP kan også på denne måten bli ivaretatt om ein nyttar profesjonane saman inne i klasseromet. Sidan IOP er eit arbeidsverktøy for læraren, er det hensiktsmessig å utvikle planar saman med spesialpedagog, slik at desse planane kan vera til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringa for elevar med spesialundervisning. Å utarbeide ein IOP krev eit tett samarbeid, då klassen sine mål og ferdigheter skal ligge til grunn for elevar med spesialundervisning. For elevar med IOP skal det bli satt opp særskilte tiltak slik at ein har høve til å oppnå kompetansemåla på lik linje med medelevane i klassen (Udir, 2017, s. 71). Uavhengig om eleven med lærevanskar deltek i ordinær eller spesialundervisning blir det forventa at læraren kjenner til den sakkyndige vurderinga, enkeltvedtaket og IOP til eleven. Gjennomføringa av opplæringa til desse elevane kan løysast med at ein nyttar ein ekstra lærar eller at spesialpedagogen er inne i basisgruppa/klassen, slik at ein følgjer opp tilrettelegginga som står i IOP (Udir, 2017, s. 74). I ein studie av

Leatherman (2009) blir det tatt opp at lærarar i ordinær undervisning og spesialpedagogar med ansvar for spesialundervisninga ynskjer meir samarbeid ved planlegging av opplæringa. Det kjem blant anna fram at dei to yrkesgruppene ynskjer meir tid til planlegging saman, og meiner at planleggingsarbeidet legg grunnlaget for effektiviteten som skal til for å oppnå eleven si læring. Når det kjem til læreplanane har både skuleleiar og lærar eit felles ansvar for at opplæringa er i tråd med læreplanverket og opplæringslova. Dette viser eit felles ansvar både på system- og individ nivå når det kjem til planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa (Udir, 2016). Dette gjeld også ved implementeringa av den nye læreplanen som trer i kraft frå august 2020, der det blant anna er forventa av skuleeigar og skuleledarar støttar kompetanseutvikling på tvers av fagprofesjonane (Udir, 2019a; Udir, 2019b).

2.4 Betyding av samarbeid for elevar med spesifikke lærevanskar

Eit samarbeid mellom ulike profesjonar i skulen, kan ha ein betyding for dei elevane med lærevanskar, i følge studiet til van Garderen, et.al. (2012). Samarbeid mellom profesjonane er ein viktig føresetnad for å kunna lykkast med tilpassa opplæring, og dermed kvaliteten på opplæringa som blir gitt (Friend, et.al., 2010; Kunnskapsdepartementet, 2019; Udir, 2017; van Garderen, et.al., 2012). Det er få retningslinjer i skulen som konkretiserer kva eit tverrfagleg samarbeid skal innehalde og visar lite til korleis ein skal samarbeide om opplæringa til elevar med spesifikke lærevanskar (Barneombodet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018). For å kunne ivareta barn og unge er det viktig å få til eit godt samarbeid mellom ulike samarbeidsaktørar som kan vera likeverdige, villige til å anerkjenne kvarande sin kompetanse og å kunne vera opne til å saman hjelpe barn og unge med spesielle behov (Glavin & Erdal, 2018; Lauvås & Lauvås, 2004; Udir, 2019a). Det blir dermed i denne delen gjort greie for spesifikke lærevanskar og betydinga av kva eit tverrfagleg samarbeid kan ha for desse elevane.

2.4.1 Spesifikke lærevanskar

Som tidligare nemnd er lærevanskar eit omgrep som handlar om ulike vanskar hjå barn og unge i forbindelse med læring i skulen. Lærevanskar kan definerast som ein svikt i å nå forventande og aldersadvekate ytelsar relatert til sosiale, språklege og/eller skulefaglege område (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Ein kan skilja mellom spesifikke og generelle

lærevanskar. Generelle lærevanskar er vanskar som omfattar fleire utviklingsområde, og som jamt over er vanskeleg for elevar å lære. Lærevanskane påverkar eleven si utvikling på dei fleste fagområder i skulen. Vanskane kan utvikle seg for eksempel ved forsinka modning/utvikling, lågt utviklingsnivå, dårleg opplæring eller låg motivasjon. Medan spesifikke lærevanskar er vanskar innanfor eit spesielt område, til dømes; språkvanskar, matematikkvanskar (dyskalkuli) og lese-og skrivevanskar (dysleksi) (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Ved spesifikke lærevanskar er årsaka ein funksjonssvikt på avgrensa områder, der det ikkje er noko samsvar mellom eleven sin evneføresetnad og dei faglege prestasjonane (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Den amerikanske definisjonen for spesifikke lærevanskar (DSM-5) vert omhandlar som «*spesifikke manglar i individet si evne til å oppfatte eller behandle informasjon effektiv og nøyaktig*» (American Psychiatric Association, 2013). I den internasjonale klassefiseringen (ICD-11) vert spesifikke lærevanskar omhandla som developmental learning disorder (DLD), og vert omhandla som «*betydelige og vedvarande vanskar med å lære faglige ferdigheter, som kan inkludere lesing, skriving eller aritmetikk*» (World Health Organization, 2018). Begge definisjonane visar til at vanskane oppstår i løpet av dei første åra på skulen, då det er vanskelig å lære grunnleggande ferdigheter i lesing, skriving og/eller matematikk.

2.4.2 Tidleg innsats og tilrettelegging for elevar med spesifikke lærevanskar

Lesing, skriving og matematikk er grunnleggande ferdigheter som elevane i skulen skal opparbeida seg. Elevar med spesifikke lese-og skrivevanskar og matematikkvanskar vil med dette ha vanskar i dei fleste skulefag då dei grunnleggande ferdighetene vert mykje brukt på tvers av fag, og ikkje berre i norsk og matematikkfaga på skulen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Dermed er tidleg innsats viktig, slik at ein kan fange opp og følge opp elevar med vanskar, slik at dei får eit opplæringstilbod av høg kvalitet (Udir, 2017).

I følge opplæringslova (1998) §1-3 og rettleiaren til spesialundervisning (2017) skal opplæringa tilpassast eleven sine evner og føresetnader, og prinsippet om tilpassa opplæring skal gjelde både i den ordinære opplæringa og i spesialundervisning. Når ein skal legge til rette for tilpassa opplæring og spesialundervisning for elevar med spesifikke lærevanskar, vil det vera nødvendig med kompetanse på området. Tverretatleg samarbeid ved blant anna PPT, er ein sentral samarbeidspartner her. Samtidig kan ein raskare sette i gang tiltak og intervensjonar om ein har kunnskapen i kollegiet i skulen (Bjerke & Johansen, 2017). Skulen skal gi elevane opplæring som sikrar både den faglege og sosiale utviklinga innanfor

rammene av ordinær opplæring, og som er med på å avgjere behovet for spesialundervisning (Udir, 2018). Dette inneber å sjå eleven si læring i samheng med tilpassa opplæring når ein skal planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringa. I studiet til Nilsen (2018) kjem det fram at det er viktig med samarbeidstilnærmingar ved ordinær undervisning og spesialundervisning. Ein konsekvens for manglande samarbeid går ut over elevar med lærevanskar, då dei ikkje får den tilpassa opplæringa dei har krav på. Studiet tok også opp samanhengen med den faglege inkluderinga mellom ordinær og spesialundervisning, der mangelen på samhald kunne føre til at elevane vart meir segregert enn koordinert. Dette visar til eit behov for samarbeidskultur med ulike fagpersonar der deling av kunnskap og erfaringar er ein viktig del av å vidareutvikla kvaliteten på utdanningstilbodet for elevar med lærevanskar (Blaton & Perez, 2011; Buli-Holmberg, et.al., 2019; Rivera, et.al, 2014). Eit slikt samarbeid kan like gjerne gjelde i klasserommet som utanfor. Med fleire vaksne inne i klasseromet aukar moglegheita for at alle kan få eit tilpassa opplæringstilbod. For eleven vil dette vera av betydning for læringa ved å få eit fokus berre på seg sjølv, og det er større sjanse for å ivareta den faglege utviklinga til eleven inne i klassen på denne måten. Eleven får personleg støtte ved at ein lærar er tilstade, anten inne i klassen, utanfor eller i mindre grupper (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Dette samsvarar med studiet til Blaton & Perez (2011) der behovet til å nytte fleire profesjonar skal vera ein ressurs som gir meir hjelp til elevar som treng spesialundervisning inne i klasseromet.

Det kan vera utfordrande for skulen å møte barn og unge sine behov i korte eller lengre periodar. Samtidig har skulen ei plikt til å følge opp elevane uansett om det er snakk om lærevanskar, fysisk og psykisk helse, omsorgsvikt, fattigdom og livssituasjon. Dette er utfordringar som har betydning for barn si læring og utvikling og for deira samhandling med andre. Ofte opptrer desse utfordringane saman, og kan ikkje løysast kvar for seg. Dette krev ekstra tilrettelegging og tidleg samordna innsats frå ulike sektorar, tenester og profesjonar (Kunnskapsdepartement, 2019, s.79; Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 43).

3. Metode

I dette kapitlet går eg nærmare inn på dei metodiske aspekta ved oppgåva. Det blir presentert bakgrunn for val av kvalitativ tilnærming og val av metode. Informantane vert presenterte, og kapitlet skildrar forskingsprosessen frå gjennomføring av intervju til presentasjon av data. Til slutt vert det tatt opp etiske omsyn til oppgåva og vurdering av validitet og reliabilitet.

Tema for studien er som tidligare skrive; tverrfagleg samarbeid i skulen, og problemstillinga som eg ynskjer å belysa er: *Korleis samarbeider spesialpedagogar og kontaktlærarar i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar ?*

3.1 Val av kvalitativ forskingsmetodisk tilnærming

For å få fram læraren og spesialpedagog sine opplevingar og eit innblikk i det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet, vart det i dette prosjektet nytta kvalitativ tilnærming. For å belysa problemstillinga vart det nytta intervju som metode, då det kvalitative forskingsintervjuet søkjer etter å forstå verda sett frå intervjupersonen si side (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning er det vanlig å gå i djupna for å få mangfaldig data som består av få einingar, medan kvantitativ tilnærming verkar motsett, då det er vanlig å nytte mange einingar og undersøkje i breidda. Slik data har meir form med tall enn tekst (Tjora, 2017). Målet med den kvalitative forskinga var å utforske og forstå informantane sin situasjon og korleis dei arbeidar i praksis med temaet tverrfagleg samarbeid. Med dette ville eg som forskar finne ut korleis informantane skildrar sitt tverrfaglege samarbeid med andre kollegaer og korleis det vert praktisert, og løfte dette perspektivet fram i forskinga. Dette handlar om å få eit innblikk i informantane si livsverd og korleis dei opplev sin kvardag (Postholm, 2010). Dermed ynskjer eg i denne undersøkinga å utvikle forståing av korleis informantane opplev å samarbeide med kvarandre ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med lærevanskar.

3.2 Val av kvalitativt intervju i datainnsamling

Intervju er spesielt eigna til å få innsikt i informantane sine egne erfaringar, tankar og følelsar (Dalen, 2011). Dermed har eg valt intervju som datainnsamlingsstrategi, for å kunne betre belyse informantane sine opplevingar. Føremålet med eit kvalitativt intervju er å få fram fylldig og beskrivande informasjon om korleis informantane opplev tverrfagleg samarbeid i sin arbeidskvardag. Forskingsintervjuet har bestemte føremål og ein viss strukturform til korleis dialogen skal gjennomførast ved ulike typar intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskning har ulike formar på intervju slik som: fokusgruppe der fleire deltakarar blir invitert til eit fellesskap for å diskutere tema, dybdeintervju der målet er å skape ein situasjon for fri samtale, eller semi-strukturerte intervju som også har fokus på fri samtale, men som er meir retta mot tema som retningslinjer (Tjora, 2017). I denne forskinga nytta eg semi-strukturert intervju, fordi denne intervjuforma er prega av ein openheit. Likevel er semi-strukturert intervju både ei open og strukturert intervjuform. I ein semi-strukturert intervjuguide blir tema fastlagt på førehand, medan rekkefølga blir bestemt undervegs. Å ikkje ha spørsmålsformuleringa nøyaktig nedskreven kan vera nyttig med tanke på å gi eit betre grunnlag til å kunna stille gode oppfølgingsspørsmål. På grunnlag av semi-strukturert intervju vart tema fastsett på førehand for å sikre fokus på det eg skulle undersøkje. Dei fastsette tema var basert på problemstillinga og låg som grunnlag for spørsmåla i intervjuguiden. Ved å bestemme rekkefølga av spørsmåla undervegs under intervjuet førte til at eg kunne følgje informantane sine svar samtidig som eg fekk informasjon om tema som var fastsatt. På denne måten vart intervjuet meir ein dialog, då forskingsintervju går djupare enn den vanlege meiningsutvekslinga som ofte skjer spontant i kvardagen. Ved semi-strukturert intervju blir dette framheva, der målet er å hente inn skildringar av informantens livsverden for å kunne fortolke betydinga (Kvale & Brinkmann, 2015). Relasjonen mellom forskar og intervjuperson kan ofte endrast i løpet av intervjuet, dermed må forskar formidla positive tilbakemeldingar til det intervjupersonen fortel. Dette kan bidra til gjensidighet i intervjusituasjonen der ein samarbeider for å utvikle forståelse. Målet med det kvalitative forskingsintervjuet er å prøve å forstå verda gjennom informantane sine auger, og dermed få fram betydinga av deira erfaringar. Med dette kan ein avdekke informantane sin oppleving framfor å kome med vitskapelege forklaringar. Å utvikle slik forståelse av fenomenet er eit overordna mål med kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Denne forståelsen vart utvikla i løpet av forskingsprosessen, og var med som grunnlag for å få fram opplevingane og erfaringane til informantane om tema tverrfagleg samarbeid.

3.2.1 Utval av informantar

I studien min vart målet å få fram erfaringar og opplevingar med tverrfagleg samarbeid, og i følgje Tjora (2017) må val av informantar styrast etter kva ein er ute etter å finne svar på. For å få eit utval som kunne hjelpe meg med å belysa problemstillinga, valte eg å forholde meg til nokre kriterier. Før eg starta måtte eg ta stilling til kven som var aktuelle deltakarar for studien og kor mange som skulle delta. Utvalet bestod av fem informantar på same skule der to av informantane var kontaktlærarar og tre av informantane var spesialpedagogar. For å svare på problemstillinga best mogleg vart det tatt med både kontaktlærarar og spesialpedagogar for å få ei innsikt i deira erfaringar på tverrfagleg samarbeid. Val av informantar vert gjort med omsyn til bestemte utvalskriterier som besto av: 1) begge profesjonane måtte arbeide med same elev(er) i ordinærundervisning og spesialundervisning, og 2) spesialpedagogane burde ha kompetanse/erfaring med spesifikke lærevanskar. Som nemnt tidligare er studiet mitt ein del av eit større forskingsprosjekt, dermed vart utval av informantar kontakta gjennom *inkluderende praksiser* prosjektet, mellom prosjektledar og rektor på den utvalte skulen. Dei fem informantane som vert rekruttert arbeida på småtrinnet. Ved å intervju fleire personar som arbeidar på same skule har eg høve til å samanlikna svara deira. Dette gir eit innblikk i korleis den skulen som arbeidsplass organiserer samarbeid og eit innblikk i skulen sine verdiar og kultur for samarbeid. Etter rekruttering av informantar vart tema for intervjuguiden sendt ut på førehand etter førespurnad frå informantane. Det vart også innhenta signert samtykkeskjema frå alle informantane før intervjustart. Meir om denne prosessen blir teke opp i kap. 3.3.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguide omfattar viktige tema og spørsmål som er med på å belyse problemstillinga i studien. Til forskjell frå andre metodar, til dømes survey, der spørsmåla er fullstendig utforma, ber spørsmål i ein intervjuguide eit preg av stikkord som hjelpespørsmål for intervjuaren (Tjora, 2017). Eg forsøkte å ha teoretisk openheit under utarbeiding av intervjuguiden, i tillegg til at problemstillinga og forskingsspørsmåla danna grunnlaget for intervjustørsmåla. Det vart utarbeida ein intervjuguide til begge profesjonane, av praktiske årsaker, der eg tilpassa spørsmåla til den aktuelle personen. I denne intervjuforma vart tema fastsett på førehand, og rekkefølga på spørsmåla vart bestemt undervegs i intervjusituasjonen. Dette var for at eg som forskar kunne følgje informanten si fortelling og samtidig få informasjon om dei fastlagte tema. I tillegg gir dette høve til å få fram meiningar og opplevingar sett frå informanten sin ståstad som omhandlar det problemstillinga skal

belysa (Dalen, 2011; Tjora, 2017). Ut i frå semi-strukturert intervju var det dermed eit fokus på bestemte tema ved intervjuguiden. Utgangspunktet for semi-strukturerte intervju var å ha ein intervjuguide med intervju spørsmål som er basert på hovudtema på førehand, der eg har høve til å følgje opp med underspørsmål/oppfølgingsspørsmål om situasjonen skulle tilseie det. Tema for intervjuguiden var retta mot dei tre omgrepa på problemstillinga; tverrfagleg samarbeid, den didaktiske relasjonsmodellen, og spesifikke lærevanskar. For å kunne svara på problemstillinga opparbeida eg meg nokre overordna spørsmål: 1) korleis informantane opplev samarbeidet mellom kvarandre, 2) korleis dei arbeidar saman ved planlegging, gjennomføring av opplæringa, og korleis vert samarbeidet organisert og tilrettelagt her, og 3) korleis dei trur eit slikt samarbeid kan ha betydning for elevar med spesielle behov. Sjølve intervjusituasjonen er gjort greie for i 3.3.1.

3.2.3 Pilotintervju

Etter intervjuguiden var laga ville eg prøve ut korleis spørsmåla fungerte. Eit pilotintervju vil synleggjera kva problem som ein eventuelt kan møte på i prosessen med å konvertera det til det verkelege intervjuet. Spørsmål som: Kan eg forvente svar på problemstillinga med dei spørsmåla? Er dei egna til å få fram utdjupande informasjon om tema? Desse spørsmåla var alltid i bakhovudet når eg gjekk fram med pilotintervju. Dette for å lettare få erfaring med utarbeiding av spørsmåla og kunne opparbeide ein kompetanse på kva som er «gode» spørsmål å stille (Kvale & Brinkmann, 2015). Eit anna viktig grunnlag ved pilotintervjuet er at ein får teste ut korleis det tekniske utstyret fungerer. I intervjuguiden prøvde eg å ha opne og ikkje-ledande spørsmål, slik at intervjupersonen kjem med eigne oppfatningar og erfaringar om tema. Etter tre pilotintervju på mine medstudentar bar desse spørsmåla preg av å være for generelle, og at dei kunne gi lite nyanserte svar. Eg spurte om tilbakemeldingar på spørsmåla si utforming, og fekk drøfta desse etter pilotintervjua. Me kom fram til at nokre spørsmål var litt uklare og måtte omformulerast i intervjuguiden, slik at dei var godt formulert og litt meir konkrete til å kunne gi svar som var med på å belyse problemstillinga. Pilotintervjua gav meg oversikt over eigen væremåte i intervjusituasjonen og korleis stille oppfølgingsspørsmål for å sikre felles forståing av det som blei sagt. Denne erfaringa tok eg med vidare i dei ordinære intervjua.

3.2.4 Presentasjon av informantane

Det var fem informantar som vart intervjuet, og av desse fem er tre av dei spesialpedagogar og to kontaktlærarar, der alle arbeidar på småtrinnet. For å halda informantane anonyme vert det vidare i oppgåva nytta hokjønne om alle informantane, sjølv om det nødvendigvis ikkje er slik det er.

Ein av informantane er førskulelærer og har vidareutdanning i utefag og i matematikk. Informanten er kontaktlærer i ein klasse på småtrinnet og underviser stort sett i alle fag, i tillegg til å ha IOP- timar utanom. Informanten har elevar i klassen med spesifikke lærevanskar, og har ikkje så mykje erfaring med lærevanskar, då dette er den første klassen ho har elevar med både ADHD og dysleksi.

Ein anna informant er førskulelærer og har vidareutdanning i lese-og skriveopplæringa. Informanten er kontaktlærer i ein klasse på småtrinnet og underviser stort sett i alle fag. Informanten har jobba på denne skulen i over to år, i tillegg å ha arbeida mange år som lærar på tidligare arbeidsplass. Informanten har elevar med lærevanskar og med IOP, og har hatt lang erfaring med IOP elevar samt erfaring med både generelle og spesifikke lærevanskar.

Ein tredje informant har utdanning i spesialpedagogikk, har arbeida på skulen i over to år og er spesialpedagog på småtrinnet. Arbeidsoppgåvene hennar er å følgje opp elevar med IOP i fleire klassar, i tillegg til at ho er inne som styrkelærer i klassene på småtrinnet. Informanten arbeidar med og har erfaring med ulike type lærevanskar; psykisk utviklingshemning, autismespekterforstyrrelser, spesifikke språkvanskar, lese-og skrivevanskar, matematikkvanskar, reguleringsvanskar og ADHD. Informanten har også ulike erfaringar med samarbeid.

Ein fjerde informant har allmennlærerutdanning i tillegg til ein rekkje vidareutdanningar, blant anna innan spesialpedagogikk. Informanten har arbeida på skulen i sju år, og er spesialpedagog-koordinator i tillegg til at ho driv med spesialundervisning i ein klasse på småtrinnet. Informanten har elevar med autismespekterforstyrrelsar, lett psykisk utviklingshemning og lese-og skrivevanskar, samt ein del erfaring med IOP-elevar med ulike lærevanskar og erfaring med reguleringsvanskar. Informanten har variert erfaring med samarbeid, og refererer til tidligare år som spesialpedagog på ulike trinn.

Ein femte informant er utanna barnehagelærer og har også utdanning innan spesialpedagogikk. Informanten arbeidar som spesialpedagog og styrklærer i fleire klasar på småtrinnet. Ho har fleire elevar fordelt på ulike trinn på småtrinnet, der ho arbeidar med og har erfaring i ulike lærevanskar, blant anna dysleksi, matematikkvanskar, åtferdsvanskar, motoriske vanskar og konsentrasjonsvanskar.

3.3 Forskingsprosessen

Forarbeidet til intervju har blitt presentert. Vidare går eg nærmare inn på arbeidet ved gjennomføring av intervju til omarbeiding av data og ferdigstilling av analysearbeidet.

3.3.1 Gjennomføring av intervju

Sjølv om nokre av spørsmåla vart spissa inn, var det vanskelig å tolke meiningane og vurderingane på bakgrunn av informantane sine konkrete opplevingar frå intervjuguiden. På bakgrunn av dette vart det stilt oppfølgingsspørsmål undervegs i intervjuprosessen, slik at eg fekk deltakaren til å utdjupa eigne utsegn. Dette var for at eg ikkje skulle ta for gitt at eg forsto kva deltakaren meinte. Det var viktig å få deltakaren til å definera omgrep og forklare meir konkrete erfaringar og eksempel, slik at me fekk ei felles forståing av det som vart sagt. Sjølv ved semi-strukturert intervju, der intervjuguiden er relativt open for svar på spørsmåla, måtte eg passe på at informantane heldt fokuset på dei fastsette tema. Intervjuspørsmåla dekkja mange områder som førte til at nokre informantar kom innpå tema som eg ikkje hadde tenkt på, samt tema som ikkje var relevante. Det var eit par intervju som vart korte, der informantane ikkje snakka så mykje og eg hadde vanskar med å få dei i prat. Her måtte eg nytte i større grad oppfølgingsspørsmål til eg hadde fått nok informasjon til å gå vidare med. Eg måtte også ta meg god tid mellom kvart spørsmål, slik at deltakaren fekk tid til å reflektere over spørsmålet og fekk tid på å tenke over eigne meiningar om tema. Dette førte som oftast til at deltakaren utdjupa svaret sitt. Etter kvart intervju loggførte eg generelt korleis intervjuet var, stemninga, situasjonen og observasjonar som eg hadde gjort gjennom intervjuet. Då fekk eg skrive ned direkte tankar og refleksjonar over hendingar eller utsegn, og markerte interessante utsegn som seinare vart gjort om til koder. Desse notatane var til god hjelp i omarbeidingsfasen, samtidig som det tok litt tid å tolke dei intervjuane som var korte og der informantane ikkje gav så mykje informasjon som var relevante for problemstillinga.

I intervjuet vart det brukt bandopptakar. Alle intervjuar vart utført i ein naturleg kontekst på arbeidsplassen til informantane. Intervjuar vart gjennomført i uforstyrta rom der berre informant og intervjuar var tilstade. Spørsmåla i intervjuguiden vart ein logisk oppbygging, der eg følgde Tjora (2017) sitt utgangspunkt for å få den strukturerte gangen i intervjuet. Forfattaren påpeikar at eit intervju i grove trekk er delt opp i tre ulike fasar: oppvarming, refleksjon og avrunding. Desse er prega av ulike typar spørsmål/tema og i kva grad ein forventar refleksjon frå informanten si side. Grunna dei strukturerte kriteriene som vart satt, var det viktig å få fram bakgrunnsinformasjon frå informantane, som til dømes arbeidsoppgåver og erfaringar med lærevanskar. Ein del av bakgrunnsinformasjonen var også ein del av oppvarminga, for å få informanten i prat. Hovudspørsmålet i intervjuguiden var meint for å gi rom til refleksjon frå informanten ved å ta om dei tre tema som omhandlar problemstillinga. Avslutningsvis var intervju spørsmål avrunda med på å ta opp eit siste relevant tema som hadde til hensikt å summere heile intervjuet, nemleg kva betydning eit tverrfagleg samarbeid kan ha for elevar med spesifikke lærevanskar (Tjora, 2017). Etter lydopptak vart data overført til tekst (transkribert) før innhaldet vart analysert.

3.3.2 Omarbeiding av data – transkribering

Etter gjennomført datainnsamling sitt ein att med rådata. I dette tilfelle vert det altså snakk om transkriberte intervju. Å transkribere handlar om å gjera lydfilene frå intervjuar om til skriftleg materiale (Dalen, 2011). Ved å transkribere intervju samtalarne vert dei betre eigna for analyse, og ein får betre oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg valte å transkribere intervjuar sjølv, for å bli skikkeleg kjent med datamaterialet og for å kunne allereie starte å sjå etter meining og mønster. På denne måten vart eg godt kjent med datamateriale og transkripsjonane og kunne tidleg merke meg ytringar og utsegn som var med på å belysa problemstillinga. I følgje Kvale & Brinkmann (2015) bør ein lese gjennom materialet fleire gongar, ved å lytte til bandet fleire gangar, notere ned eksakt uttale og kvalitetskjenne data og koding. Dette er viktig med tanke på reliabilitet og validitet og om funna er generaliserbare. Transkripsjonsnotatane vart utført relativt detaljert til datamaterialet, men når ein skal gjere kommunikasjon om til tekst vil det aldri bli heilt nøyaktig. Teksten fangar berre det verbale språket og ikkje konteksten. Dermed var det viktig å transkribere så fort intervjuar var ferdige, slik at konteksten var fersk. Eg la vekt på å få mest mogleg korrekt framstilling av det som vart sagt, men eg valte å omsetja transkripsjonane til nynorsk. All relevant lyd vart teke med i transkripsjonane; latter og andre uttrykksmåtar som kan vera relevante. Det vart også teke med lydar og teikn for å fram at informanten brukte litt tid på å

tenkje før dei svara. Dette var for å få med mest mogleg detaljert informasjon som er vesentleg i analysearbeidet. Transkripsjonsnotatane kan være viktig for å oppdage ord og setningar som gjentar seg, og som er med å forme nye analyser. I følgje Tjora (2017) kan det vera eit tap å ikkje få med visuell informasjon om stemninga, og som forskar bør ein stadig tenkje tilbake på intervjusituasjonen for å sikre at manglande informasjon får ei betydning i analysen. I følgje Dalen (2011) meina ho at informanten si verbale fortelling i form av ytringar og utsegn er det som til slutt utgjer datamaterialet. Det vart totalt ca. 40 sider med transkripsjonsnotatar frå alle intervju. Namn og stadnamn som kom fram i løpet av intervju vart anonymisert.

3.3.3 Analysetilnærming

I følgje Kvale & Brinkmann (2015) handlar analyse av data om å gi materialet meining, der koding er den vanligaste forma for dataanalyse. Dette krev at forskaren bør gå nøye igjennom materialet for at det skal gi ei nyttig og god oversikt over rådata. Sidan datainnsamling og dataanalyse er gjentakande og dynamiske prosessar, startar analysen i følgje Postholm (2010) allereie ved første intervju. I tillegg til transkripsjonane, var notatane som eg nytta under og etter intervju ein del av analysearbeidet, då eg fekk fram informasjon som var relevant for forskinga. Analysemetoden har betydning for utforminga av intervjuguiden, og korleis intervjuet utspelar seg (Kvale & Brinkman, 2015). Dermed måtte eg tenkje på kva analyse eg ville nytte før intervjuet starta. Sidan problemstillinga mi tok opp tre tema, var det naturleg å nytte Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse og deira seks-fasemodell ved analysearbeidet. I tillegg til tematisk analyse vart det nytta ein induktiv og deduktiv tilnærming, der eg går fram og tilbake i prosessen for å finne relevante mønster.

Tematisk analyse er ein konkret metode og verktøy/strategi for å identifisere, analysere og rapportere mønster og tema av data. Analysen er ein uavhengig og påliteleg kvalitativ tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Dermed var det enklare å organisere intervjuspørsmål som tar opp ulike tema, samt passe på at det blir ein raud tråd i intervjuet. I følgje Vaismoradi, Turunen, & Bondas (2013) kan ein ved å identifisere tema, analysere ulike type meiningar og fange essensen av relevante meiningar. Dermed kan ein identifisere mønster og kodar som kjem fram. Kodar og kategorisering er ein viktig del av analysearbeidet for å få oversikt. Ved å nytte Braun & Clarke (2006) sin seks-fasemodell som handlar om å bevege seg fram og tilbake mellom fasane, kan ein få ein god oversikt gjennom heile analyseprosessen. I tillegg nytta eg induktiv og deduktiv tilnærming for å komma fram til dei korrekte konklusjonane om

den eigentlege realiteten. Dette var ved hjelp av å lage ein tabell, slik at ein kunne lettare summere kva informantane sa. Ved hjelp av ein slik tabell meiner Kvale & Brinkmann (2015) at ein ikkje står i like stor fare for å overanalysera og komma fram til ein anna tolking av materiale enn slik det er meint. Braun & Clarke (2006) sin seks-fasemodell skildrar evna til å reflektere over slik det eigentleg er og å fange opp meiningsinnhaldet frå intervju, samt å kunne plukke ut sentrale tema frå datamaterialet og kva det representerer. Fase 1 handlar om å bli kjend med det skriftlege datamaterialet. Dette påpeikar også Kvale & Brinkmann (2015), at ved å transkribere sjølv og sjekke om igjen mange nok gonger, vert ein godt kjend med materialet. Fase 2 handlar om å generera dei innleiande kodane. I denne fasen er det sentralt å møte datamaterialet med openheit og merksemd for å kunne identifisera potensielle aspekt, som er med på å forma dei grunnleggjande mønstra på tvers av datamaterialet. Ved hjelp av den induktive framgangsmåten nytta eg observasjonar og notatar etter intervju til å opparbeida meg ein førstehandsanalyse. Desse mønstra vart gjort om til kodar og vart tatt med vidare i prosessen i analysearbeidet. I fase 3 blir kodingane samla og sortert for første gong. Ein lett måte å sortere dette på var å fargekode dei ulike temaa, for å få oversikt over kor ofte mønstra blir belyst. I fase 4 blir hovudtemaa gjennomgått på nytt. Her vart den deduktive tilnærminga brukt for å testa hypotesar. Ut i frå dette vert det laga undertema som vert styrt av hovudtema og teori. På denne måten kan ein sjå om kodingane er med på å gjer forskinga gyldig. Fase 5 handlar om å benevne og definera temaa. Siste fase handlar om å framstille den endelige kodinga. Dette blir gjort ved å presentere utvalte tema på ein oversiktleg måte (Braun & Clarke, 2006).

Etter å ha transkribert og dobbelsjekka notatane, starta eg med å gjere om hovudspørsmåla frå intervjuguiden til tema. I tillegg klassifiserte eg kodane som handla om same tema til ein samla kategori. Etter å ha generert kodane vart det vidare arbeidet å leite etter potensielle tema. I følgje Bratberg (2014) er eit alternativ å setje tema opp etter ein tabell, og telle antal gongar temaa blir nemnt. Medan Braun & Clarke (2006) påpeikar at det heller bør handle om å finne fram til innhald som kan gi svar på forskingsspørsmålet. I dette arbeidet vart det laga ein tabell der eg fekk oversikt over kva alle informantane svara oppsummeringsvis på spørsmåla. Med dette vart det lettare å sjå kva informantane sa likt og ulikt. Vidare nytta eg tematisk analysearbeid for å finne dei temaa som gjekk igjen. Dette arbeidet blir gjort på eit semantisk nivå der fokuset vart å leite etter meiningsfulle element av rådata. Dette var for å hjelpe med å forme eit grunnleggjande mønster på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Her fargekoda eg i forhold til tema for å skape ei meir systematisk oversikt over

informantane sine utsegn, og ved å sortera dei i forskjellige tema som vart til slutt ulike under-og overordna tema. Å arbeide på denne måten gjorde det enklare å leite etter mønster og var ein brukande metode for å fange opp viktige aspekt til forskingsspørsmålet. Med utgangspunkt av dei tre fastsette tema på førehand, samt dei nye klassefiseringane av kategoriane, kom eg fram til underoverskrifter som blir nytta i resultat- og drøftingskapittelet.

3.4 Ethiske omsyn: truverdighet og gyldighet

Ethiske omsyn handlar om å ivareta informantane sitt personvern i all forskning. Ut i frå det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning frå *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora* (NESH, 2016), gjeld regelen ved at aktiv deltaking skal skje etter deltakaren sitt informerte og frie samtykke. Etter personopplysningsloven er prosjektet meldepliktig ovanfor Norsk senter for forskningsdata (NSD). Forskningsprosjektet *inkluderende praksiser* vart meldt til NSD og godkjent (sjå vedlegg 1), og det vart utarbeida eit informasjonsskriv til skulen om forskningsprosjektet. I tillegg utarbeida eg eit eige informasjonsskriv og samtykkeskjema om mitt eige forskningsprosjekt til skulen og informantane (vedlegg 2). Intervjuguide og informasjonsskriv vart laga og godkjent saman med rettleiar.

Informert samtykke betyr at informanten på førehand skal orienterast om alt som angår han/ho si deltaking i forskningsprosjektet. Her er det viktig at informanten får god informasjon (helst skriftleg) om dette. Det er samstundes avgrensa kor mykje informasjon forskaren kan gi om det konkrete opplegget. Her er det viktig at forskaren er merksam på at det kan skje endringar undervegs, og dermed gi beskjed om slike store endringar i prosessen. Det er også viktig at informasjonen ein får av informantane blir behandla konfidensielt (Dalen, 2011). Før intervjuprosessen starta vart det gitt informert samtykke for å sikre frivillig deltaking frå informantane og i tillegg informasjon om rett til å trekkje seg frå deltakinga. Vidare informerte eg om bruk av bandopptakar og sikker lagring, samt korleis datamaterialet blir behandla med tanke på anonymitet. Alle informantane bekrefta med å stille til intervju ved signatur av informasjon- og samtykkebrevet. Anonymitet eller konfidensialitet handlar om at private data ikkje skal kunne identifisera forskingsdeltakarane, og individet sitt privatliv skal respekteras (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kjem innanfor General Data Protection Regulation (GDPR) sine retningslinjer ved å beskytta konfidensialiteten til informantane og

til skulen eller andre som vert nemnde i intervjuet (Personopplysningsloven, 2018, § 18). I denne studien vart prinsippet om konfidensialitet nytta ved at namn på personar og skular fekk fiktive namn og at datamateriale vart behandla og lagra etter retningslinjene.

Når det kjem til etiske omsyn ved intervjusituasjonen trengs det å reflekterast over kva som kan utvikla seg gjennom eit forskingsintervju. I sjølve intervjusituasjonen handlar dette om den sosiale relasjonen mellom intervjuaren og informanten. I tillegg handlar det om kvaliteten på intervjuet, informert samtykke, transkribering og lagring av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved intervjusituasjonen var det viktig for meg å vise respekt, då ein som forskar burde nytte ulike verktøy som signaliserer at informanten skal føle seg vel og avslappa. Eksempel på dette var ved innleiande spørsmål i starten av intervjuet og bruken av aktiv lytting. Det informanten kjem med er datamaterialet, og det bør dermed vera så rikt og fyldig som mogleg (Dalen, 2011). For å sikre at intervjuet gav ein viss kvalitet, var det viktig for meg å la informantane få tid til å tenkje, og gi informantane høve til å reflektera over eigen praksis ved opne spørsmål.

3.4.1 Kvalitet i forkinga

Når det kjem til å vurdera kvaliteten av eit forskingsarbeid er omgrepa reliabilitet og validitet sentrale. Validitet handlar om i kva grad resultata frå forkinga er gyldige og om forkinga er truverdig, medan reliabilitet seier noko om kor påliteleg forkinga er.

Tjora (2017) påpeikar at validiteten blir styrka ved å gjera greie for val som ein tar underveg i prosessen. Gyldighet handlar om logisk samanheng mellom prosjektet si utforming og funn, samt spørsmåla ein søkjer å finne svar på. Generaliserbarhet er knytt til forkinga si relevans utover det som faktisk er undersøkt, og om ein behandlar analysen på ein ordentlig måte. Spørsmålet om generalisering er heilt sentral for forkinga, då ein må kunne ha gyldighet for å kvalifisere noko som god forking, der ein faktisk får svar på det ein spør om. Dette heng saman med kor godt ein kan gjera greie for tolkingane som er gjort, eksempel ved analyse av intervjumetoden og transkripsjonen (Tjora, 2017). Hensikta i denne studien var å oppnå dybdekunnskap og ein heilhetleg forståing av informantane sine opplevingar rundt tverrfagleg samarbeid. Dermed kan ein ikkje i denne kvalitative forkinga tilseie at studiet er representativt. Samtidig kan dette være med å belysa andre studiar og forskingsarbeid rundt tverrfagleg samarbeid. Med andre ord handlar validitetsomgrepet i kvalitativ forking om at ein har undersøkt det som ein trur ein har undersøkt. Her blir valet av metoden og bruken av

denne for å komme fram til forskingsfunnet. Å greie ut for validitet skal innehalde opplysningar om metodane som er brukt til innsamling av data (Tjora, 2017). Reliabilitet påverkar også validiteten. Reliabilitet handlar om at forskinga er påliteleg og om resultatet er truverdig. Målet i kvalitativ forskning er å kome fram til ei «autentisk» forståing av informantens erfaringar (Postholm, 2010). Slikt arbeid vil kunne styrkje det faglege og om reliabiliteten er ein truverdig forskingsmetodisk dokumentasjon. Ved spørsmålsformulering i intervjuguiden er det viktig å tenkje på reliabiliteten. Er spørsmåla klare og tydelige? Ved høg bevissthet gjennom forskingsprosessen kan ein unngå metodiske fallgruver rundt reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I følge Kvale & Brinkmann (2015) er kvaliteten av intervjuet avgjerande for kvaliteten på analysearbeidet, og kvaliteten på analysearbeidet er avgjerande for det forskinga skal belysa. Å drøfte gyldighet og pålitelegheit kritisk, handlar om å kunne halde seg kritisk til kvaliteten på data som er samla inn. Dette kan delast inn i intern gyldighet og ekstern gyldighet også i kvalitative undersøkingar. Har ein fått inn det som ein ynskja å få tak i (intern gyldighet)? Og kan det overførast til andre samanhengar (ekstern gyldighet)? (Jacobsen, 2015). Kor godt ein representerer informantane sine erfaringar og opplevingar i intervjuanalysen visar validitet. For å auke validiteten i undersøkinga er det gjort fleire konkrete val innan dei gitte rammene. Det har dermed blitt brukt tid på å skape ein god teoretisk plattform og for å kunne utvikle ein god og forståeleg intervjuguide. Det vart også gjennomført pilotintervju med medstudentar og familiemedlemmar som hadde like arbeidsoppgåver som kriteria i prosjektet. Dette for å få fram ein mest mogleg realitet i svara og som gav meg høve til å omformulere vanskelege spørsmål om tema tverrfaglig samarbeid. I pilotintervjua var det fleire som meina spørsmålet som omhandla *betydinga av samarbeid for elevar med læreansvar*, var eit vanskelig spørsmål. Grunna dette vart det tatt ei beslutning med å omformulere eit par spørsmål, slik at omgrepet tverrfagleg samarbeid var enklare å forstå. Dette er ein form for validering, der eg tok i mot responsane frå prøveinformantane. Etter pilotintervjua nytta eg også ein teoretisk skjekk ved å kritisk vurdere omgrepa i spørsmåla, og om dei stemmer overeins med det teoretiske (Jacobsen, 2015).

Bruk av semi-strukturert intervju var med på å gi god informasjon frå spørsmåla, då informantane får meir frihet til å snakke om tema som eg kanskje ikkje hadde tenkt over på førehand. Med dette kunne eg la informantane få dele informasjon samtidig som eg passa på å halde informantane på rett kurs under intervjuet. For å sikre validiteten transkriberte eg

intervjua sjølv, for å sikra at intervjuet vart gjentatt ordrett i transkripsjonane, i tillegg til å dobbelsjekke ved å lytte til lydopptaket fleire gonger.

Å gjennomføre fem intervju, der to av dei var kontaktlærarar og tre spesialpedagogar, er eit begrensa datautval for å sikre intern validitet. Det er derfor viktig å ha høg kvalitet på intervjuguiden. Sidan intervjuguiden vart forandra på, kan ein ikkje sei om det var til fordel for informantane, då eg opplevde at informantane tolka spørsmåla veldig ulikt. Ved å nytta fem informantar kan ikkje funna mine være representative og heller ikkje generaliserbare. Hadde eg nytta fleire intervjuinformantar og i frå fleire skular, ville dette vore med å styrkja funna i analysen. Funna i studien gir berre eit bilete av dei fem informantane sine synspunkt på oppgåva si problemstilling, saman med teori og eigne betraktningar. Å nytte fleire informantar frå fleire skular kunne eg også kanskje fått andre resultat som kan være med på å få eit breiare bilete på problemstillinga. Ved bruk av andre metodar eller fleire datainnsamlingsstrategiar kunne det også vore med på å sikre kvaliteten av studien.

Når det kjem til den kvalitative intervjuinlærminga som vart brukt i denne studien vart det berre nytta to roller ved tverrfagleg samarbeid. Ved å nytte fleire perspektiv og roller kunne dette også vore med å løfte studiet sin kvalitet. Å nytte informantar frå leiinga ville for eksempel vore med på å belysa ei problemstilling som omhandlar organisering og implementering for eit samarbeid innad i skulen. Dette kunne i tillegg gitt eit meir heilhetleg bilete av tverrfagleg samarbeid.

4. Presentasjon av resultat

I dette kapitlet blir det presentert resultat frå feltarbeidet mitt. Ut i frå korleis intervjuva vart systematisert på, vart det teke ut hovudtema som skal vera med på å belysa problemstillinga: *Korleis samarbeider spesialpedagogar og kontaktlærarar i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar?*

For å belysa problemstillinga vert dette kapitlet delt opp i tre hovuddelar:

- Samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog
- Organisering av tverrfagleg samarbeid (fokus på planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og vurderingsfasen, samt skulen sin organisering for eit tverrfagleg samarbeid)
- Betyding av tverrfagleg samarbeid i arbeid med elevar med spesifikke lærevanskar

Frå intervjuva kjem det fram to ulike perspektiv på samarbeid: lærarperspektivet og spesialpedagogperspektivet. Funn blir dermed vidare i dette kapitlet delt opp etter kontaktlærer si skildring og oppleving, og spesialpedagogane si skildring og oppleving av tverrfagleg samarbeid. Funna blir framstilt som sitat og gjenfortelling av informantane sine utsegn. Informantane er i resultatdelen omtalt som informant a, b, c, d og e, slik at dei ikkje skal verta attkjende slik det er omtalt under utval i metodekapitlet. Rekkjefølgja på desse informantane har ikkje nødvendigvis samanheng med presentasjonen av dei i metodekapitlet. Dette er spesielt viktig i *inkluderende praksis* prosjektet, når resultata skal presenterast på den utvalte skulen.

4.1 Samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog

Innanfor dette temaet blir resultata frå intervjuva presentert. Det dreier seg om det som kom fram i intervjuva om korleis kontaktlærarane og spesialpedagogane opplev samarbeidet seg i mellom. Deltema her er: 1) Kommunikasjon i samarbeid, 2) Roller og arbeidsoppgåver i samarbeidet.

4.1.1 Kommunikasjon og samarbeid i skulen

Frå lærarperspektivet viser resultat at informant b uttrykkjer at ho opplev eit bra samarbeid med spesialpedagogen, men kontakten er sporadisk og etter behov. Informant c opplever samarbeidet med spesialpedagogen godt og nært. Ho uttrykkjer at sidan ho og spesialpedagogen deler kontor og er på same teamtrinn, gir dette ein fordel for samarbeidet. Resultatet viser at informant b har liten grad av hyppighet ved samarbeid med spesialpedagog, kontra informant c som har jamn dialog med spesialpedagog kvar dag. Dette er også noko som kjem tydeleg fram i intervjuet:

Informant c: «eg klarar ikkje å definere det ut, fordi me går som hand i hanske. Så det er ikkje slik at eg går til ho for å ha eit møte eller at eg går til ho med eit problem. Me har ein dialog heile tida. (...). For det er jo det å kople spesialpedagogar på trinnet. Slik at me blir eit team, slik at det blir våre barn».

Frå eit lærarperspektiv viser resultatata at grunnlaget for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog kan bli forstått ut i frå hyppigheit av kontakt, nærheit og distanse. Frå sitatet til informant c viser dette til den kontinuerlige dialogen ho har til spesialpedagogen som fører til at samarbeidet flyt «som hand i hanske». Å skape ein god kommunikasjon i samarbeidet ser det ut å vera ein fordel for samarbeidet mellom profesjonane.

Frå spesialpedagogane sitt perspektiv kjem det fram at samarbeidet med kontaktlærarar er varierende. Spesialpedagogane fortel at det er vanleg å vera spesialpedagog for mange klassar, og at ein dermed må forholde seg til ulike kontaktlærar. Informant a og e opplev samarbeidet med lærarane ulikt, noko som kan ha ein samanheng med at dei samhandlar med mange ulike lærarar på ulike trinn. Informant a fortel om ein utfordrande erfaring med å samarbeide saman med ulike vaksne:

«... det varierer. Det er alt frå lærar der eg seier at foreslår at ein elev trenger bildestøtte for eksempel, og læraren då 'oj det veit eg ikkje om eg rekker til i morgon, men eg kan sjå kva eg kan få gjort'. Også før eg liksom får tid til å sei at, 'det ordnar eg' (...) men ja til at (..) læraren kommuniserer ikkje i det heile tatt, og seier at 'det er bortkasta tid så du kan jo sette på ein film eller noko'».

Informant a fortel vidare i intervjuet at det er utfordrande å kommunisere med alle lærarane. Ho fortel vidare:

«... i fjor jobba eg med ein lærar der læraren ikkje var interessert. Så då hadde me ingen kommunikasjon, nokre vegar eigentleg. Det var fryktelig vanskeleg».

Informanten fortel også om eit godt samarbeid på teamet som ho er på no, og som ho også delar kontor med. Informanten uttrykk også at ho må gå jamleg innom dei andre klassane ho er

tilknytt for å gi/få oppdatert informasjon. Informant e er tilknytt på fleire trinn og uttrykkjer at det er utfordrande å få med seg all informasjon frå alle klassane. Dermed opplev ho det er utfordrande å følgje alle dei ulike teamtidene på dei andre klassetrinna ein er tilknytt.

Informant d som deler kontor med lærar, opplev eit bra teamsamarbeid. Informanten er fast spesialpedagog på eitt og same trinn, og opplev det som ein fordel med tanke på samarbeid. Det gir større høve å oppretthalde ein jamn dialog med kontaktlæraren gjennom arbeidsdagen. I tillegg har dei teamtid ein gong i veka.

Informant d: «For meg som ein tilretteleggar for barn med spesielle behov.. og visst du ikkje har den plassen på teamrommet, så klarar du ikkje å fange opp det som skjer, som detter ned og ikkje blir planlagt den torsdagen, fordi det oppstår ting. Uforutsette ting også. Så det er kjempeviktig at dei vaksne snakkar saman heile tida og at man er til stede på teamrommet og i samtalan».

På grunn av at to av spesialpedagogane er innom mange klassar visar funna at samarbeidet og kommunikasjonen med kontaktlærar(ar) er varierende. Sitatet frå informant d visar at samarbeidet med kontaktlærarane er nødvendig og dermed er den jamlege dialogen essensielt. Dette støttar også dei andre informantane, då dei opplev å få større muligheiter når ein deler teamrom med læraren som ein samarbeider med. Frå eit spesialpedagogisk perspektiv viser resultata at grunnlaget for samarbeid mellom spesialpedagog kontaktlærar kan bli forstått ut i frå tid til å være i dialog når ein delar kontor og teamrom der lærarane er.

Ved spørsmål om korleis informantane vil beskrive samarbeidet seg i mellom, uttrykker alle informantane at dei har eit godt tverrfagleg samarbeid. Resultata visar at informantane samarbeider seg i mellom er av ulik grad. Informantane arbeidar på ulike trinn, og dermed har ulik praksis på korleis samarbeidet blir nytta. Ut i frå dette kjem det fram tre faktorar som var vesentleg for å få til eit tverrfagleg samarbeid; kommunikasjon, dele kontor, og å vera på eitt trinn. Desse faktorane blir basert på nærleik til korleis samarbeidet med andre vaksne blir.

4.1.2 Roller og arbeidsoppgåver i samarbeidet

Når det gjeld roller vart informantane spurt om dei tek ei spesiell rolle i samarbeidet, samt kor ofte og i kva samanheng kontaktlærar og spesialpedagog samarbeider kvarandre i mellom.

Frå lærarperspektivet kjem det fram at dei har ansvar for klassen, og at dei veit at det er

spesialpedagogen som har det overordna ansvaret for dei elevane med lærevanskar. Informant b fortel at ho har elevar i klassen med spesifikke lærevanskar som spesialpedagogen har hovudansvar for.

Informant b: *«altså eg har vel ein rolle følar eg.. (..). Men det er vel det at.. (...) spesialpedagogane har det overordna ansvaret for opplegg, at iallefall dei to i klassen min då dei er så spesifikke vanskar så.. Så dei er ganske mykje ute då».*

Ho fortel at det er spesialpedagogen som tilpassar oppgåver til dei elevane som treng det, og fortel at ho får god hjelp frå spesialpedagogen om det er noko ein lurar på. Informant c fortel i intervjuet at spesialpedagog må være tydeleg på kva kvar enkelt individ treng av støtte, slik at ho kan inkludere alle i klassen. Ho fortel:

«... eg tenkjer at eg er fullstendig klar over at ho er spesialpedagogen så ho må jo på ein måte sei tydeligare kva er det ho vil eg skal gjere der og då. Men eg skal jo også tenkje den inkluderinga i klassen. Ting han kan gjer i klassen som er.. eller dei kan gjere som er innafor våre rammer igjen då, slik at dei blir ein del av vår klasse.»

Informanten fortel at det er spesialpedagogen som har det største ansvaret for dei elevane med spesielle behov. Ho veit at ho også har eit ansvar, men som kontaktlærer må ho tenkje inkludering av alle i klassen. Sett frå kontaktlærarane sitt perspektiv visar dei at dei set fokus på inkludering i klassen og det å ha eit heilhetleg klasseperspektiv. Det kjem fram at kontaktlærarane set lit til at spesialpedagogen tar av seg dei elevane med lærevanskar.

Det kjem fram frå spesialpedagogperspektivet at dei kjenner seg igjen i av å ha hovudansvar for enkeltelevar. Samtidig kjem det fram i intervjuet at dei tek seg av elevane med lærevanskar både i og utanfor klassen.

Informant e: *«eg har ein stor rolle når det gjeld akkurat den eine eleven. Då er det ofte eg som blir det hovudfokuset når det gjeld den eleven då, og når det gjeld den kontaktlæraren».*

To av spesialpedagogane opplev også å vera ein like stor del av klassen som dei andre lærarane som er innom. Informant a fortel blant anna at ho har følgd klassen i fleire år, og dermed føler ho at elevane spør ho om hjelp like mykje som kontaktlæraren. Dette samsvarar også informant d med å fortelje:

Informant d: *«Eg er på heilt lik fot, og kjenner alle elevane like mykje som alle dei andre lærarane. Er med i garderoben, er med ute, er med i gym, altså.. Så der er det ikkje nokre skilje på oss vaksne slik me har det no».*

Informant d fortel om inkluderinga mellom vaksne er tilstade, som gjer at ho blir sett på som likeverdig lærar av elevane i klassen slik som kontaktlæraren og dei andre faglærarane. Frå

det spesialpedagogiske perspektivet kjem det fram at deira rolle er opplæring for dei elevane med spesielle behov. Dei tar omsyn til enkeltindivid utanfor klasserommet, samtidig som ein kan vera støtte for dei andre elevane inne i klasserommet. Spesialpedagogane nyttar si tid til enkeltindivid, samtidig som dei opplev å vera gode ressursar for dei andre elevane i klassen.

Ved spørsmål om bevissthet av eiga rolle i samarbeidet svarar informantane at dei har ulike roller, og at det dermed blir ulike ansvarsområder. Sjølv ved ulike roller kjem det fram at informantane opplev å nytte kvarandre til spørsmål og råd ved behov, og opplev det positivt å kunne «kaste ball med kvarandre».

4.2 Organisering av tverrfagleg samarbeid i planlegging, gjennomføring og vurdering

Innanfor dette tema blir det retta blick mot korleis samarbeidet blir organisert og korleis kontaktlærarane og spesialpedagogane samarbeider seg i mellom ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. I planleggingsfasen inneber dette i kva grad informantane samarbeider ved plan for ordinær- og spesialundervisning med tanke på mål og innhald, samt samarbeid om IOP. I gjennomføringsfasen går ein nærmare inn på korleis informantane faktisk samarbeider seg i mellom, og i vurderingsfasen går ein inn på kva arbeidsmåtar og kor ofte dei vurderer opplæringa.

4.2.1 Planlegging

På spørsmål om korleis informantane planlegg undervisninga saman, svarar alle informantane at dei nyttar teamtid to gangar i veka. Teamtida på torsdagar går blant anna ut på å planlegge veke for veke. Dei fleste informantane erfarer at dei får gjort all planlegginga på teamtid denne dagen.

Kontaktlærarane fortel at dei begge nyttar teamtid til å tilpasse oppgåver og lekseplan for elevar med spesielle behov. Informant b beskriv at ho ikkje planlegger så mykje saman med spesialpedagogen, men at det hender dei sit saman og skriv utviklingsamtalar og rapportar/IOP. Ho fortel at ho prøver å arbeide opp mot trinnet sine mål, så langt det let seg gjere. Informant c fortel at planarbeidet er ein viktig del av læraryrket. Ho uttrykkjer også at dei spesialpedagogane som tilhøyrar berre eitt trinn har ein god fordel med tanke på å kjenne

planane for klassen. Ho opplev at det er difor samarbeidet mellom ho og spesialpedagogen skilir, fordi dei er saman på trinnet og på kontoret.

Informant c: «Det er derfor eg trur det skilir. Men då er det også alfa og omega at spesialpedagogen er ein del av det teamet. Som kjennar planane, og ikkje kjem inn 'kva gjer dykk no'. Det er det verste som kan skje føler eg. 'Kva driver dykk med no', det skal dei jo veta før dei kjem inn».

Ho utrykkjer at det er frustrerende når det kjem inn andre lærarar og spesialpedagogar som ikkje er tilknytt teamet, som kjem innom for å utveksle eller få informasjon i samband planlegginga. Vidare fortel ho:

«Men visst du får litt slik dropp inn då. Ikkje sant, visst du sitter på ditt spesped kontor så skal du ha ein elev der og ein elev der. Då får du jo ikkje til det. Då tenkjer eg jo at det beste for spesialpedagogen også, å være saman knytt opp mot team».

Informanten opplev samarbeidet som vanskelig når andre på teamet ikkje veit planane og når ein må forholde seg til andre vaksne som ikkje er ein like stor del av teamet. Det kjem fram at kontaktlærarane praktiserer planleggingsfasen saman med spesialpedagog i ulik grad. Den eine læraren samarbeider med spesialpedagogen i liten grad, medan den andre læraren samarbeider med spesialpedagogen i stor grad i planleggingsfasen. Føresetnadane for at samarbeidet skilir er på grunn av deling av kontor, og føresetnadane for at det ikkje glir handlar om at ein ikkje er fast på eitt team.

Spesialpedagogane fortel også at alle spesialpedagogane på skulen har eit eige møte ein gong i månaden. På dette møtet der alle spesialpedagogane på skulen er med, tek dei opp enkeltsaker og oppdaterer kvarandre på tiltak. Dei fortel også at dei i tillegg presenterer agendaen på møtet til resten av teamet sitt med lærarane. Når det kjem spørsmål om planlegging av opplæringa utrykkjer informantane at dei er avhengig av planleggingsfasen for at dei kan leggje til rette for sine elevar, både i klasseromet og på gruppe. I dette arbeidet utrykkjer dei fleste informantane at deling av kontor er sentralt for å kunne få med seg viktig informasjon som dukkar opp. Som nemnd tidligare har to av spesialpedagogane som er informantar elevar på fleire trinn, og dei opplev her at planlegging kan være vanskeleg med tanke på å få den nødvendige informasjonen ved å være på ulike trinn. Informant a fortel om verktøyet *google disk* som eit godt hjelpemiddel for ho i denne fasen. Ved dette verktøyet kan ho sjå planlegginga til dei andre lærarane og dermed legge til rette for sine elevar. Informant d opplev å få gjort det meste av planlegginga saman med kontaktlæraren og resten av teamet sitt på torsdagane. Ho fortel at eit fast punkt på agendaen er å ta opp elevane med IOP denne dagen. På denne måten opplev ho å ta like stor del i planleggingsfasen saman med lærarane,

samtidig som ho får ta opp enkeltelevane med IOP slik at dei saman på teamet kan best mogleg legge til rette. Informant e beskriv teamtid som den beste tida til å planlegge på. Ho fortel:

Informant e: «eg så avhengig av å få med deiras opplegg for å kunne tilpassa det opplegget for min elev. Sei at dei skal ha om trær og slik, då kan ikkje eg kjøre mitt eige opplegg med eleven min. Då får ikkje han med seg den same tingen som klassen får med seg».

I planleggingsarbeidet kan ho og dei andre lærarane saman tilpassa lekseplan for dei elevane med lærevanskar. I tillegg fortel ho at planlegginga er viktig for å skape ein samanheng mellom spesialundervisninga og den ordinære undervisninga. Frå spesialpedagogperspektivet kjem det fram at informantane opplev planleggingsfasen som grunnleggande for å kunne følgje opp elevane sine og samtidig følgje trinnet sine mål. Dei informantane som deler kontor med teamet sitt opplev i større grad å ha ein open dialog med kontaktlæraren og dei andre vaksne når det kjem til planlegging av opplæringa, samt skriving av IOP saman. Ut i frå spesialpedagogperspektivet kjem det fram at det er vanskeligare å ha kontroll på planen inne i klasserommet og som kan overførast ute på gruppe når ein ikkje deler kontor eller har den nærleiken til teamet.

Når det kjem til korleis informantane samarbeider ved planleggingsfasen opplev informantane teamtid to gangar i veka som god tid til å planlegge opplæringa. Informantane vektlegg å ta alt som har med planlegging å gjera på desse møta. Informantane legg vekt på deling av kontor og å vera på same team som viktige faktorar for å samarbeide ved planlegging for elevane. Funna visar at det krev eit tett samarbeid mellom profesjonane for å skapa ein samanheng både i ordinær-og spesialundervisning ved planlegging.

4.2.2 Gjennomføring

På spørsmål om korleis informantane gjennomfører undervisninga saman, svarar få informantar at dei driv undervisning saman. Profesjonane arbeidar mest kvar for seg når det kjem til gjennomføring av opplæringa.

Kontaktlærarane svarar ulikt når det kjem til gjennomføring av opplæringa saman med spesialpedagog. Informant b nyttar i liten grad samarbeid med spesialpedagog ved gjennomføringsfasen, då spesialpedagogen berre har få timar i veka med elevane i klassen hennar. Informanten fortel at ho prøvar å samkjøra spesialundervisning og

ordinærundervisning, men at elevar med IOP er mest ute av klasserommet. Informant c uttrykkjer at ho har ein jamn dialog med spesialpedagog dagleg ved gjennomføringa av opplæringa.

Informant c: «eg tenkjer det er ein jamn dialog heile tida. Kva gjer me no? Ja dette var bra, då gjer me meir av det. No stopper det heilt opp, ja kva gjer me då, jo me må gå den vegen. Nei då må me gjer dei konkretane, nei no må me bytte med dei og dei konkretane. Nei han må ha det no, fordi det blei for vanskelig med det der».

Sitatet visar at informant c nyttar i stor grad drøfting med spesialpedagogen ved gjennomføringa av undervisninga. Informanten oppgir også at spesialpedagogen er mykje inne i klasserommet saman med ho, og dermed har dei høve til å diskutere slik som sitatet visar til. Frå kontaktlærarperspektivet kjem det fram i gjennomføringsfasen at informantane nyttar ulik praksis. Den eine kontaktlæraren samarbeider ikkje så ofte med spesialpedagogen, medan den andre kontaktlæraren har veldig ofte kontakt med spesialpedagog. Det er også forskjell på kor mykje spesialpedagog er inne i klassen saman med læraren.

Spesialpedagogane fortel at dei blant anna utvekslar informasjon etter timane, om det hender noko, for eksempel eit par ord på morgonen i garderoben. Informant a og e driv spesialundervisning utanfor klasserommet for det meste, men at det hender dei er inne i ordinær undervisning som styrk for elevar med lærevanskar.

Informant a: «... det er lesing, skriving og matte og alt det dei gjer i klasserommet, berre at det vi gjer det her nede. Og med det går mykje fortare her nede fordi det er roligare. Så oppgåvene blir jo løyst ganske fort».

Informant d fortel at det er ein normal kultur på trinnet der mange barn går ut og inn av klasserommet, då elevane får vera der dei lærer best. Ho fortel også at hennar praksis i år er å være mest inne i klasserommet som styrk til sine elevar. Frå spesialpedagogperspektivet gjennomfører informantane undervisninga ulikt, der to av spesialpedagogane har flest spesialundervisningstimar utanfor klasserommet.

Ved spørsmål på korleis informantane opplev samarbeidet seg i mellom ved gjennomføringsfasen kjem det fram at informantane nyttar informasjonsveksling før og etter timen for å oppdatere kvarandre på eleven(e) si faglege utvikling. Utveksling av informasjon skjer oftast etter undervisning om noko dukkar opp for dei fleste informantane. Samstundes har informant c og d hyppig informasjonsflyt mellom kvarandre grunna dei begge er i ordinær

undervisning. Dei fleste informantane gjennomfører for det meste undervisninga kvar for seg i ulike rom.

4.2.3 Vurdering

På spørsmål om korleis informantane vurderer undervisninga saman, svarar dei fleste informantane at dei nyttar undervegs-vurderingar.

Frå kontaktlærarperspektivet ved vurderingsfasen kjem bruken av undervegs-vurderingar fram hjå begge informantane. Det kjem også fram i varierende grad av undervegs-vurdering med spesialpedagog hjå informantane. Informant b nyttar samtalar med spesialpedagogen omlag ein gong i veka. Informanten fortel at ho nyttar undervegs- vurderingar til å vurdere opplæringa til elevane, men oppgir å nytte dette ein til to gonger per semester. Informant c nyttar jamn dialog med spesialpedagogen, då spesialpedagogen er mykje inne i ordinær undervisning saman med kontaktlæraren. Den jamne dialogen blir vurderingsforma med tanke på korleis eleven(e) har vore i timane.

Frå spesialpedagogperspektivet nyttar informantane i stor grad informasjonsutveksling til kontaktlærarane som undervegs-vurdering. Det kjem også fram varierende grad av samarbeid saman med kontaktlærar i denne fasen. Informant a nyttar undervegs-vurderingar ved å vurdere fortløpande etter timane om korleis det har gått fagleg. Informant d fortel at ho har ein jamn dialog etter kvar time og på slutten av dagen med kontaktlæraren. Informant e fortel at ho nyttar resultat av kartleggingsprøvene og diskuterer saman med lærar kva ein skal jobba med vidare ut i frå resultata.

Informant e: «Mine elevar får tilpassa kartleggingsprøvar. Når dei då har tatt den så går me saman igjen også ser me resultata, og då ser kva me skal jobba med vidare».

Informanten fortel også at ho tar opp viktig og sentral informasjon som dukkar opp med kontaktlærar, for eksempel om læraren må sende melding heim.

Ved spørsmål på korleis informantane opplev samarbeidet seg i mellom ved vurderingsfasen av opplæringa, kjem det fram litt ulik praksis men at undervegs-vurdering blir nytta mest. Det kjem også fram varierende samarbeidsaktivitet mellom alle informantane. Informantane legg vekt på hyppig informasjon mellom kvarandre som grunnleggande for samarbeidet i dette arbeidet.

4.2.4 Informantane si oppleving om skulen sin organisering for eit tverrfagleg samarbeid

På spørsmål om korleis informantane opplev det tverrfaglege samarbeidet på skulen, og korleis det blir organisert, kjem det fram ulike erfaringar frå informantane.

Kontaktlærarane oppgir ulik praksiserfaring med samarbeidet. Informant b fortel at ho er nøgd med korleis samarbeidet blir praktisert. Informant c fortel at ho har opplevd betre tverrfagleg samarbeid før, på tidlegare arbeidsplassar. I tillegg fortel ho at ho ynskjer meir tid og oppfølging hjå leiinga, blant anna med tanke på oppfølging når det gjeld elevar med IOP. Informanten fortel også at ho opplev at samarbeidet saman med spesialpedagog på teamet ikkje er eit tverrfagleg samarbeid, og nyttar eit anna omgrep til samarbeidet. Ho fortel:

«Eg synest ikkje det er tverrfagleg! Eg synest det er team. (..) For det er jo det å kople spesialpedagogar på trinnet. Slik at me blir eit team, slik at det blir våre barn. Det tenkjer jo eg er det optimale».

Med dette sitatet uttrykkjer ho at det er viktig å ha fleire fagpersonar i teamet. Ho fortel også at systemet slik det er no, at å ta ut spesialpedagogar og danne eigne team for dei, ikkje er like bra som å slå saman profesjonane til eitt team. Ut i frå dette opplev informant c å kunne kaste ball til kvarandre og bruke andre sin kompetanse. Frå kontaktlærarperspektivet kjem det fram at informantane opplev organiseringa av samarbeid på systemnivået på skulen ulikt. Ein informant opplev at organiseringa for ressursar blir fordelt likt, medan den andre informanten opplev ulikt samarbeid mellom ulike team. Dette grunna ulik organisering av faste vaksne, som inkluderer ulik fagkompetanse.

Spesialpedagogane uttrykkjer at dei er nøgd med korleis samarbeidet blir organisert på sitt trinn, men fortel at dei skulle ynskje det var praktisert annleis. Informant a opplev å være nøgd med å være på kontor med sitt team, og ser kva det gjer med samarbeidet. Ho fortel også at ho skulle ynskje at ho kunne vera fast spesialpedagog på trinnet og uttrykkjer at dette er noko som burde gjelde alle spesialpedagogar. Dette opplev også informant d. Ho fortel:

«Det vanlige er jo at den som driver spesialundervisningen gjer det på fleire trinn, og har fleire grupper med elevar. Då blir jo det samarbeidet med kontaktlærer meir tungvindt, når du må fly frå teamrom til teamrom og frå trinnareal frå trinnareal i løpet av dagen. Og slik hadde eg også det når eg starta her. Så eg veit akkurat korleis det er for eg veit at den måten me har fått til no er veldig mykje betre, både for elevane og for dei vaksne».

Med dette sitatet fortel informant d at det er ein fordel om ein som spesialpedagog er på eitt trinn. Ho uttrykkjer med dette at ho skulle ynskje det var faste vaksne på eitt trinn, slik at

samarbeidet blir meir heilhetleg. Dette samsvarar også med det informant e fortel i sitt intervju. Ho skulle ynskje å kunne få høve til å være med på alle teammøter, men fortel at det er umuleg når alle har teamtid på same tid. Ho uttrykkjer at ho også ynskjer meir tid og oppfølging frå leiinga, blant anna meir tid til rettleiing saman med kollegane. Ut i frå spesialpedagogperspektivet kjem det fram at informantane er samstemte til forslag ved å forbetre praksisen med å vera fast tilsett på eitt trinn.

Ved spørsmål om korleis kontaktlærarane og spesialpedagogane opplev organiseringa for eit tverrfagleg samarbeid på skulen, kjem det fram at informantane har ulik erfaring med organiseringa. Dei fleste informantane svarar at dei er nøgd med korleis det blir praktisert på sitt teamtrinn. Dette blir knytt opp mot at praksisen til kvart team er ulikt. Funna visar at informantane sitt val av organiseringsform er grunngjeve ut i frå leiinga si fordeling. Informantane har innverknad på korleis samarbeidet kan organiserast betre, der dei uttrykkjer fordelar og ulemper. Faktorar som blir påpeikt her er fordelen med voksentetthet i form av fast spesialpedagog og andre lærarar på eit trinn, rettleiing og oppfølging frå leiinga.

4.3 Betyding av tverrfagleg samarbeid i arbeid med elevar med spesifikke lærevanskar

På spørsmål om kva betyding eit tverrfagleg samarbeid kan ha for elevar med spesifikke lærevanskar uttrykkjer alle informantane at det er av stor betyding. Informantane uttrykkjer at eit samarbeid rundt planlegging, gjennomføring og vurdering er nødvendig for desse elevane.

I intervju av kontaktlærarane kjem det fram ulike fokus på kva som er viktig. Informant b fortel at det er viktig å arbeide mot same mål og rammer. Ho påpeikar dette ved å få ein raud tråd ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Dette gjeld spesielt planleggingsarbeidet som legg grunnlaget for resten av opplæringa. Informanten fortel også at ho trur det er vanskeleg for dei elevane hennar med lærevanskar å vera inne i klasseromet. Ho opplev at elevane synest det er frustrerande å ikkje få like mykje hjelp og fokus på seg inne i klasseromet, som det er utanfor klasseromet. Ho fortel:

«Så man prøver å rekke innom alle saman, men.. då sitter man i ei lang tid og det er jo mange andre som trenger hjelp også. Då må man fly litt fram og tilbake då og då kan han bli litt frustrert av det trur eg».

Med dette prøvar informant b å hjelpe desse elevane når dei er inne i timen, men opplev det vanskeleg å ta vare på dei i klasserommet der alle elevane søker etter hennar merksemd. Informant c fortel at det er viktig å snakke saman, slik at også samarbeidet blir kontinuerleg og naturleg. Frå kontaktlærarperspektivet kjem det fram at informantane har ulike synspunkt på kva som er av betydning for samarbeidet for elevane med lærevanskar, der den eine informanten opplev viktigheta med klare rammer og den andre opplev viktigheta med kommunikasjon.

Spesialpedagogane fortel at eit godt samarbeid er avgjerande for å få informasjon om elevane, slik at dei kan legge til rette. Informant a skildrar viktigheta med å dele kontor med teamet sitt, kor mykje det gjer for samarbeidet.

Informant a: «Utan samarbeid så.. altså man får berre gjer sitt beste liksom. Men eg ser med eit samarbeid så blir barnet tryggare og me kjem mykje fortare i mål, og det er mykje mindre frustrasjon frå både barn og alle dei vaksne. (...) For då veit alle kva som føregår».

Informant a snakkar om utfordringane eit samarbeid kan ha når det gjeld å ivareta elevane med lærevanskar. Med dette sitatet fortel informanten at ho ser samarbeidet deira speglar over hjå elevane, der blant anna ho ser mindre frustrasjon hjå eleven med å forholde seg til mindre vaksne enn når elevane må forholde seg til fleire. Sitatet til informant a visar kor viktig eit samarbeid mellom dei vaksne er for elevane. Dette samsvarar også med det informant d seier:

«... det er mykje som skjer og det er så mange arena man er på som vaksen eller som elev også. Men som vaksen særleg fordi det er så mange ulike samarbeidskonsultasjoner sant.. det er mange grupper man skal forholde seg med. Så det er det å klare å halde fokus på kva som er viktig då. Då er elevane i sentrum».

Frå intervjuet til informant d kjem det fram at ho synest den jamne dialogen saman med kontaktlærer er viktig, slik at eleven får eit godt tilpassa tilbod. Ut i frå sitatet hennar fortel ho også at det er den kontakten ein har med andre vaksne som viktig for elevane si opplæring. Dette opplev også informant e, der ho er avhengig av informasjonsutveksling for å kunne gjere det beste for elevane hennar. Frå spesialpedagogperspektivet kjem det fram at informantane legg vekt på kommunikasjon som ein avgjerande betydning for at dei elevane med lærevanskar skal få eit godt opplæringstilbod.

Det kjem fram at dei fleste informantane opplev samarbeidet som like viktig for både barn og vaksne. Informantane legg vekt på at samarbeid mellom dei to profesjonane har betydning for

elevlar med spesifikke lærevanskar. Dei fleste informantane påpeikar at god kommunikasjon seg i mellom gjer at samarbeidet til elevane blir betre. Graden av samarbeid mellom dei som har ansvar for elevlar, ser ut til å være av betydning for eleven(e) sitt heilskaplege opplæringstilbod, både i ordinær-og spesialundervisning.

5. Drøfting

I denne oppgåva har eg arbeida ut i frå følgande forskingsspørsmål: Korleis vert samarbeidet organisert og tilrettelagt, og korleis er samarbeidet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning? Føremålet med studien som tidligare nemnd er å setje fokus på korleis eit utval av kontaktlærarar og spesialpedagogar på ein skule samarbeider, og korleis profesjonane nyttar tverrfagleg samarbeid rundt elevar med spesifikke lærevanskar. Problemstillinga er: *Korleis samarbeider spesialpedagogar og kontaktlærarar ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar?* I denne delen vil eg forsøkje å svare på forskingsspørsmåla og problemstillinga ved å sjå resultatane frå intervjuet som er føretatt i samanheng med den utvalte teorien.

5.1 Føresetnader for eit tverrfagleg samarbeid i skulen

For å få betre innsikt i korleis informantane opplev samarbeidet på skulen og korleis dei arbeider, nytta eg spørsmål om korleis informantane praktiserte samarbeidet ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa, samt korleis dei samarbeida i løpet av ei arbeidsveke. Ut i frå resultatane frå studien ser det ut til å vera ei rekkje føresetnader for informantane når det kjem til å lykkast med å meistra det interne tverrfaglege samarbeidet i skulen.

5.1.1 Kommunikasjon i samarbeidet

Fleire av informantane tar opp god dialog mellom kvarandre for å få til eit bra samarbeid. I tverrfagleg samarbeid vert koordinering og utveksling av informasjon viktig for å kunne samhandla (Lauvås & Lauvås, 2004; Røkenes & Hanssen, 2012). Dette er i følgje Friend & Cook (2013) essensielt i kommunikasjonsprosessen, der det oppstår ein god realisjon som byggjer grunnlaget i samarbeidet. Funn frå analysearbeidet viser at dei fleste informantane set pris på deling av informasjon til kvarandre, men at det varierer hjå ulike informantar kor mykje ein kan kommunisere i løpet av ein arbeidsdag.

Informant a fortel om ein utfordrande erfaring med å samarbeide saman med ulike vaksne. Sitatet hennar viser til ein kommunikasjonsprosess der det oppstår misforståelsar og «støy» mellom informantane og læraren (Gjøsund & Huseby, 2015). I denne samanhengen kan det

tolkast som ulike holdningar blir tatt i bruk i kommunikasjonen, og dermed kan det fort oppstå misforståelsar. Måten ein snakkar på med å vise lite interesse og ikkje lytte til det ein har å sei, får avgrensingar for kommunikasjonen (Fjelldal & Örtenblad, 2018). Slik kommunikasjon kan avgrense relasjonen i samarbeidet, og det kan oppstå eit problem rundt dette som kan føra til at samarbeidspartnere mislikar å samarbeide med vedkommande. Lauvås & Lauvås (2004) definerer at i eit tverrfagleg samarbeid er kommunikasjonen sentralt. I samarbeidet blir relasjonen mellom menneske det primære og saken blir det sekundære. Det kan oppstå ein kamp om å vinne ein diskusjon, markere rangordning og kompetanse som kjem til å forstyrre hensikta med kommunikasjonen – som er å oppnå innsikt i eleven sine problem og korleis det kan løysast (Røkenes & Hanssen, 2012). Slik som Gustavsson & Tømmerbakken (2011) påpeikar, kan ein god kommunikasjon vera utgangspunkt for å starte ein endringsprosess. Dette fell tilbake på teorien med faktorar som hemmar og fremmar samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018; Kinge, 2012). Slik fagleg usemje som informant a har opplevd kan vera hemmande for eit tverrfagleg samarbeid. Slike konflikter kan gjera til at samarbeidet handlar om dei ulike aktørane og ikkje eleven. Dette samsvarar med studien til Brownell, et.al (2006) der ulike samarbeidsevner kan påverka samarbeidet. Ein må ikkje gløyme å setje eleven i sentrum, då eleven må vera i fokus for at samarbeidet skal fungere til eleven sitt beste (Glavin & Erdal, 2018).

Å dele kontor med kvarandre

Det kjem fram i resultat av funn der dei fleste informantane oppgir viktigheita med å ta i mot informasjon og høve til å utveksle viktig informasjon om elevar, samt diskutera praktiske ting som oppstår i løpet av ein arbeidsdag. Å dele kontor med dei ein er på team saman med ser ut til å være ein viktig føresetnad for å få den nødvendige informasjon som oppstår.

Som sitatet til informant d påpeikar: «... Så det er kjempeviktig at dei vaksne snakkar saman heile tida og at man er tilstade på teamrommet og i samtalane», opplev dei som delar kontor å ha god oversikt over kvarandre, samtidig oversikt over praktisk informasjon i løpet av ein arbeidsdag. Det kan tolkast som at dei ein er nærmast har ein best kontakt med. Og på denne måten kan ein betre avsette tid, spesielt den uformelle tida. Dette får ein dermed ikkje om ein ikkje sit på same kontor. Dette kan også ha ein samanheng med det informant c fortel om å ha fast spesialpedagog på trinnet. Det at ho opplev å ha ein jamn dialog med spesialpedagog, viser til at dei ulike profesjonane har lettare for å drøfte når ein sit på kontor saman. Dette kan tolkast som om det å ha felles elevar, gjer det lettare å setje eit heilhetleg fokus på opplæringa.

Gjøsund & Huseby (2015) sin teori påpeikar at samarbeidet må bera meir preg av fellesskap for at samarbeidet skal gi best mogleg utbytte. Dette gir samarbeidet mellom informant c og d til eit innhaldssamarbeid, der begge profesjonane kan drøfte rundt heile saksområdet og dele perspektiv saman. Samstundes kan det sjå ut som at ikkje alle tar i bruk perspektivet til informant c og d, ved å anerkjenne dei ulike profesjonane sin kompetanse fullt ut. Det kan tolkast som om erfaringa som informant a opplevde var eit samarbeid på minimumsnivå, der ein samarbeider berre for å dele ansvar og arbeidsoppgåver.

5.1.2 Roller og arbeidsoppgåver i samarbeidet

Samarbeidsevne gjennom kommunikasjon er ein av Glavin & Erdal (2018) sine suksesskriterier. Andre suksessfaktorar som forfattarane nemner er tryggleik på eiga rolle, kunnskap om ansvar og arbeidsoppgåver som føresetnader for eit godt tverrfagleg samarbeid. I følgje Johannesen & Skotheim (2019) kjem dette på grunnlag av haldningar og eit inkluderande miljø, der eit samarbeid er basert på felles målsetting og forståing ved gjensidig respekt og tillit til kvarandre. Manglande haldningar kan føre til at samarbeidet er ikkje-eksisterande, og som dermed gir konsekvensar for elevane som har behov for hjelp.

Kommunikasjon er sentralt for å få til eit tverrfagleg samarbeid (Lauvåg & Lauvåg, 2004), og ein faktor som belyser dette i denne studien er eit inkluderande miljø ved å dele kontor med kollegaer. Dette samsvarar med studien til Rivera, et.al., (2014) der ein *kultur for samarbeid* blir til ved deling av kunnskap og kompetanse med kvarandre. Ved å ha eit inkluderande miljø på kontoret, kan profesjonane fordele roller og ansvarsområder lettare og kontinuerleg. Om roller og arbeidsoppgåver blir fordelt tidleg ved eit samarbeid kan det bidra til at kommunikasjonen blir lettare også. Informantane har ulik fagkompetanse, og det kan også påverka deira forståing av utfordringane eleven har, og som er med på å avgjere kva tiltak som blir satt i gong for den enkelte elev. Utan rolleavklaring vil det vera medlemmane sine eigne oppfatningar av kva som er andre sine arbeidsoppgåver og roller, og som er med på å styre utgangspunktet for samarbeidet. Om ikkje andre sine oppfatningar samsvarar med den oppfatninga ein har til eiga rolle, kan dette være hemmande i samarbeidet. Slik det kjem fram i teorien er det kunnskapen som ein har til kvarandre som er med på å utfylle samarbeidskompetansen (Blanton & Perez, 2011; Glavin & Erdal, 2018; Lauvås & Lauvås, 2004).

Dei to profesjonane har ulike ansvarsområder, og som nemnt tidlegare viser det til at kontaktlæraren har ein del ansvar for opplæringa i skulen (Opplæringslova 1998, §8-2). Det er dermed viktig å påpeike at fordeling av arbeidsoppgåvene bør samarbeidast om for å unngå misforståelsar mellom kvarandre, slik at profesjonane kan utføre sin rolle, i tillegg til å bidra til systemretta innsats rundt elevane si opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Lauvås & Lauvås, 2004). Ut i frå resultat av funn kjem det fram at informantane er klar over si eiga rolle i samarbeidet, der spesialpedagogane har eit større fokus på eleven og enkeltindividet, medan kontaktlæraren ser meir på det tosidige og har meir fokus på fellesskapet i klassen. Eit funn som er viktig å påpeike er at spesialpedagogane opplev å vera likeverdige partar når dei er inne i klasseromet saman med lærarane. Dei fleste spesialpedagogar opplev å være «på lik fot», og det kan dermed tolkast som at det er ein god relasjon mellom dei ulike profesjonane. Ved at kontaktlæraren og spesialpedagogen er likeverdige parter i klasserommet viser til eit godt lagarbeid, der dei kan bruke kvarandre sin kunnskap og kompetanse (Gjøsund & Huseby, 2015). Dette visar at informantane har kjennskap til kvarandre sitt fagområde og arbeidsoppgåver. Ut i frå teorien om ulik yrkesutdanning og lite kjennskap til fagområdet til kollegane, kan dette være ein konsekvens om dei ulike profesjonane ikkje har tillit til å ta i bruk andre sin kompetanse på området (Glavin & Erdal, 2018). For at samarbeidet skal fungera, kan ikkje ein profesjon ha eit eigarforhold til problemet, men betydinga av ei felles målsetting og siktemål kan lette dette samarbeidet. Dette krev at dei som samarbeider er i stand til å kritisk evaluere arbeidet sitt og gjere om tiltak for å møte eleven sitt behov. Frå resultata ser me at spesialpedagogane har kjent på både fordeler og ulemper ved eit tverrfagleg samarbeid, og har møtt på ulik grad av godt samarbeid frå ulike grupper menneske. Det kan dermed tolkast som om dei informantane som deler kontor med teamet sitt, opplev betre kommunikasjon og samarbeid på grunn av dette. Ved å dele kontor saman, kan det tolkast som om det er enklare å avklare roller og dele arbeidsoppgåver som er nødvendig for å få til eit samarbeid rundt eleven sine behov.

5.2 Organisering av tverrfagleg samarbeid i planlegging, gjennomføring og vurdering

Hiim & Hippe (2009) påpeikar viktigheita ved å samarbeide ved planlegging, gjennomføring og vurdering. Det å klargjere felles mål, eleven sine føresetnader, rammer, fagleg innhald, arbeidsmåtar og vurderingsformer er viktig for å kunne ivareta samarbeidet og utarbeiding av planane. Alle informantane nyttar kortsiktige planar i arbeidet sitt, med å planlegge veke for

veke. Disse planane kan gi eit grunnlag for justering av kursen i ein ny korttidsplan for neste veke, følgt opp med ein ny vurdering. Fleire av informantane opplev samarbeidet saman med spesialpedagog/kontaktlærer som nært, då dei har jamleg dialog heile tida. Slik dialog skapar betre struktur mellom dei som samarbeider, og dette kan i tillegg føra til betre kvalitet i opplæringa til elevane (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Glavin & Erdal, 2018; Johannessen & Skotheim, 2018; Lauvås & Lauvås, 2004).

5.2.1 Planlegging

På spørsmål om korleis kontaktlærarane og spesialpedagogane opplev samarbeid ved planlegging av opplæringa for elevar med lærevanskar, nyttar dei fleste teamtida ein gong i veka der dei planlegg for neste veke. Informantane fortel at leiinga har sett av fast tid til planlegging på team, og anbefalar at dei nyttar denne tida til planlegging. I denne delen vert det drøfta opp mot teori i kva kontaktlærarane fortel om sitt perspektiv på samarbeidet og spesialpedagogane sitt perspektiv på samarbeidet.

Kontaktlærarperspektivet

Ut i frå kontaktlærarperspektivet kjem det fram at informantane nyttar planlegging saman med spesialpedagog i ulik grad. Informant b fortel at ho ikkje samarbeider så mykje med spesialpedagogen når det kjem til planlegging, då ho tilpassar opplegg for sine elevar sjølv. Samarbeidstida er stort sett via til teamtrinna, og når spesialpedagog og kontaktlærer ikkje er på same team fell høvet for eit samarbeid bort. I følge Engelsen (2015) skal lærarane bidra til at elevane når dei gitte kompetansemåla og tilpassar opplegget slik at dette kan skje.

Samstundes, dersom planlegginga blir gjort saman der spesialpedagog og kontaktlærer er tilstade, kan dei overordna måla og rammefaktorane sjåast i lys av dei faglege krava som opplæringa stiller til elevane, samtidig som ein tilpassar seg elevane sine føresetnader. Det kjem blant anna fram at informant c planlegg mest saman med spesialpedagogen på trinnet, og det kan tolkast som om dei har høve til det sidan dei deler kontor. På grunn av at ho og spesialpedagogen deler kontor kan kontaktlæraren også planlegge saman med spesialpedagog utanom teamtidmøta to gangar i veka. Ved at dei to profesjonane deler kontor kan ein anta at det er lettare å samarbeide rundt plandokument, eksempel å skrive IOP saman. Samtidig kan dette tolkast som om dei legg igjen ein stor eigeninnsats i å planlegge opplæringa og koordinere samarbeidet. Dette samsvarar med teorien om at dei tilsette i skulen har eit engasjement og er villig til å prioritere tid til samarbeid (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016;

Buli-Holmberg, et.al., 2019; Glavin & Erdal, 2018; Lauvås & Lauvås, 2004). I dette tilfellet er det enklare å samarbeide og ta opp eit samarbeid når ein sit på kontor saman. Sidan dei deler kontor har dei høve til å drøfte saman og frigjere ressursar i kvarandre. Det er viktig å ta i bruk fleire synsvinklar ved planlegging, slik at alle som er rundt eleven er innforstått med kva ein skal gjere og kva ei ynskjer å oppnå med undervisninga. Det er viktig med kunnskap og ferdigheter slik at ein kan overføre læreplanverket til konkrete opplegg for opplæringa, slik at ein kan tilpassa dei spesielle rammeforholda og eleven sine spesifikke læreføresetnader (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2015). Dette samsvarar med det Hiim & Hippe (2009) påpeikar med at læraren sine egne resursar, kunnskapar og verdiar er rammefaktorar som er med på å mogleggjere eller faktorar som avgrensar læring. Det samsvarar også med informant c sin frustrasjon over kor viktig det er at alle kjennar planane, også for dei lærarane og spesialpedagogane som ikkje er i teamet, men som er saman med elevane hennar i klassen. Informantane påpeikar den raude tråden i opplæringa og legg vekt på at alle bør vera einige og forstå felles mål for opplæringa. Dette samsvarar med teorien om den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2009), og Glavin & Erdal sine suksesskriterier (2018).

Spesialpedagogperspektivet

I følge spesialpedagogperspektivet opplev informantane planleggingsarbeidet som grunnlaget for opplæringa. God planlegging er spesielt viktig når informantane skal organisere spesialundervisning med mange ulike elevar. Planlegginga framstår indirekte på nokre av informantane som er spesialpedagogar, der blant anna informant a nytta *google disk* som ein fagleg ressurs. Arbeidsplanen til klassen er eit viktig arbeidsverktøy for spesialpedagogen i planleggingsfasen. Ved å nytte *google disk* er det mogleg for spesialpedagogen å følgje med på planane til dei andre trinna. På denne måten kan ho følgje rammefaktorane som er sett, slik at ho kan tilpassa opplegget til hennar elevar. Dette visar at spesialpedagogen sjølv må legge opp til opplæringa som blir gitt til elevane med spesialundervisning og IOP opp mot klassen sin arbeidsplan. Ein kan dermed stille spørsmål ved kontinuiteten til planlegging av opplæringa for spesialpedagogane som er på fleire trinn. Her må spesialpedagogen planlegge undervisninga til mange ulike elevar og nivå, og dermed kan ein anta at størsteparten av dette arbeidet føregår åleine utan samarbeid med andre.

I den didaktiske relasjonstenkinga vil ein planlegge innhaldet i undervisninga i samanheng med måla for opplæringa. Denne tenkinga stiller krav til at opplæringa skal spegla elevane

sine føresetnader (Hiim & Hippe, 2009). Når ein ikkje får tid til god planlegging kan ein dermed anta at det tilpassa opplegget til alle elevane vil være av ulik grad. Dette gjeld særleg for dei spesialpedagogane som har elevar på ulike trinn, og dermed ikkje får vera med i alt planleggingsarbeid. Dei må dermed ta i bruk det ein har fått i fanget av planlegging, og gjere det beste ut av det til sine elevar. Det kan føre til at spesialpedagogane fell litt utanfor den etablerte samarbeidsstrukturen på skulen. Det er også sjølvstøtt at spesialpedagogane ikkje kan vera på alle teamtrinna som gjerne føregår på same tidspunkt i veka og som skal oppretthaldas i følgje leiinga. Samtidig oppgir spesialpedagoginformantane at dei likevel går ut frå møtet frå sitt eige team, for å rekka innom dei andre teamtidene for å utveksle og gi informasjon. Dette kan virke tungvint og på den måten kan det verta lite kontinuitet når det kjem til planlegging. Dette samsvarar med informant c, då ho opplev lite kontinuitet når andre vaksne som eigentleg ikkje høyrer til teamet, går inn og ut frå teamtid. På ei side er dette ein problemstilling dei fleste spesialpedagogane har, grunna at arbeidsoppgåvene deira strekk seg over fleire ulike trinn. På ein anna side gir ei slik organisering lite rom til å samarbeide med lærarane i planleggingsfasen. Det er ein føresetnad at spesialpedagogen som driv spesialundervisninga er med på å leggje til rette for elevar med lærevanskar, i planleggingsarbeidet saman med dei andre lærarane. Det føreset at spesialpedagogar og lærar samarbeider for å dele kunnskap og kan rettleia kvarandre, slik at ein har ei felles forståing for elevane sitt læringsutbytte (Arnesen, et.al., 2014). Dette samsvarar også med studiet til Leatherman (2009) då god planlegging bidrar til kvalitet i opplæringa som blir gitt, og tar opp planleggingsarbeidet mellom fleire yrkesgrupper som eit godt grunnlag for eleven si læring, samt kva ein ynskjer å oppnå med læringa i ordinær og spesialundervisning. Dette støttar også teorien til Ainscow & Sandill, 2010 og Mattatall & Power, 2014, då planleggingsarbeidet skal vera etter eleven sine føresetnader og der læring skjer gjennom felles ansvar frå kollegiet. Sjølv om informantane opplev at tida til å planlegge på teammøta er god nok, kan likevel manglande føringar og informasjon frå kvarandre sine teammøter gjere til at samarbeidet i denne planleggingsfasen er varierende. Det er ein føresetnad at det vert samarbeida rundt læreplanarbeidet slik at ein kan kvalitetssikre tolkingsarbeidet som blir gjort i planlegginga av faga. Det er også ein fordel å samarbeide slik at planane også møter elevar med lærevanskar sine behov (Engelsen, 2015; Leatherman, 2009; Udir, 2016; Udir, 2019b). Dermed tolkar ein det som om det er varierende grad av samarbeid ved planleggingsfasen hjå informantane, spesielt i forbindelsen med utarbeiding av IOP og tilpassa undervisning.

5.2.2 Gjennomføring

På spørsmål om korleis kontaktlærarane og spesialpedagogane opplev samarbeid ved gjennomføring viser resultata til liten grad av samarbeid. Ut i frå kontaktlærarperspektivet kjem det fram ulik praksis hjå informantane. Dette kan være på grunnlag av at lærarane har ulikt antal elevar med lærevanskar i klassen. I tillegg er det berre informant c som har eit tett samarbeid med spesialpedagog, då dette kan vera på grunn av at det er ein fast spesialpedagog på trinnet, samtidig som dei deler kontor. Ut i frå spesialpedagogperspektivet er kommunikasjon viktig for at dei skal kunne gjennomføre undervisninga med sine elevar. Denne kommunikasjonen er i følge spesialpedagogane viktig når det kjem til sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Samanheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

Ut i frå resultata kjem det fram varierende grad av samarbeid ved gjennomføringsfasen. Informantane fortel at dei prøvar å samkjøre ordinær undervisning og spesialundervisning så mykje som mogleg. Ein utfordring med dette er å få til ein god balanse mellom individuell tilpassing og tilpassing til fellesskapet. Dei fleste spesialpedagogane fortel at dei driv spesialundervisning utanfor klassen, som skal vera sammenhengane ved forenkla oppgåver ut i frå det elevane gjer i ordinær undervisning. På grunn av at mesteparten av spesialpedagogundervisninga er utanfor klassen, kan ein anta at det er varierende grad av samarbeid når det kjem til ordinær undervisning og spesialundervisning. Nokre informantane som er spesialpedagogar oppgir at dei ikkje er så mykje inne i klassen, og dermed kan hypotesen om varierende grad av samarbeid vise seg å vera riktig i dei fleste tilfella. Eit samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærar kan dermed verta ulikt i sjølve gjennomføringsfasen. Dette kan føra til ei varierende grad av informasjonsdeling ved samarbeidet, grunna profesjonane driv undervisning på ulike rom. Dette kan også ha ein samanheng med dei spesialpedagogane som ikkje er fast på eitt trinn. Når ein som spesialpedagog har mange lærarar å forholda seg til, kan samarbeidet mellom lærarane bli ulikt, noko som resultatet av funn visar til. Ei slik organisering med å ha elevar på mange ulike trinn, ser ut til å vera vanskeleg for spesialpedagogane, då dei må kunne legge til rette for elevane slik at dei skal få ein samanheng med det som blir undervist i den ordinære klassen. Det kjem fram frå spesialpedagoginformantane at dei tilpassar oppgåver i spesialundervisninga som er i tråd med tematikken frå ordinær undervisning. Det er dermed sjølv sagt at spesialpedagogane skal ta del i den tilpassa opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar, då det er dei som har kompetanse og kunnskapar om spesifikke lærevanskar.

Graden av samanheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning må sjåast i samanheng med planleggingsfasen, då gjennomføringa blir sett på som ein implementering av planane i praksis. Dette støttar teorien frå studiet til Nilsen (2018) ved behov for samarbeidskultur for å halde kvaliteten på opplæringa til alle elevane både i spesialundervisning og ordinærundervisning. Sjølv om spesialpedagogane driv mest undervisning utanfor klassen, kjem det samtidig fram at det hender at spesialpedagogane er saman med lærarane inne i klasseromet, som styrke og ekstra ressurs. Dette for at spesialpedagogane skal vera tilgjengelig for eleven når læraren går igjennom pensum felles i klasseromet. Ved å gå tilbake på roller og ansvarsoppgåver kan spesialpedagogen vera ein god ressurs inne i klasserommet for kontaktlæraren, og som spesialpedagog kan ein vera med på å bidra i den ordinære undervisninga. Når kontaktlærer og spesialpedagog er inne i klassen saman, kan det antyde at ein har ein større grad av informasjonsutveksling enn dei informantane som sjeldan ser kvarandre.

Fleire vaksne i klasserommet

Ut i frå Udir (2017) kan gjennomføringa av opplæringa løysast med å ha spesialpedagog inne i klassen, slik at ein alltid følgjer med på om eleven får det han/ho har rett på, sjølv inne i klasseromet. Dette gjeld særleg dei elevane som har IOP, då ein skal kunne legge til rette for også desse elevene inne i klasseromet. Når det er fleire vaksne inne i klassen kan det gi betre høve for å gjennomføre og vurdere undervisninga. Opplæringa skal planleggast med utgangspunkt i heile læreplanen, og det er kompetansemåla som er grunnlaget for vurdering. Dette handlar om å tenke gjennom kva ein skal sjå etter ved elevane sin progresjon. Ved å samarbeide i gjennomføringsfasen kan ein enklare ha oversikt over elevane sin faglege utvikling. Ved at fleire lærarar er i klasseromet, aukar dette høva for at alle kan få eit tilpassa undervisningstilbod innanfor felles rammer. Elevane med rett på spesialundervisning har ofte ekstra ressursar, noko som gjer det mogleg å vera fleire vaksne inne i klassen samtidig (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Her kan spesialpedagogen vera tilgjengeleg for den eleven som har spesialundervisning, samstundes som ein kan vera til hjelp for andre elevar. Slik kan den spesialpedagogiske kompetansen utnyttast til alle sin fordel. Dette gjer at kontaktlærer og spesialpedagog nyttar kvarandre sin kunnskap og bidrar til å få fram heilheitsperspektivet til eleven si læring (Blaton & Perez, 2011; Glavin & Erdal, 2018). Begge kontaktlærarane fortel at dei har elevar med lærevanskar i klassen, der elevane deira også har IOP. Dette krev at kontaktlærarane har oversikt og kunnskap rundt elevane sin IOP og kva elevane skal lære i undervisninga. Dette føreset at kontaktlærer og spesialpedagog har eit samspel om korleis

dette skal føregå. Dette samsvarar også til Bjørndal & Lieberg (1978) sin originale didaktiske relasjonstenking, der undervisninga skal ha ein samanheng med planlegging, gjennomføring og vurdering, der ein har større utbytte av å nytte fleire pedagogiske og faglige synsvinklar. Den enkelte lærar har ikkje tilstrekkeleg oversikt over dei ulike faktorane som spelar inn i den bestemte undervisningssituasjonen. Dette samsvarar også med studiet til Buli-Holmberg et.al (2019) då det kjem fram at lærarane ikkje har tilstrekkeleg kunnskap om spesifikke lærevanskar og læremidla som kan møte elevane sitt behov.

Her er det spesielt viktig med eit samarbeid og ein «*jamn dialog heile tida*», som sitatet til informant c visar til. Ut i frå resultata ved gjennomføring av opplæringa, ser det ut som om informantane på ei side gjennomfører undervisninga åleine, utan nødvendig samarbeid med andre. Medan på ei anna side nyttar nokre av informantane kvarandre som til råd og hjelp. Dette kan være fordi ordinær undervisning og spesialundervisning ofte føregår på to ulike rom, men samtidig vert litt av spesialundervisninga gjennomført i klasseromet. På grunn av ulik grad av samkjøring mellom spesialundervisning og ordinær undervisning hjå informantane, visar det til ulik grad av korleis profesjonane samarbeider direkte i undervisningssituasjonen, og samarbeider utanfor undervisningstidene. Dette kan ha ein samanheng med lite informasjon i faglitteraturen om korleis profesjonane skal samarbeide ved gjennomføring av opplæringa. Dermed kan ein ikkje heller forvente at informantane samspekar i stor grad både i og utanfor undervisningstidene. Lite samarbeid mellom kontaktlærar og spesialpedagog kan føre til mangel på tydelege forbindelsar mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Dette kan føre til at elevane ikkje får ein samanheng i opplæringa, som igjen kan føre til at elevane i liten grad får eit godt heilhetleg utbytte av opplæringa (Buli-Holmberg et.al, 2019; Nilsen, 2018).

5.2.3 Vurdering

Ved spørsmål om korleis informantane samarbeider ved vurdering av opplæringa for elevar med lærevanskar, kjem det fram ulike svar hjå informantane. Dei fleste informantane fortel at dei nyttar undervegs-vurdering av opplæringa, medan informantane oppgir at dei nyttar denne vurderinga i ulik grad.

Ulike former for vurdering frå kontaktlærer og spesialpedagog

Kontaktlærarane vurderer opplæringa til elevane i ulik grad. Informant b har ikkje like tett dialog som informant c har med spesialpedagog. Spesialpedagogane vektlegg også her tett dialog med lærar, men resultatane viser at også dei vurderer saman med lærar i ulik grad.

Informant e fortel at ho vurderer opplæringa til sine elevar med å sjå på resultatane av kartleggingsprøvene saman med kontaktlærar. Medan dei to andre informantane som er spesialpedagogar nyttar undervegs-vurdering, med hyppige samtalar og ved behov. Nokre informantar nyttar også vurdering saman med kollega for eksempel ved heilårsvurdering eller på møter.

Når det kjem til vurdering er undervegs-vurdering er den hyppigaste og mest brukte i skulen, og det er vanleg å nytte kartleggingsprøvar i dette arbeidet (Hiim & Hippe, 2009). Når det kjem til samarbeid er det praktisk og hensiktsmessig at begge profesjonane har god kunnskap når det kjem til framgang av utviklinga til dei elevane med lærevanskar. I følgje Hiim & Hippe (2009) er forhold mellom undervisning og læring fokuset ved vurdering av opplæringa. Vurderingspraksisen krev at ein har god forståing av læreplanen, då den fortel kva elevane skal lære, ikkje kva dei skal gjere. Ved å være fleire som er med på vurderinga av eleven si opplæring, kan ein saman få fram oversikt over faktorane som spelar inn i undervisningssituasjonen. Ved å saman evaluere undervisninga, gir dette rom for refleksjon der profesjonane kan dela kunnskap og erfaringar. Det er dette som er analysearbeid i følgje Engelsen (2015), då ein nyttar analyse og tolking av planane saman med måla til å sjå kva som er forventane av elevane. Det kan være utfordrande å vurdere elevar opp mot mål, og dermed er kartleggingsprøvar ein god måte å sjå resultatane på det faglige. Målet til elevane skal være realistiske og avgrensa til læringsutbytte til den enkelte elev. Dermed bør også innhaldet av opplæringa sjåast i samanheng med måla (Hiim & Hippe, 2009). Samtidig er ikkje dette eit grunnlag å vurdere eleven på. Andre vurderingar bør liggje til grunn, til dømes observasjon og samtalar med eleven. I følgje rettleiaren i spesialundervisning (2017) skal alle elevar, inkludert elevar med spesialundervisning, vurderast løpande og systematisk. Undervegs-vurdering skal brukast som eit reiskap i læringsprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring. For elevar med IOP skal vedtak om spesialundervisning bli gitt i forhold til denne, og dermed må IOP brukast aktivt i arbeidet med undervegs-vurderinga. Dermed er det viktig at elevane sin IOP blir nytta meir enn eit dokument som blir tatt fram ein gong i året for ein vurderingssjekk. Å berre dra nytte av heilårsvurdering bidrar til liten grad av samarbeid. Vurdering av læring bør førekoma oftare enn ein gong i året, særleg på småtrinnet, då det er

viktig å sjå på progresjonen til elevane. Dermed er det viktig at ein er reflektert over kva ein ynskjer å oppnå i undervisninga. Sidan all tilpassa opplæring skal opphøyra i forbindelse med sluttvurdering bør ein sjå på dette, men også gjera ei vurdering på om det tilpassa arbeidet er tilpassa nok. Vurderingar som blir gjort saman med eleven sjølv og kollegaer etter at undervisning er gjennomført, kan bidra til endring av planar for vidare arbeid (Hiim & Hippe, 2009).

Å utveksle informasjon om den faglege utviklinga til eleven undervegs i opplæringa er noko dei fleste informantane uttrykkjer dei gjer ofte, særleg dei som er på same trinnteam og delar kontor. Dette kan tolkast som om det er lettare å samhandla når dei vaksne ser kvarandre ofte gjennom ein arbeidsdag. Ut i frå teorien til Hiim & Hippe (2009) viser dette til at ein bør være i stand til å være kritisk og evaluere arbeidet sitt, slik at tiltaka møter eleven sitt behov. Dette samsvarar også med teorien til Johannesen & Skotheim (2019) då eit vurderingssamarbeid mellom profesjonane, gir høve til refleksjon ved å sjå eige bidrag med andre briller, og aukar høve for ny kunnskap.

5.2.4 Systemorganisering av tverrfagleg samarbeid på skulen

I følgje Glavin & Erdal (2018) sine suksessfaktorar for eit tverrfagleg samarbeid, er også forankring i leiinga ein viktig føresetnad for å utvikla eit velfungerande samarbeid. Dette samsvarar også med resultatane frå intervjuet. Alle informantane opplev godt tverrfagleg samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærarar på skulen, og meiner dei er nøgd med korleis dette samarbeidet blir praktisert. Samtidig uttrykte mange at samarbeidet kunne vore betre og hadde tankar på korleis dette kunne løysast i praksis. Det kjem fram i resultatane at nokre informantar saknar meir oppfølging, kommunikasjon og meir handlande tiltak med leiinga.

Teamorganisering

Ut i frå kontaktlærarperspektivet kjem det fram ulike erfaringar på korleis praksisen blir organisert. Ein informant opplev at det tverrfaglege samarbeidet kunne vore organisert betre. Informanten fortel om meir oppfølging hjå leiinga, og ynskjer å kome med forslag til korleis det tverrfaglege samarbeidet kan bli styrkja på skulen. Dette kan til dømes skje ved å ha eit godt team med lik fordeling på ulike yrkesgrupper og profesjonar. Bruk av team har auka i omfang på mange arbeidsplassar, og blir sett på som viktig og nødvendig for å auke

effektiviteten og kvaliteten i arbeidsprosessane i ulike organisasjonar (Johannessen & Skotheim, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019, s.11). Teamsamarbeid gjeld spesielt også i skulen. Ut i frå informant c sitt sitat kjem det fram at ho nyttar bevisst omgrepet team, og ikkje tverrfagleg samarbeid. Det informant c fortel om si tolking på eit tverrfagleg samarbeid som eit team, visar også det Johannessen & Skotheim (2018) definerer om team-og lagarbeid. Teamorganisering er med på å gi ein aukande handlingskapasitet der ressursar kan fordelast og koordinerast meir effektivt gjennom blant anna felles mål og resultatansvar. Dette blir i følge Lauvås & Lauvås (2004) ein integrering av alle medlemmane sin kompetanse, der alle har eit potensial til å bidra med sin kompetanse. Ut i frå sitatet til informant c: «... For det er jo det å kople spesialpedagogar på trinnet. Slik at me blir eit team, slik at det blir våre barn. Det tenkjer jo eg er det optimale», kan det tolkast som om ho og hennar team tek føre seg heile saksområdet saman på team, der eleven er sentrum for det profesjonelle teamarbeidet. Dette går også under Johannessen & Skotheim (2018) definerer omgrepet tverrfaglighet. Det profesjonelle teamet tar i bruk fleire faggrupper og lagar ei felles forståing av problemstillinga, og blir einig i korleis dei i fellesskap kan kome med ei løysing. Læring og team er primære forhold for å kunne skapa effektivitet i organisasjonen, i følge Lauvås & Lauvås (2004). Ut i frå spesialpedagogperspektivet viser sitatet til informant d til ein praksis som blir brukt på arbeidsplassen til informantane, og som ofte blir nytta på skulane i dag. Ho fortel som nemnt tidlegare at den som har spesialundervisning er ofte på fleire trinn med fleire grupper elever. Å vera på fleire team og trinn gjer at samarbeidet med kontaktlærer meir tungvindt, i følge informanten. Som også nemnd tidlegare kan organiseringa med å være spesialpedagog på mange ulike trinn, føre til lite kontinuitet når det kjem til samarbeid med mange ulike lærarar. Dette samsvarar informant a til, då ho deler kontor med teamet sitt, men skulle ynskje ho var fast spesialpedagog på eitt trinn. Å vera fast spesialpedagog på eitt trinn har vore ei fin oppleving for informant d sin del, då ho har erfart at det er vanskeleg å forholde seg til ulike elevar og vaksne som spesialpedagog på mange trinn.

Leiinga spelar ei avgjerande rolle her, då manglande støtte frå leiinga kan by på utfordringar med tanke på tid og ressursar for samarbeid. Diverre blir tverrfagleg samarbeid gjennomført ulikt frå skule til skule og frå kommune til kommune (Glavin & Erdal, 2018). Teorien og forskning viser til at rammer, betingelsar og struktur gjer det praktisk mogleg å samarbeide, dersom leiinga set av tid og planane er forankra til det (Ainscow og Sandill, 2010; Buli-Holmberg, et.al, 2019; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011; Mattatall & Power, 2014). Leiinga skal kunne ha innsikt i premisser for god kommunikasjon. Dette ved at dei sjølv skal

legge til rette for dialog mellom kollegiet i skulen, samt visa tillit til kvarandre sin kunnskap gjennom handling. Ein slik prosessen munnar i ei felles forståing av problemet som skal løysast på ein felles møteplass. Det er leiinga som har ansvaret for å legge til rette for optimale møteplasser som stimulerer til tverrfaglighet, som kan bidra til innovasjon i organisasjonen (Johannesen & Skotheim, 2019).

Funna i analysen visar til dei informantane som delar kontor og som er fast på eitt trinn har eit godt teamsamarbeid. Ut i frå teorien for at ei gruppe skal fungere som eit team, må personane identifisera seg sterkt med kvarandre (Friend & Cook, 2013; Lauvås & Lauvås, 2004; Rivera, et.al, 2014). Dette samsvarar med funn, då informant c og d delar kontor saman, er på same team og informant d er fast spesialpedagog på trinnet, og som visar til eit velfungerande samarbeid mellom profesjonane. Det kan også tolkast som om dei har sterk tillit til kvarandre som personar og fagpersonar (Lauvås & Lauvås, 2004). Kontoret til desse informantane har blitt ein felles møteplass, og eit rom til å uttrykkje tankar og råd til kvarandre. Å spele på lag og nytte sitt eige team til å drøfte problemstillingar saman i fellesskap, visar til eit innhaldssamarbeid frå teorien til Gjøsund & Huseby (2015). Ved å ta opp igjen omgrepet «lærande organisasjon», har informantane skaffa seg kunnskapar og erfaringar frå kvarandre, og laga ein felles modell som påverkar korleis dei handlar og kommuniserer med kvarandre (Arnesen, et al, 2014). Dermed håpar og ynskjer dei fleste informantane at denne praksisen blir tatt meir i bruk, då andre ser nytten av korleis informant c og d samarbeider, samt ser nytten av å være fast tilsett på trinnet slik at ein arbeidar med felles elevar. Dette visar til at profesjonane er utviklingsorienterte i den forstand at dei arbeidar for å utvikla seg sjølv på eige initiativ, og tar grep sjølv for å sette i gong endringsarbeid. Her har dei to profesjonane funne sin arbeidsmodell, der dei kan kommunisere med kvarandre og har ein felles kollektiv tankegang for elevane sitt læringsutbytte. Dette kollektive arbeidet er med på å la profesjonane lære av kvarandre, samt at det bidrar til å utvikle deira profesjonelle identitet og styrkjer samarbeidet (Ainscow & Sandill, 2010). Ut i frå sitata som kjem fram, understrekar dette at dei ulike profesjonane i skulen bør ha ein samanfattande samarbeidsstruktur som også bør vera eit prinsipp for heile skulen. Dette visar til at samarbeidet blir sett på som noko meir enn eit prinsipp for undervisning. Om skulen har ein slik samarbeidsprega organisasjonsstruktur som informant c og d nyttar, kan dette støtte og styrkje samarbeidet på alle nivå (Ainscow & Sandill, 2010; Arnesen, et.al., 2014; Rivera, et.al, 2014). For å få til dette må skuleleiar handtere rammer for samansette møter og rigge til møte mellom ulike partar, som tek vare på eit likeverd mellom dei involverte. Dette samsvarar med teorien om eit

konstruktivt samspel, der deltakarane representerer ulike fagfelt (Mattatall & Power, 2014). Leinga har eit spesielt ansvar for å bygge opp om samla kompetanse, og hente inn kompetanse utanfrå, i tillegg til å tileigne seg kompetanse om samspel i system- og organisasjonsutvikling (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

5.3 Betydinga av eit samarbeid for elevar med spesifikke lærevanskar

Som tidlegare nemnt påpeikar både Glavin & Erdal (2018) og Johannessen & Skotheim (2018) at tverrfagleg samarbeid bidrar til å forma eit heilhetleg perspektiv rundt barnet. Med andre ord kan ein sjå på tverrfagleg samarbeid som nødvendig når det kjem til kva betyding samarbeidet har. Det er dermed nødvendig å samarbeide rundt barn og unge, for å sikre at dei får tidleg og god hjelp. Ein sentral føresetnad for å lykkast med tenester som blir tilpassa den enkelte med ulike behov, er tverrfagleg samarbeid. I følgje teorien frå Lauvås & Lauvås (2004) gir teamarbeid og teamorganisering ei rekkje fordelar. Det kan føra til ein aukande handlingskapasitet, då arbeidsoppgåvene kan verta ivaretatt betre ved å fordele dei. I tillegg vil ressursane fordelast meir effektivt, blant anna ved felles mål og resultat. Samtidig som integreringa av medlemmer i teamet sin kompetanse vil vera betre enn enkeltmedlemar sin kompetanse når det kjem til å sjå heile bilete (Glavin & Erdal, 2018; Johannessen & Skotheim, 2018). Frå resultatata av funn kan det tyde på at eit internt tverrfagleg samarbeid i skulen mellom kontaktlærar og spesialpedagog har stor betyding når det gjeld å ivareta elevar med spesifikke lærevanskar. Dermed støttar dette teorien om verdien av teamarbeid, då dette er med på å sjå eleven sitt behov med ulike «briller». Å samla ressursane frå fleire fagfelt kan vera med på å gi det beste tilbodet til eleven (Johannessen & Skotheim, 2018).

5.3.1 Tverrfagleg samarbeid som fagleg støtte ved utnytting av fleirkompetanse

Ut i frå kontaktlærarperspektivet har dei to informantane ulik fokus på kva som er viktig når det kjem til å ivareta elevar med spesifikke lærevanskar. Informant b delar sine bekymringar om sine elevar med spesifikke lærevanskar, der ho fortel at elevane treng meir hjelp inne i klassen enn det ho har høve til å gi. Det at informanten opplev lite oversikt med å vera den einaste vaksne i klassen når desse elevane er i ordinærundervisning, understrekar teorien om at eit samarbeid mellom dei ulike profesjonane er nødvendig både i og utanfor klasserommet. Med dette kan det diskuterast om dei elevane med spesifikke lærevanskar og med IOP får den tilrettelegginga dei har krav på i ordinær undervisning. Frå teorien til Blaton & Perez (2011)

kan dette løysast med å ha ein spesialpedagog inne i klassen, slik at elevane med lærevanskar får den hjelpa dei har krav på, i tillegg til å kunne ivareta den inkluderande undervisninga. Dette kan føre til at kontaktlærer får ein større frihet i klasseromet med å ha ein spesialpedagog tilstade. Dette gir moglegheit for eit betre overblikk i klassen og gjer at ein er tettare på elevane (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Å ta i bruk den faglege breidda med å nytte fleirkompetanse saman i klasseromet kan hjelpe med å følgje opp elevane med lærevanskar (Blaton & Perez, 2011; van Garderen, et.al., 2012). Det er ein fordel at kontaktlærarar tar i bruk den spesialpedagogiske kompetansen då den er verdifull når den blir knytt opp til ordinær undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 43). Det informant b fortel viser til eit stort ansvar på kontaktlærarrolla. Når læraren stadig får fleire arbeidsoppgåver, signaliserer dette at ein åleine ikkje er i stand til å imøtekomme elevar med spesifikke lærevanskar. Igjen visar dette til at tverrfagleg samarbeid er nødvendig, der eit profesjonsfellesskap blir prega av delingskultur (Udir, 2019b). Det informant b uttrykkjer viser til eit signal om behov for ein fagleg breidde lett tilgjengeleg, og understrekar teorien om viktigheta med tverrfagleg samarbeid mellom profesjonane.

Dette finn me att i frå spesialpedagogperspektivet, då informantane som er spesialpedagogar opplev ein trygghet med å vera på lik linje med lærarane i klassen. Det kan dermed tenkjast ut i frå teorien til Glavin & Erdal (2018) sine suksesskriterier, og Johannesen & Skotheim (2019) sine holdningar gjer at eit samarbeid mellom profesjonane kjem til, og kan speglast over til elevane. Det kan tolkast som om at eit miljø for samarbeid mellom dei vaksne fører til eit positivt miljø for elevane også. Dette samsvarar med studiet til van Garderen, et.al. (2012) også ved at eit samarbeid mellom profesjonane er sentralt for å kunne imøtekomma behova til elevane. Ein får inntrykk gjennom sitata til informantane som er spesialpedagogar at elevane får høve til å bli sett av alle dei vaksne som er inne i klassen. Funna støttar også teorien i praksis der ein må setje eleven(e) sine behov i sentrum, og det indikerer at informantane opplev viktigheta å nytta eit tverrfagleg samarbeid for å kunne legge til rette for elevane (Glavin & Erdal, 2018; Lauvås & Lauvås, 2004).

Ut i frå det som kjem fram i resultatata visar at lærarrolla er krevjande og støttar teorien om at tverrfagleg samarbeid er nødvendig. Dei ulike yrkesgruppene har ei viktig rolle i arbeidet med barn og unge, der dei skal ta vare på elevane si læring og trivsel. For å få til eit best mogleg opplæringstilbod for alle elevar, krev det eit fellesskap frå dei vaksne i skulen si aktive involvering til samarbeid, i tillegg er det eit felles ansvar for alle i skulen til å bidra med ein

praksis til dette (Ainscow & Sandill, 2010; Letterman, 2009; Mattatall & Power, 2014; Udir, 2016). Dette samsvarar med funna i studien min også, då vaksentetthet fører til at elevane får ein større trygghet og som vidare kan føra til at elevane får eit engasjement i skularbeidet. Dersom hjelpa skal komma elevane til gode er det viktig med innspel og samarbeid frå ulike profesjonar i skulen med ulike faglege ståsted. Å setje eleven i sentrum gjer at behovet blir større for å utvikle samarbeidskompetanse. Eit tett samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog er med på å gi elevane eit godt opplæringstilbod som er tilpassa til den enkelte, og som er nødvendig for å sikra kvaliteten på opplæringa (Friend, et.al., 2010; Kunnskapsdepartementet, 2017; Udir, 2017; van Garderen, et.al., 2012). Dette svarar også til Meld. St. 6 (2019-2020) og det nye læreplanverket der målet er å styrkja det tverrfaglege samarbeidet mellom profesjonsfelleskapet i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Udir, 2019a). Det er fleire aktørar som kan bistå i dette arbeidet, men det er opp til kvar enkelt korleis ein gjer det, og ein må ut i frå behovet vurderer aktuelle medspelarar som er sentrale. Eit tverrfagleg samarbeid kan bistå med å fordele ansvar og arbeidsoppgåver, slik at ein meir effektivt kan setje eleven si læring i sentrum. Dette samsvarar også med intervjuar med spesialpedagogar og kontaktlærarane, og kva teorien rundt tverrfagleg samarbeid støttar.

5.3.2 Betyding av tverrfagleg samarbeid ved tilrettelegging og tidleg innsats

Frå resultatane i studien og ut i frå teorien om tverrfagleg samarbeid i skulen, kan det tyde på at samarbeid rundt tilrettelegging og tidleg innsats har betyding for elevar med spesifikke lærevanskar. Frå intervjuar kjem det fram at alle informantane har elevar med ulike vanskar på småtrinnet, og at vanskane utspelar seg på fleire arena. På småtrinnet er det viktig å følgje med på elevane sin faglege utvikling, og at ein veit kva ein skal sjå etter om denne utviklinga stagnerer (Bjerke & Johansen, 2017). Dette visar at det er nødvendig å samarbeide om å dele kunnskap om lærevansken, kva hjelp ein bør gi og kva ein bør unngå, i tillegg til å anvende dette i praksis for å sikre eit heilhetleg opplæringstilbod.

Ikkje alle elevar har evner og føresetnader som skal til for å nå skulen sine mål fullt ut. Derfor bør det vektleggast individuell tilpassing av innhald og arbeidsmåtar i skulen for desse elevane, slik som lovverket krev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Sidan spesifikke lærevanskar er på eit spesielt område, krev dette at elevane får tilpassingar slik at dei kan halde tritt med dei faglege prestasjonane som er forventa. Å fange opp og følgje med på vanskane er viktig at det samarbeidast om, då vanskane kan få store konsekvensar på mange områder i eleven si læring (Buli-Holmberg, 2016; Udir, 2017). Om profesjonane ikkje prioriterer å samarbeide

for å førebygge utfordringar, blir samarbeid berre nytta når det berre er nødvendig for å ivareta oppgåver innanfor eget ansvarsområde (Gjøsund & Huseby, 2015; Lauvås & Lauvås, 2004). Dette visar teorien til Glavin & Erdal (2018) om sine suksesskriterier også til, som inkluderer å sjå nødvendigheita med å ha ei felles målsetting, kunnskap om kvarandre sin kompetanse og felles verdigrunnlag for å kunne samarbeide om eleven sitt beste. Eit slikt samarbeid gir indikatorar på å være førebyggjande, slik at ein kan fange opp og følgje opp elevar med lærevanskar. Tidleg innsats for elevar med spesifikke lærevanskar bidrar til muligheita for å inkludera elevane i klassemiljøet, og hjelper kontaktlæraren med sine mange arbeidsoppgåver. Den individuelle faglege utviklinga blant elevane skal ikkje vera eit hinder for inkluderande undervisning, men korleis denne inkluderinga vert opplevd hjå eleven sjølv, har ein samanheng med korleis læraren tilpassar opplæringa med omsyn til fagleg og sosial læring (Nilsen & Bjørnsrud, 2008; Udir, 2017). For å sikra at elevane får eit forsvarleg utbytte i ordinær- og spesialundervisning, vil organisering av tverrfagleg samarbeid i skulen føre til arbeid med å førebygge at vanskane utviklar seg (Blaton & Perez, 2011; Buli-Holmberg, et.al., 2019; Nilsen, 2018). Dette visar til at utfordringane må løysast hjå dei ulike profesjonane i skulen, og påpeikar at det er viktig å samarbeide før behovet for utredning og tiltak oppstår.

Elevar med spesifikke lærevanskar kan klare seg fint utover skulegongen med sine vanskar, men kan få store problem når store endringar dukkar opp. Eksempel på store endringar er når eleven kjem på mellomtrinnet, noko som er ein praksis som informantane i denne studien kjem til å møte på. Det er naturleg at dei faglege måla blir større på mellomtrinnet, samt nytt pensum og at det vert auka arbeidsmengd. Slikt forventningspress kan også auke om ikkje elevar med lærevanskar er klar for den faglege utviklinga og har store hol som må dekkast, som igjen kan gi store konsekvensar for vidare skulegong om ikkje dette vert til lagt til rette for (Kunnskapsdepartement, 2019, s.79). Det er også vanleg at behovet for tilrettelegging aukar, og eit eksempel på behov er hjelpemiddel som blir nytta mykje i dagens skule. Igjen er det ulik praktisert frå skule til skule kor mykje hjelpemiddel ein har tilgjengeleg, då slike hjelpemiddel ofte varierer ut i frå ressursane til skulane. Slike ressursar visar til dei rammefaktorar skulen har tilgjengeleg for å kunne bidra til kvaliteten på opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar. Eit slik eksempel visar til korleis ulike faktorar kan påverka undervisningssituasjonen ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa (Hiim & Hippe, 2009).

5.3.3 Betyding av tverrfagleg samarbeid ved planlegging, gjennomføring og vurdering

Det blir oppfatta som at informantane synest det er viktig å samarbeide rundt planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med lærevanskar. Ut i frå resultata kjem det fram at planleggingsfasen er grunnlaget for kvaliteten på opplæringa til elevane. Det kjem fram frå informant b at planleggingsarbeidet set grunnlaget om det blir ein raud tråd mellom planlegging, gjennomføring og vurdering. Dette samsvarar dei andre informantane også med då god planlegging er med på å gi dei resultata av opplæringa ein håpar på. God planlegging visar også til at eit samarbeid er nødvendig, då dei ulike kunnskapane og kompetansen frå profesjonane kan komme godt med når ein planlegg opplegg både ved ordinær undervisning og spesialundervisning. Hiim & Hippe (2009) påpeikar at det er mykje som kan tyde på at elevar lærer best når det blir lagt til rette for dei. Godt tverrfagleg samarbeid er ein viktig føresetnad for å kunne skapa eit inkluderande miljø der elevane opplev fellesskap og mestring. I korleis informantane opplev det tverrfaglege samarbeidet i skulen ved dei tre fasane, går informasjonsdeling og kommunikasjon igjen som sentrale faktorar. Dei fleste informantane fortel at dei nyttar jamn og hyppig dialog med lærar/spesialpedagog, noko som visar til at samarbeidet blir førebyggjande. Samtidig er det ikkje alle informantane som oppgir at dei nyttar jamn dialog, og det kan dermed tolkast som om det ikkje er felles retningslinjer på skulen om korleis ein skal samarbeide ved opplæringa til elevane med spesifikke lærevanskar. Med hyppig dialog mellom kontaktlærar og spesialpedagog kan ein betre legge til rette for elevar med spesifikke lærevanskar i og utanfor klasserommet. Dei fleste informantane er samstemde at dialog mellom kvarandre er ein essensiell faktor for å kunne gi elevane den hjelpa dei har behov for. Dette gjer at samarbeidet «får ein fin flyt», og det styrkja samarbeidet resulterer i kvaliteten på opplæringa til elevane ved planlegging, gjennomføring og vurdering (Glavin & Erdal, 2018; Lauvås & Lauvås, 2004).

Godt planleggingsarbeid ved ordinær undervisning og spesialundervisning heng saman ved kvaliteten på utdanningstilbodet for elevane. Å samarbeide ved planleggingsfasen visar seg dermed å være ein faktor for at opplæringa får ein raud tråd. Dette samsvarar også med teorien til Engelsen (2015), då forfattaren påpeikar klare rammer gir føresetnader til å sjå det pedagogiske handlingsrommet som er forventa. For å få fram heilheten av opplæringa visar dette til nødvendigheta med å nytte ulike faglege synsvinklar (Bjørndal & Lieberg, 1978). Skulen må ha kompetanse på området, slik at elevar med lærevanskar får utbytte av opplæringa. Å ha denne kompetansen i skulen gjer at ein kan setje i gang tiltak og intervensjonar kjapt, slik at ein kan sjå eleven si læring i samanheng med tilpassa opplæring

når ein skal gjennomføre og vurdere (Udir, 2018). Graden av samanheng bør også sjåast i lys av planleggingsfasen då gjennomføringa blir ein implementering av planane i praksis. Sjølv om gjennomføringa av undervisninga føregår for det meste på ulike rom, er det like viktig for begge partane i samarbeidet å planlegge saman slik at ein veit korleis opplæringa blir gjennomført med tanke på mål, innhald og arbeidsmåtar. Dette gjeld spesielt for dei elevane med IOP, då dei skal få opplæring i tråd med den både i ordinær undervisning og spesialundervisning (Udir, 2017, s. 71). Når det kjem til vurdering treng det også eit samarbeid mellom profesjonane, då ein skal vurdere elevane ut i frå måloppnåing på bakgrunn av IOP og i den nasjonale læreplanen (Udir, 2017, s. 71). For å vurdere elevane trengst det informasjonsutveksling mellom kvarandre, slik informantane oppgir. Denne kommunikasjonen inneheld viktig informasjon om eleven sin faglege utvikling. Også når ein driv undervisning i og utanfor klasserommet er det nødvendig at profesjonane har dialog. Profesjonane si vurdering av elevane sine prestasjonar er eit godt utgangspunkt for å kunne vurdere om ein elev har lærevanskar på eit spesifikt område. Dette samsvarar med teorien om at samarbeid mellom fleire profesjonar gir kunnskap og kompetanse til å gi kvalitet på opplæringa, og det informantane opplev med raud tråd ved planlegging, gjennomføring og vurdering (Friend, et.al., 2010; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018; Udir, 2017; van Garderen et.al., 2012).

6. Oppsummering og konklusjon

Føremålet med denne studien var å belyse spesialpedagog og kontaktlærer sine erfaringar og opplevingar rund tverrfagleg samarbeid mellom seg i skulen. Dette med fokus på samarbeid mellom spesialpedagogar og kontaktlærarar i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar. Eg ønskte å finne ut av korleis samarbeidet blir organisert, og kva betydning eit tverrfagleg samarbeid mellom dei to profesjonane har for elevar med spesifikke lærevanskar.

Frå studien kjem det fram det ei rekkje føresetnader som må vera på plass for at eit internt tverrfagleg samarbeid skal bli ein realitet innanfor skulen sine vegger. Frå intervju med spesialpedagogane og kontaktlærarane i studien, kjem det fram at informantane opplev eit bra samarbeid med sine kollegaer, men visar også til at samarbeidet kunne vore betre. Her vart deling av kontor ein sentral faktor for samarbeidet, der profesjonane lettare kan ha dialog når det kjem til planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Samarbeidet visar seg å vera omfattande i tid og rom ved at det ikkje berre blir samarbeid på timeplanlagde møter, men kontinuerleg som spontane samtalar og korte ordutvekslingar gjennom arbeidsdagen.

Funn frå studien visar at det er viktig med eit samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog for å skapa ein samanheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Ut i frå det som kjem fram frå intervju viser det til at skulen har spesialpedagogar som har ansvar for fleire elevar frå forskjellige klassar. Utfordringa med ei slik organisering, gjer det vanskelig for spesialpedagogane å legge til rette for at elevane skal få ein samanheng med det som blir undervist i den ordinære klassen. Dette kan gjere til at spesialpedagogane fell litt utanfor den etablerte samarbeidsstrukturen på skulen. For at eleven(e) skal ha utbytte av den ordinære undervisninga og spesialundervisninga, må det være tydelege forbindelsar mellom desse slik at det blir samanheng mellom det som blir lært i begge undervisningane. Dette visar til funna om samarbeid når det kjem til at planleggingsfasen er grunnleggande for å samkjøre undervisningane, og som legg grunnlaget for gjennomføringa og vurderinga av opplæringa.

Ei anna utfordring med at spesialpedagogane på skulen er på mange trinn, gjer at samarbeidet med ulike lærarar blir varierende. Funn frå studien visar at samarbeidet mellom profesjonane er av varierende grad når det kjem til gjennomføringsfasen og vurderingsfasen. Å ikkje vera

fast spesialpedagog på trinnet, og ikkje dele kontor med teamtrinnet, kan resultera i at samarbeidet ved gjennomføringsfasen blir av varierende grad. Dette visar til samanhengen med vurderingsfasen, då det er nødvendig å samarbeide for å gi vurderingar av elvene(e) både ved ordinær-og spesialundervisning. Med andre ord visar funna til at planleggingsfasen mellom profesjonane er av avgjerande betydning for gjennomføring og vurdering av opplæringa til elevane. Det som informantane planlegg og som ikkje kan gjennomførast, kan ein heller ikkje forvente ein vurdering av. Ved at kontaktlærer og spesialpedagog har opparbeida ein god planlegging, vil eit samarbeid betre finna stad ved gjennomføringa av undervisninga. I tillegg vil eit slikt samarbeid ved gjennomføringa opna moglegheiter for felles refleksjon og vurdering av praksisen.

Både kontaktlærarane og spesialpedagogane legg vekt på at samarbeid mellom kvarandre har ei betydning for elevar med spesifikke lærevanskar. Dei fleste informantane opplev at den ulike graden av samarbeid kan utviklast betre ved felles arbeidsmodellar for klassetrinna. Ut i frå dette kjem det fram korleis ein tar vare på elevar med spesifikke lærevanskar og deira behov best mogleg. Eit slikt samarbeid vil vera ein effektiv måte å utnytte kompetansen til kvarandre på. På grunnlag av dette visar funna frå studien at eit samarbeid mellom profesjonane ser ut til å vera av betydning for kvaliteten på det heilhetlege opplæringstilbodet.

Studien visar at eit tverrfagleg samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog har ein rekkje fordeler med seg. Resultata visar at samarbeidet mellom profesjonane bærer preg av nærleik og distanse, heilhet og samanheng ved samarbeidet, og ulike føresetnader som må til for at samarbeidet kan tre fram ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevane. Det ligg til grunn at profesjonane må vera samordna og sikra informasjonsdeling slik at ein kan ta vare på elevane sine behov, og slik at elevane får opplæring av god kvalitet både i og utanfor klasserommet. Dette visar til at visse føresetnader må ligge til grunn for at profesjonane kan samarbeide med å koordinere eit heilhetleg opplæringstilbod ved planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og vurderingsfasen. Samtidig tyder studien min og teorien på at det er opp til kvar enkelt korleis ein praktiserer dette arbeidet. Dette føreset at det tverrfaglege samarbeidet bør vera på plass i skulen sine planar for at samarbeidet i heile tatt kan finna stad. Sjølv om det blir anbefalt å samarbeide er det fortsatt lite kjent om korleis ein faktisk skal praktisere dette. På grunnlag av dette bør det avklarast korleis ein skal nytte tverrfagleg samarbeid i skulen ved å implementere dette i statlige og kommunale planar.

6.1 Vegem vidare

Tverrfagleg samarbeid er eit generelt viktig førebyggjande arbeid i skulen og er eit tema som kunne vore via meir merksemd mot. Skulen er ein viktig samfunnsinstitusjon der barn og unge oppheld seg over fleire år, og eit samarbeid mellom kollegiet på skulen er eit grunnlag for å ivareta elevane. Skule som samfunnsinstitusjon er også stadig i endring, og kva som skal prioriterast blir påverka frå mange hald. Eit eksempel er politiske vedtak. Sjølv om skulepolitikken stadig er i endring burde skulen si rolle, kvalitet og innhald vore felles planar på korleis dette bør vera i praksis. I denne studien har eg berre eit lite utval av informantar, og ved vidare forskning innanfor same tema kunne det vore interessant å sett fenomenet i eit større samfunnsmessig perspektiv. Dette kunne blitt forska meir på ved å sjå på informantane sine beskrivingar og refleksjonar rundt organisering av praksisen for eit tverrfagleg samarbeid. Vidare hadde det også vore av interesse å løfte fram elevane sitt perspektiv ved korleis dei opplev å bli inkludert i eiga læring. Eit slikt perspektiv ville vore relevant for å få til eit godt samarbeid, og som er med på å få med eit heilhetleg bilde på korleis eit tverrfagleg samarbeid kan vera av betydning. Det hadde også vore interessant å sjå på korleis tverrfagleg samarbeid blir praktisert frå ulike skular og kommunar i landet, for å få kunnskap om likheit og ulikheit som vert nytta, som kan vere med på å lage eit forslag til retningslinjer på korleis tverrfagleg samarbeid kan utførast i praksis. I mitt studie har eg forsøkt å løfte opp samarbeid mellom ulike profesjonar i skulen, og håpar det kan bidra til eit aukande fokus på korleis eit god tverrfagleg samarbeid kan gjerast i praksis. Eg har også forsøkt å løfte fram betydinga for kva eit slikt samarbeid kan ha for elevar med spesielle behov. På bakgrunn av dette håpar eg at det blir etablert meir forskning på feltet som kan vere med å løfte fram at samarbeid kan ha innverknad på elevane sitt læringsutbytte.

Litteraturliste

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic Criteria and Codes. In *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: author. Henta frå <https://dsm-psychiatryonline-org.ezproxy.uio.no/doi/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm01#BCFHAAAA>
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: hele skolen med*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Henta frå http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blanton, L-P., & Perez, Y. (2011). Exploring the Relationship between Special Education Teachers and Professional Learning Communities: Implications of Research for Administrators. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 6-16. Henta frå <https://pdfs.semanticscholar.org/358f/e1995145b8fdca9c9e97a84228496dccc1cc.pdf>
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from Collaboration: The Role of Teacher Qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169–185. <https://doi.org/10.1177/001440290607200203>
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2019). Inclusion for pupils with special educational needs in individualistic and collaborative school cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), 68-82. Henta frå <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237128.pdf>
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Den nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (2016, 27. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. utg.). Henta frå https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor: skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fjelldal, C., & Örtenblad, A. (Red.). (2018). *Faglig kommunikasjon i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Friend, M., Cook, L., Hurley Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9- 27. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1080/10474410903535380>
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: collaboration skills for school professionals* (7th ed. ed.). Boston: Pearson education.
- Gillespie, A. (2016). *Læresamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk: En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9.trinn* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53003/PhD-Astrid-Gillespie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, B., & Skotheim, T. (Red.). (2018). *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?q=stortingsmelding%2018%202010%202011>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=4>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019–2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20(2), 189–202. <https://doi.org/10.1080/10476210902718104>
- Mattatall & Power. (2014, mai 13). Teacher Collaboration and Achievement of Students with LDs: A Review of the Research. *LD@school*. <https://www.ldatschool.ca/the-impact-of-teacher-collaboration-on-academic-achievement-and-social-development-for-student-with-learning-disabilities-a-review-of-the-research/>
- McLaughlin, M. J. (2009). Special issue introduction: Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of educational and psychological consultation*, 13(4), 279-283. https://www.tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/abs/10.1207/S1532768XJEPC1304_02
- Nilsen, S., & Bjørnsrud, H. (2008). *Tilpasset opplæring : intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget. Henta

frå <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#%C2%A78-2

Personvernopplysningsloven (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*#KAPITTEL_5

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rivera, E.A., McMahon, S.D., & Keys, C. (2014). Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of prevention & intervention in the community*, 42(1), 72-85. [https://www-tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1080/10852352.2014.855067](https://www.tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1080/10852352.2014.855067)

Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller breste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2016, 04. august). Ansvar for arbeid med læreplanar. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet (2017, 03. juni). Veilederen spesialundervisning. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 01. august). Hva er tilpasset opplæring?. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). Arbeid med nye læreplaner- forventninger og

ansvar. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner--forventninger-og-ansvar/>

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>

van Garderen, D., Stormont, M., & Goel, N. (2012). Collaboration between General and Special Education and Student Outcomes: A Need for More Reserch. *Psycology in the Schools*, 49(5), 483-497. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1002/pits.21610>

World Health Organization. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th Revision). Henta frå <https://icd-who.int.ezproxy.uio.no/browse11/1-m/en>

Vedlegg 1: Søknadsskjema NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inclusive Practices

Referansenummer

267376

Registrert

01.07.2019 av Jorun Buli-Holmberg - jorunnbh@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorun Buli-Holmberg, jorun.buli-holmberg@isp.uio.no, tlf: 4748119059

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

16.08.2019 - 31.12.2023

Status

04.10.2019 - Vurdert

04.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Vurderingen forutsetter at informasjonsskrivene oppdateres i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019. Når informasjonsskrivene er oppdatert kan behandlingen starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke for elever i utvalg 4 (5-13 år). Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 1, 2, 3, 5, og 6 vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 4 (elever) vil være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13, forutsatt at informasjonsskrivene er oppdatert i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019. Deler av utvalget i prosjektet er elever (5-13 år) og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket. Vi minner om at hvis en registrert/forelder tar kontakt om sine rettigheter/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom det benyttes en ekstern transkriptør vil den være databehandler i prosjektet. Dette samme gjelder for bruk av ekstern online survey tjeneste. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i intervju til forskningsprosjektet *Samarbeid av opplæringa mellom spesialpedagog og lærer*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta til eit intervju der formålet er å få fram erfaringar og opplevingar ved tverrfaglig samarbeid av opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar. I dette skrivet blir det gitt informasjon om mål for prosjektet og kva deltakinga vil innebera for deg.

Formålet

Formålet med mitt masterprosjekt blir å belysa spesialpedagogar og lærarar (faglærer og/eller kontaktlærer) sine erfaringar og opplevingar ved tverrfaglig samarbeid av opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar innan lesing og skrivning. Tema for studien er samarbeid av opplæringa mellom lærar og spesialpedagog, og tentativ problemstilling er: *Korleis opplev spesialpedagogar og lærarar samarbeidet ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med spesifikke lærevanskar (lese-og skrivevanskar)?*. Andre sentrale forskingsspørsmål for å svare på problemstillinga: Korleis samarbeider de på denne skulen og korleis vert dette samarbeidet organisert? Kva samarbeidas det om mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, og kva tyder eit slikt samarbeid i forhold til elevar med lese-og skrivevanskar?

For å få eit utval som kan hjelpe med å belysa problemstillinga ynskjer eg å intervju 3-5 lærarar (enten faglærer og/eller kontaktlærer) og spesialpedagogar frå 4.trinn – 7.trinn. Alle informantane treng ikkje å være på same trinn, men det vil være hensiktsmessig at begge profesjonane/faggruppene arbeidar med same elev(er) anten i ordinær undervisning og/eller spesialundervisning. Det er eit ynskje å intervju spesialpedagogar som har bachelor/master/videre-utdanning innan spesialpedagogikk samt kompetanse/erfaring med lese-og skrivevanskar.

Kva skjer med informasjon om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Data vil bli registrert ved bruk av lydopptak gjennom intervjuet, som vil bli lagra avskilt frå øvrige data og slettast etter oppgåveinnlevering. Dei som kjem til å ha tilgang til transkripsjon av lydopptaket vil være meg sjølv og veiledar. Alle personopplysningar om deg og andre vil bli anonymisert.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å måtte begrunna dette. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Meg sjølv og veiledar er underlagt taushetsplikt. Prosjektet skal etter planen avsluttas 29.mai 2020.

Ved spørsmål til studien ta kontakt med meg, Junhild Grønnevik Stavland, mail: junhilds@student.uv.uio.no , eller veiledar Jorun Buli-Holmberg ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.

Med vennlig hilsen
Junhild Grønnevik Stavland

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har motatt og forstått informasjon om prosjektet, og er villig til å delta i intervju.

(signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Bakgrunn

1. Kva utdanningsbakgrunn har du?
2. Kva stilling og arbeidsoppgåver har du på skulen?
 - Kor lenge har du jobba på skulen?
 - Lærer: Kva fag undervisar du i?
 - har du spesialundervisning?
 - Spesialpedagog: Jobbar du berre med spesialundervisning?
 - kor mykje er du inne i ordinær undervisning (når du har spesialundervisning),
 - kva er arbeidsoppgåvene dine i ordinær undervisning kontra spesialundervisning?
3. Kva erfaring har du med lærevanskar?
4. Kor mange elevar er det i den klassen du er inne i, som har lærevanskar?
 - kva type vanskar? *Spesifikke, lese-og skrivevanskar?*
5. Kva erfaring har du i samarbeid om elever med lærevanskar?

Tverrfaglig samarbeid

1. Korleis vil du beskrive samarbeidet mellom deg og spesialpedagogen/kontaktlæraren?
 - kven samarbeider du med?
 - korleis samarbeider dykk (kor ofte/i kva samanheng)?
 - kva rolle tar/har du i samarbeidet?

2. Korleis samarbeida dykk ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa for elevar med lærevanskar?

- Korleis blir/er samarbeidet organisert?

Planlegging:

- mål, innhald, framgangsmåtar/ val av arbeidsmetodar, læremiddel og/ eller hjelpemiddel
- visst/har eleven(e) IOP:
 - På kva måte og kor mykje blir IOP-en brukt i samarbeidet?
- I kva grad er eleven involvert

Gjennomføring:

- tilpassa opplæring, observasjon, evt kven gjennomfører kartlegging
- i kor stor grad vil du sei dykk utvekslar informasjon til kvarandre om eleven(e) si læring i gjennomførings fasen?
- korleis blir valte framgangsmåtar gjennomført, og elevenes respons på disse?
- i kor stor grad blir ordinær undervisning og spesialundervisning samkjørt i alle fag
 - kor mange timar i veka er eleven(e) ute på gruppe frå den ordinære undervisninga, og i kva fag
 - kor stor gruppe av elevar er ute på gruppe

Vurdering:

- kor ofte har dykk tid til å samarbeide om undervegs-vurderingar av opplegget?
 - tilfeldig snakk i løpet av arbeidsdagen
 - kor ofte etterspør dykk tilbakemeldingar frå kvarandre på korleis de har gått i kvarandre sine timar?
 - korleis blir IOP nytta i evalueringsfasen

- kva er fokuset, i kor stor grad får eleven(e) oppnå måla, korleis fungerte valte framgangsmåtar?
3. Kva tenkjer du om skulen si organisering for eit tverrfaglig samarbeid?
 - korleis praktiserast det?, korleis praktiserast det i ordinær og spesialundervisning?
 - på kva måte er det organisert frå ledelsen si styring på skulen?
 - kva synest du fungerer bra og mindre bra?, har du forslag til korleis det eventuelt kan gjerast annleis?
 4. Snakkar du saman med lærar/spesialpedagog om korleis eleven(e) har det i timane og kva dei driv på med?
 - korleis trur du eleven(e) har det i timane dine? (i ordinær undervisning og spesialundervisning) (frå elev perspektivet)
 - korleis opplev du at eleven(e) er i klasserommet og på gruppe? snakkar du saman med eleven om korleis dei har det, og om mestringsopplevelsar?
 5. Kan du fortelje litt om dine tankar rundt korleis eit samarbeid kan bety for elevar med lærevanskar, ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa?
 - kva bør være i fokus, og kva er i fokus
 - tankar rundt dei individuelt, og om det ein samanheng