



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

**Kontaktlærer og spesialpedagog - brobygger mellom elevenes ordinære undervisning og spesialundervisning**

**Contact teacher and special educator - bridge builder for pupils who participate in ordinary teaching and special education**

**Julie Rebnor**

MASPED18-21

Høgskolen på Vestlandet, avd. Sogndal/Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Master i spesialpedagogikk

Veileder: Eirik S. Jenssen

14.05.21

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

## Sammendrag

Et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog i skolen er avgjørende. Særlig dersom målet er at elever med særskilte behov skal få individuell oppfølging med hensyn til egne forutsetninger og behov. Denne masteroppgaven retter søkelyset på hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger opplever å samarbeide om elever med spesialundervisning i grunnskolen. Formålet med studien er å få kunnskaper om hvordan partene opplever samarbeidet, som gir økt forståelse for hvilken verdi samarbeidet utgjør for hverandre og for elevgruppen deres.

Studien har tatt utgangspunkt i den kvalitative forskningsmetoden. Data er hentet inn via totalt seks intervjuer. Hvor tre av intervjuobjektene er kontaktlærere og tre er spesialpedagoger. Alle jobber på 1-10. klassetrinn, i to forskjellige kommuner.

Funnene viser at samarbeidstiden mellom kontaktlærer og spesialpedagog varierer med hensyn til hvor ofte de møtes. Møtepunkter som fremheves i studien er; felles team på trinnet, eget avsatt møte mellom kontaktlærer og spesialpedagog, og møter som blir tatt fortløpende når behovet for å møtes oppstår. I møtene er det et bredt spekter av innhold med ulike saker, som blir drøftet og diskutert. Ved flere anledninger er det saker som handler om noe annet enn elever med spesialundervisning. Til sist viser funnene hvordan kontaktlærer og spesialpedagog i fellesskap jobber for å samordne ordinær undervisning og spesialundervisning. Til tross for at alle er enige i viktigheten av å koordinere dette, viser det seg at det er en utfordrende oppgave å gjennomføre fullt ut.

## Abstract

In school, a good collaboration between the contact teacher and the special educator is crucial. Especially if the goal is that students with special needs should be individual follow-up with regard to their own circumstances and needs.

This master's thesis focuses on how contact teachers and special educators experience collaborating on students with special education in primary school. The purpose of the study is to gain knowledge about how the parties experience the collaboration, which provides an increased understanding of the value of the collaboration for each other and for their student group.

This study is based on qualitative research methods. Data were collected via a total of six interviews. Where three of the interviewees are contact teachers and three are special educators. All of them are working at the 1-10. grade level and in two different municipalities.

The results show that the collaboration time between the contact teacher and the special educator varies with regard to how often they meet. The three most common types of meetings are a common team meeting at the grade level, a regular meeting only between the contact teacher and the special educator and meetings that are taken continuously when the need to meet arises. In the meetings, issues of a wide range are discussed and not just about students with special education.

Finally, the results show how the contact teacher and special educator work together to coordinate ordinary teaching and special education. Despite the fact that everyone agrees on the importance of coordinating this, it turns out that it is a challenging task to complete in full.

## Forord

Endelig er jeg i mål! Prosessen har vært spennende og lærerik, men også krevende og altoppslukende. Studietiden har gitt meg økt kunnskap og forståelse for flere viktige spesialpedagogiske temaer, som jeg tar med meg inn i jobbhverdagen. Det har vært spesielt spennende å gå i dybden på det jeg opplever som mest interessant, og skrive masteroppgave om det. Gjennom studietiden har det vært givende å ta del i et fellesskap med mine medstudenter, der vi sammen har diskutert og støttet hverandre gjennom hele prosessen.

Først og fremst vil jeg takke mine seks informanter som stilte opp til intervju. Lærerhverdagen er travel, og spesielt nå under covid-19. Jeg setter derfor stor pris på at dere engasjert og velvillig stilte opp og delte av deres erfaring. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til.

Videre vil jeg rette en særlig takk til min veileder Eirik S. Jenssen. Du har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger fortløpende gjennom hele løpet. Dette har igangsatt nye tankeprosesser hos meg, som også har gitt meg påfyll av motivasjon.

Til sist vil jeg takke kjæreste, familie, venner og kollegaer som har stilt opp med engasjement og gjennomlesing av oppgaven min, og som har heiet meg fram til mål. Nå ser jeg fram til sommer og avslapping.

Julie Rebnor

Bergen, 14. mai 2021

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	iii
Oversikt over tabeller og figurer .....	vi
1. Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Avklaring og presentasjon av problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens oppbygging .....	3
2. Teoretisk grunnlag .....	4
2.1 Nyere forskning på samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog .....	4
2.1.1 Oppsummering .....	7
2.2 Tilpasset opplæring .....	7
2.3 Spesialundervisning .....	8
2.4 Veien til inkludering .....	9
2.5 Samarbeid .....	10
2.6 Samarbeid i team .....	12
2.7 Lærende møter .....	13
2.8 Koherens .....	14
2.9 Individuelt versus kollektivt .....	16
3. Metode .....	18
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	18
3.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	19
3.3 Intervjuguide .....	20
3.4 Pilot .....	21
3.5 Datainnsamling .....	22
3.5.1 Utvalg .....	22
3.5.2 Gjennomføring av intervjuer .....	23
3.6 Analyse .....	24
3.6.1 Transkribering .....	25
3.6.2 Koding .....	25
3.6.3 Kodegruppering .....	26
3.6.4 Konsept .....	27
3.7 Datakvalitet .....	27
3.7.1 Reliabilitet .....	27
3.7.2 Validitet .....	28

3.7.3 Etiske hensyn i forskningsprosessen .....	29
3.8 Refleksjonskapittel .....	29
4. Presentasjon av funn .....	31
4.1 Møtetid.....	31
4.2 Innholdet i møtetiden .....	32
4.3 Betydningen av samarbeidet.....	33
4.4 Sammenhengen mellom mål og innhold i ordinær undervisning og spesialundervisning .....	35
5. Drøfting av funn.....	38
5.1 Treffpunkt.....	38
5.2 Kultur-skapning .....	39
5.3. Ad hoc – mål .....	42
5.4 Parallele praksiser.....	44
5.5 Mål-rettet .....	45
5.6 Oppsummering.....	47
6. Avslutning .....	48
6.1 Konklusjon .....	48
6.2 Implikasjoner og avgrensninger .....	49
6.3 Veien videre.....	49
Litteraturliste.....	50
Vedlegg 1 .....	54
Vedlegg 2 .....	57
Vedlegg 3 .....	60

## Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Oversikt over informantene i studien .....	23
Tabell 2: Oversikt over ulike ledd i analysearbeidet .....	26
Tabell 3: Oversikt over kodegruppene .....	27
Figur 1: Rammeverket for koherens .....	15
Figur 2: De trinnvise stegene i SDI .....	24
Figur 3: Firefeltstabell knyttet til konseptet «treffpunkt» .....	39

## 1. Innledning

Samarbeid er et kjent fenomen i skolen i dag. Innholdet i begrepet kan være enkelt å forstå, men kan oppleves komplekst når det skal praktiseres. Aktørene har ofte en ulik forståelse av innholdet i begrepet. Friend og Cook (2005) definerer samarbeid som:

«Collaboration has been defined as a professional partnership between two or more coequal educators, who share responsibility, accountability and resources” (Friend & Cook, 1995).

Gjennom diskusjoner og refleksjoner kan fagpersoner innenfor samme organisasjon klargjøre forventninger og oppgaver overfor hverandre. Dette er viktig for å sikre en felles forståelse for hva det innebærer å samarbeide, og hvilke muligheter og eventuelle konsekvenser det kan gi (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Dagens kunnskapssamfunn ser det som nødvendig at skolen er i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav til de ansatte i skolen, men også til skolen som organisasjon. Evnen til å samarbeide med hverandre er en viktig forutsetning i denne prosessen (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 26).

Fordelene med samarbeid er flere. Det vises blant annet til at lærere som samarbeider nært med kollegaer opplever mindre faglig usikkerhet enn lærere som ikke gjør det. Videre fremheves det at arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærere samarbeider. Lærere som samarbeider lykkes også i større grad med å gi elevene tilpasset opplæring (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 28). I mange tilfeller kan gode samarbeidskulturer gi større grad av effektivitet, bedre resultater, bedre motivasjon og med evne til å jobbe mer målbevisst (Hargreaves & O’Connor, 2019, s. 37-38). Det tar imidlertid tid å utvikle gode samarbeidskulturer. Dessuten kreves det at fagpersoner som skal samarbeide er motivert, er lydhøre overfor hverandre sine ideer, og at de samtidig forstår den verdien samarbeidet deres kan ha for alle elevers læring (Al-natour, Al-Zboon & Alkhamra, 2015, s. 65).

Det er likevel ikke alle samarbeidsformer som har like stor betydning for elevers læring. I hovedsak er det samarbeidet som er konsentrert om undervisning, som i størst grad påvirker elever og deres læringsutbytte (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26). Det er heller ikke alle som har utviklet strategier, som er hensiktsmessige i prosessen med å skape en vellykket samarbeidskultur på arbeidsplassen. Det kan handle om at personene det gjelder er usikre på hvordan samarbeidet skal igangsettes, eller at de ikke er interessert i å samarbeide. Samarbeid kan derfor i noen tilfeller, medføre ulemper. Personene som ikke er interessert i et samarbeid kan være personer som er låst i egne tankesett, med sterke personligheter, og som ikke aksepterer andre sine meninger (Hargreaves & O’Connor, 2019, s. 37-38).



## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Oppgavens tema er valgt av både personlige og faglige grunner. I forhold til det personlige, har jeg lenge vært spesielt interessert omkring opplæringen til elever med spesialundervisning. Jeg har jobbet som lærer og spesialpedagog på de fleste alderstrinn på barneskolen. Dette året har jeg jobbet i et vikariat som rådgiver i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), hvor jeg har jobbet med ungdommer i den videregående skole. Jeg har møtt på flotte og ulike elever, og jeg har hele tiden hatt et ønske om å lære enda mer slik at jeg best mulig kan tilrettelegge opplæringen for disse elevene. Jeg har i hovedsak jobbet som spesialpedagog, men har i en kort periode også jobbet som kontaktlærer. Etter hvert har jeg undret meg om hvordan dette samarbeidet er.

Med hensyn til det faglige er samarbeid særs viktig, fordi lærerens kompetanse er den viktigste faktoren for elevers læring (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26). Mange av elevene får hele, eller deler av spesialundervisningen ute av klasserommet (Utdanningsdirektoratet, u.å.). En stor andel av elevene deltar derfor i to ulike undervisningspraksiser: ordinær undervisning og spesialundervisning. Kontaktlærer er oftest ansvarlig for ordinær undervisning, mens spesialpedagog som oftest er ansvarlig for spesialundervisning. Forskning har vist at elever med spesialundervisning får mål som er for lave, at tema og innhold ikke samsvarer godt nok mellom de to undervisningsformene, og at opplæringstilbudet er kjennetegnet av å være fragmentert (Barneombudet, 2017 s. 7; Nilsen, 2017, s. 213; Festøy, 2020, s. 91; Haug, 2015, s. 3).

Etter den enkelte lærers kompetanse, blir det påpekt at skoleledelsen er blant de mest sentrale faktorene for elevers læring (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26). Dette betyr at skoleledelsen også er sentral med tanke på tilrettelegging av samarbeidstid mellom aktuelle lærere og spesialpedagoger på arbeidsplassen. Dette blir bekreftet i forskning (Scruggs, Matropien & McDuffie, 2017, s. 403). For å skape en bedre koordinering mellom de to undervisningsformene, blir det også fremhevet at det er behov for mer samarbeidstid mellom kontaktlærer og spesialpedagog (Nilsen, 2017, s. 213; Mjøs, 2016, s. 88).

De personlige og faglige årsakene jeg nå har skissert, har gjort at jeg ikke har vært i tvil om hva jeg ville skrive om, når masteroppgaven skulle igangsettes. Med bakgrunn i tidligere forskning, er jeg i tillegg av den oppfatning at det er behov for mer kunnskap og forskning om dette viktige samarbeidet.

## 1.2 Avklaring og presentasjon av problemstilling

Oppgaven har til hensikt å studere samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog, som begge er viktige fagpersoner for barn og unge med spesialundervisning i skolen. Formålet er å få kunnskaper om hvordan disse to gruppene opplever å samarbeide med hverandre. Med dette som utgangspunkt har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

«Hvordan opplever kontaktlærere og spesialpedagoger samarbeidet om elever med spesialundervisning i grunnskolen?».

Problemstillingen blir utdypet og belyst gjennom de to forskningsspørsmålene:

1. Hvilke vilkår har kontaktlærere og spesialpedagoger til å samarbeide med hverandre?
2. Hvordan beskriver kontaktlærere og spesialpedagoger sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?

### 1.3 Oppgavens oppbygging

I tillegg til kapittel en, har oppgaven fem andre kapitler. Jeg vil her gi en kort beskrivelse av hva som venter i de ulike delkapitlene.

Oppgavens andre kapittel tar for seg det teoretiske grunnlaget. Jeg starter med å presentere nyere forskning om samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog, før jeg videre legger fram viktige prinsipper i elevenes opplæring, og til slutt hvor jeg skriver om samarbeid.

I kapittel tre blir oppgavens metode presentert. Her vil jeg skrive om de ulike valgene jeg har tatt underveis i prosessen. Kapittelet tar for seg mitt vitenskapsteoretiske ståsted, det kvalitative forskningsintervjuet, analysearbeidet i etterkant av intervjuene, samt datamaterialets reliabilitet, validitet og etiske hensyn.

I kapittel fire blir funnene presentert. Funnene blir inndelt i fire kategorier, og inndelingen blir gjort på bakgrunn av kodegruppene som fremkommer i arbeidet med analysen.

I kapittel fem blir funnene drøftet opp mot aktuell teori. Drøftingen tar utgangspunkt i konseptet som kommer fram i analysearbeidet, og er sammen med en firefeltstabell sentral for inndelingen av dette kapittelet.

I oppgavens sjette og siste kapittel gir jeg en kort avslutning hvor jeg summerer opp hovedtrekkene fra oppgaven, og forsøker å gi svar på oppgavens problemstilling.

## 2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet blir oppgavens teoretiske grunnlag presentert. Først viser jeg til nyere forskning på samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Særlig fire ph.d.-avhandlinger står sentralt. Videre presenteres to prinsipper som begge står sentralt i alle klasserom: Prinsippet om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Til slutt blir ulike former for samarbeid løftet frem, i tillegg blir det vist til hvordan samarbeid kan forstås ut fra et større perspektiv.

### 2.1 Nyere forskning på samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog

I dette delkapittelet vil jeg trekke fram fire ph.d.-avhandlinger som alle har lærere og spesialpedagoger som forskningsobjekter i studiene sine. Innfallsvinklene til temaene er ulike, men alle har elever med spesialundervisning som kjerneelement. Alle fire berører, også på et vis, hvilken verdi lærere og spesialpedagoger utgjør for hverandre. Derfor har jeg vektlagt disse fire ph.d.-avhandlingene.

Marit Uthus studerer spesialpedagogene i sin doktorgradsavhandling. Studien hennes er en del av et større forskningsprosjekt, der det overordnede målet er å redusere sykefraværet hos spesialpedagogene. Hensikten er å studere hvordan spesialpedagogene i skolen håndterer egen rolleutforming og praksis, der forholdet mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske er det essensielle. Samtidig er det et konkret mål i studien til Uthus å belyse forhold som kan øke spesialpedagogens trivsel og redusere belastninger i arbeidet (Uthus, 2014, s. 1-2).

Uthus viser til at skolene i løpet av de siste tiårene har utviklet seg til å bli mer inkluderende. Der elevene med særskilte behov i tidligere perioder tilhørte egne spesialskoler, deltar elevene nå i ordinære skoler og klasser. Fokuset har dermed flyttet fra segregerte løsninger til mer inkluderende løsninger. Med en mer mangfoldig elevgruppe i klasserommene, utgjør spesialpedagoger sammen med lærere viktige personer for elevers læring. For å skape en inkluderende praksis, er det viktig at lærere og spesialpedagoger samarbeider med mål om å tilrettelegge opplæringen for alle elevene i klassen. Spesialpedagogene i studien til Uthus ser viktigheten av inkludering. Deres erfaring er at mange elever tjener på å ta del i den ordinære opplæringen sammen med sine medelever. Det som imidlertid er utfordrende er å hele tiden imøtekomme behovene til alle elevene, innenfor den ordinære opplæringen. Spesialpedagogene gir uttrykk for at noen elever har store og omfattende behov. Dette skaper behov for individuelle tilpasninger, som vanskelig kan la seg gjennomføre i ordinær opplæring. På bakgrunn av det mener spesialpedagogene at det i enkelte tilfeller vil være mer inkluderende at elever med spesialundervisning har hele eller deler av opplæringen sin i segregerte former. Spesialpedagogene ønsker at elevene med spesialundervisning skal ta del i ordinær opplæring så mye som mulig. Slik det er nå, er det likevel ikke realistisk. Særlig ikke dersom målet er at elevene skal oppleve mestring ut fra egne forutsetninger. Dette er én av flere utfordringer som spesialpedagogene opplever i sin arbeidshverdag i skolen. Hvor en må forsøke å balansere forholdet

mellom det enkelte individ på den ene siden, og det enkelte individ som del av fellesskapet på den andre siden. Spesialpedagogene har et stort ønske om å gjøre det beste for elevene, og ønsker i den sammenheng et handlingsrom som gir dem muligheter til å leve opp til egne idealer (Uthus, 2014).

Marit Mjøs har også spesialpedagoger som forskningsobjekt i hennes studie. Hennes tema er spesialpedagogens rolle i en skole for alle. Studien er lagt opp til å være en kasusstudie der Mjøs har gjennomført intervju, spørreskjema, observasjon og dokumentanalyse knyttet til to forskjellige skoler. Mjøs har tatt utgangspunkt i elever på mellomtrinnet på begge skolene. Utover problemformuleringen har Mjøs utarbeidet fem forskningsspørsmål. Alle er tett knyttet opp til arbeid med tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning, der spesialpedagogens rolle i dette arbeidet er det sentrale. Funnene hennes antyder at organiseringen av ordinær undervisning og spesialundervisning er avgjørende for å få best mulig utbytte av spesialpedagogen. Spesialpedagogene viser til at det er store forskjeller på de ulike kontaktlærerne som de forholder seg til, med tanke på bruk og forventninger til dem. Kontaktlærere gir uttrykk for at spesialpedagogene ofte innehar andre kunnskaper enn det dem selv har, og at dette er noe som er til nytte for både de og elevene i klassen. Spesialpedagogene blir betraktet som viktige medlemmer i skolens teammøter, noe de selv også anser som nyttig å være med i. Likevel gir spesialpedagogene uttrykk for at for mye tid blir brukt til mer overordnede og generelle spørsmål, heller enn direkte arbeid med elevene. De ulike funnene varierer en del, men det som er felles er personalets forståelse for at hele skolen har et ansvar for hver enkelt elev. I funnene kommer det også fram hvor sentral lederens rolle er i dette arbeidet (Mjøs, 2006).

Anne Randi Fagerlid Festøy sin studie er også lagt opp til å være en kasusstudie, der Festøy har gjennomført intervju, observasjon og dokumentanalyse. Hennes tema har vært vilkår for læring for elever med spesialundervisning på småskoletrinnet. I den forbindelse har hun prioritert å studere følgende tre områder:

1. Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning
2. Lærer-elevrelasjonen og betydningen av engasjement
3. Grad av samsvar i aktørene sin opplevelse av forventninger, relasjoner og samarbeid knyttet til spesialundervisningen.

Elever, foresatte, spesiallærere/spesialpedagoger, kontaktlærere, assistenter og skoleledelse har alle vært respondenter i intervjuene som Festøy har gjennomført. Observasjonen er gjennomført i fire elevers ordinære opplæring og spesialundervisning. Dokumentanalyse har vært ulike dokumenter som elevene har, blant annet individuell opplæringsplan (senere forkortet: IOP), kartlegginger og sakkyndig vurdering.

Festøy undersøker læringssituasjonen til elever på småskoletrinnet, da det er lite tidligere forskning om spesialundervisningen til denne aldersgruppen. Festøy gir uttrykk for hvor viktig det er at grunnlaget for læring blir lagt tidlig. Særlig er dette viktig med tanke på elevers videre skoleutvikling. Hovedfunnene i studien viser at spesialundervisningen i hovedsak blir organisert gjennom segregerte løsninger, og at det er lite sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Studien viser at innholdet i spesialundervisningen ofte har et annet innhold enn innholdet i den ordinære undervisningen. En del elever holder på med et fag og tema i den ordinære undervisningen, og et annet fag og tema i spesialundervisningen. Dette kan føre til at opplæringen samlet fremstår som fragmentert. Et annet sentralt funn i studien er at elevene med spesialundervisning får for høye mål i ordinær undervisning, og for lave mål i spesialundervisningen. Dette innebærer at elevene verken i ordinær undervisning eller i spesialundervisning får jobbe med mål som er tilpasset egne forutsetninger og behov (Festøy, 2020).

Astrid Gillespie har i sin doktorgradsavhandling vært opptatt av å undersøke hvordan faglærere og spesiallærere samarbeider om elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i faget matematikk på 9. klassetrinn. I den sammenheng har Gillespie intervjuet ti lærerpar fra ti forskjellige skoler. Gjennom forskningsspørsmålene kommer det fram at Gillespie er interessert i å oppnå innsikt i lærerparene sine opplevelser om deres samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Studien til Gillespie har dermed til hensikt å både si noe om hvordan samarbeidet til faglærer og spesiallærer oppleves, samtidig som den skal si noe om hvordan matematikkopplæringen til elever med spesialundervisning foregår.

Funnene fra studien viser at det er et noe varierende resultat. Informantene som beskriver at det er lite samarbeid mellom faglærer og spesiallærer viser til at det enten ikke er et samarbeid i det hele tatt, eller at samarbeidet bare skjer gjennom tilfeldige møter i såkalt «forbifarten». Informantene i studien som beskriver at det er et samarbeid mellom faglærer og spesiallærer derimot, viser at de både har en klar målsetting og en felles agenda for samarbeidet deres. Med fokus på planleggingsfasen har informantene i studien til Gillespie fortalt i hvilken grad det er et samsvar mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen i forhold til mål, rammefaktorer, innhold, arbeidsmåter og elev/læreforutsetninger. I gjennomføringsfasen har lærerparene i større grad fortalt i hvilken grad det faktisk er en slik sammenheng mellom de to undervisningsformene, mens det i vurderingsfasen blir fortalt om det er sammenheng mellom elevenes opplæring og grunnlaget de vurderes ut fra. Funnene fra disse spørsmålene har også et varierende resultat, der noen oppgir at sammenhengen mellom de to undervisningsformene ikke et tema for samarbeidet, mens andre mener at elevene får en sammenheng fordi spesiallærerne tar utgangspunkt i klassens arbeidsplan i deres arbeid med å planlegge spesialundervisningen. Andre igjen gir uttrykk for at det har vært et diskusjonstema i

samarbeidet deres, men at det har vært vanskelig å få til fordi elevene med spesialundervisning har hatt behov for å jobbe med andre mål, og at disse dermed i større grad har vært basert seg på bakgrunn av elevens sakkyndige vurdering og IOP, heller en klassen sin arbeidsplan (Gillespie, 2016).

### 2.1.1 Oppsummering

De fire ph.d.- avhandlingene har til felles at alle er opptatt av elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i skolen. Undersøkellesgruppen er ansatte i grunnskolen fra 1.-10.årstrinn. Samlet viser det seg at samarbeidet mellom lærere og spesialpedagoger er spesielt viktig, dersom målet er å tenke inkludering av alle elever. Samt dersom elevene skal oppleve en sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Funnene viser at inkludering ikke nødvendigvis betyr at alle elever skal være i samme undervisningstime til enhver tid. I stedet handler det om at alle elever får tilgang på en undervisningsform som er tilpasset egne forutsetninger og behov. I tillegg til at det er en klar sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. I hvilken grad det foreligger et samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger i skolen varierer, men manglende tid eller begrenset utbytte av tiden som er til rådighet, ser ut til å være et kjennetegn som går igjen. Lederens ansvarsrolle viser seg også å være viktig, med tanke på hvordan samarbeidet mellom lærere og spesialpedagoger blir prioritert fra deres side (Uthus, 2014; Mjøs, 2006, Festøy, 2020; Gillespie, 2016).

## 2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et av skolens viktigste prinsipper og er nedfelt i opplæringsloven §1-3, der det slås fast at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Tilpasset opplæring er først og fremst et politisk skapt begrep. At et begrep har sin opprinnelse i politikk kan skape noen utfordringer når begrepet skal overføres og praktiseres i hverdagen. Formuleringen kan framstå uklar, samtidig som begrepets generelle uttalelse gjør det vanskelig å håndtere for lærere. Innholdet i begrepet kan også skape forvirring, fordi den vil være i kontinuerlig endring, alt etter hvilken tid begrepet blir forstått i (Bachmann & Haug, 2006, s. 19).

Tilpasset opplæring er noe som gjelder for alle elever, og som skal gjelde både i ordinær opplæring og i spesialundervisning (Håstein & Werner, 2014, s. 20-21). Innholdet i tilpasset opplæring handler om hvilke tiltak som blir satt inn for å sikre elevene best mulig utbytte av opplæringen (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 9). Det kan forstås som variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremiddel og intensitet. Dette er viktig fordi elevene har ulike behov, og er ulike i forhold til hvordan de lærer (Bunting, 2014, s. 14; Gillespie, 2016, s. 34).

Tilpasset opplæring handler ikke bare om hva lærerne gjør i form av tiltak de setter inn og gir elevene. Like viktig er det å sjekke hvordan, og i hvilken grad elevene responderer på de aktuelle tiltakene som

lærere formidler. Elevenes respons på læreres tilrettelegging, er dermed det som til sist bestemmer om det er snakk om tilpasset opplæring for elevene eller ei (Håstein & Werner, 2014, s. 36).

Forskningslitteraturen skiller noen ganger mellom en smal eller vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er konsentrert om konkrete tiltak som enkelt kan iverksettes og registreres umiddelbart. Tiltakene kan f.eks. være å variere mengde og intensitet i oppgaver, eller å tilpasse til aktuelle læremidler. I noen tilfeller vil elever ha behov for en forenklet lærebok, at de jobber med færre arbeidsoppgaver om gangen og at de har behov for lengre tid for å ferdigstille arbeid og oppgaver. Lærere og spesialpedagoger kan enkelt tilpasse på denne måten, og jevnlig evaluere i hvilken grad denne tilretteleggingen øker elevenes læringsutbytte.

Den vide forståelsen av tilpasset opplæring ser lengre utover de konkrete tiltakene. Den vide forståelsen anser i større grad tilpasset opplæring, som en viktig oppgave for hele skolen samlet under ett. Den vide forståelsen åpner opp for at skolen sammen kan diskutere hvordan tilpasset opplæring skal anvendes i praksis.

Med andre ord er den smale forståelsen mer sentret rundt det enkelte individet som brikke i fellesskapet. Mens den vide forståelsen i større grad anser alle individer hver for seg, om samlet utgjør et større fellesskap (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

### 2.3 Spesialundervisning

I opplæringsloven §5-1 uttales «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, §5-1). Retten til spesialundervisning er på bakgrunn av dette en individuell rett. Det er utfordrende å gi et tydelig svar på hvilke elever det er som har rett til spesialundervisning, fordi lovens ordlyd åpner for skjønnsvavgjørelser. Haug (2017) finner likevel en del fellestrekk som viser seg å gå igjen for denne elevgruppen. I analysene finner han at elever som får spesialundervisning generelt presterer lite og har et lavt evnenivå, i tillegg til at elevene er preget av manglende motivasjon og svak trivsel (Haug, 2017).

Hovedmålet med spesialundervisningen er å tilby elevene noe annet enn det som er mulig innenfor den ordinære opplæringen (Haug, 2015). Mer konkret innebærer dette at spesialundervisningen må ha andre kvaliteter enn hva den ordinære opplæringen har. I kvalitet legger Haug (2017) fram viktige nøkkelord som lærerkompetanse, organisering, innhold, relasjoner, arbeidsformer, krav og forventninger (Haug, 2017). Først og fremst understrekes det flere steder hvor avgjørende lærerens kompetanse er for elevenes læring. Lærerens kompetanse (her forstått som både kontaktlærer og spesialpedagog) er den viktigste faktoren for elevens læring (Haug, 2017; (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26). Andre forhold som har betydning i prosessen for å skape gode timer i spesialundervisningen

handler om hvor spesialundervisningen blir gitt, hvilket innhold den har og hvilke forventninger den som gjennomfører spesialundervisningen har til den enkelte eleven (Haug, 2017).

Videre er et annet sentralt hovedmål med spesialundervisningen, å gi undervisning som er mer tilpasset til den enkelte elev. Alle elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning skal ha sin egen IOP (Tangen, 2012, s. 109). En IOP tar utgangspunkt i elevens enkeltvedtak om spesialundervisning og formålet med planen er å bidra til et likeverdig opplæringstilbud. Det er tenkt at planen skal fungere som et arbeidsverktøy for den enkelte lærer til bruk i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. I elevenes IOP skisseres det opp mål og innhold for opplæringen, samt tiltenkt organisering og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021).

## 2.4 Veien til inkludering

Inkludering er et mye vektlagt område i forskningsfeltet. I den sammenheng er det knyttet mange og ulike forståelser til hva begrepet innebærer (Haug, 2003, s. 86). Thomas Nordahl mfl. (2018) ser på de ulike forståelsene og forklarer inkludering som en handlemåte der inkludering er et viktig prinsipp i det pedagogiske arbeidet, og der målet er at alle elever skal ha mulighet til å oppnå mestring sammen (Nordahl mfl., 2018, s. 27). Et viktig ledd i inkluderingsarbeidet var lovendringen som kom i 1975. Lovendringen innebar at alle elever skulle bli tilrettelagt for, i den grad det lot seg gjøre, innenfor det samme skolesystemet (NOU 2019:23, s. 348). Dette var vesentlige endringer, særlig fordi årene før var preget av store forskjeller mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. I lang tid framstod nemlig ordinær undervisning og spesialundervisning som atskilte arenaer. Barn og unge med funksjonshemming, eller andre barn med en betydelig sosial situasjon, fikk sin opplæring i egne spesialskoler. Disse barna var utestengt fra den ordinære skolen, da dette var barn som ikke kunne klare å tilpasse seg den ordinære skolen og forventningene som ble stilt innenfor denne rammen. Særlig fra 1990-tallet slo inkluderingsfasen for alvor inn. Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) gav klare signaler om at alle elever nå skulle få opplæring tilpasset egne behov innenfor den ordinære opplæringen. Erklæringen ble signert av 92 land i 1994 (UNESCO, 1994; Uthus, 2020). Inkluderingsfasen åpnet dermed opp for stor romslighet slik at alle barn og unge kunne finne sin plass i den ordinære skolen. En viktig forskjell i inkluderingsfasen i motsetning til de tidligere fasene, var at det nå var skolene som tilpasset seg eleven, og ikke omvendt (Nilsen, 2017, s. 20-23; Hausstätter & Reindal, 2016, s. 13-15).

I dag er det i underkant av 50 000 elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning i et bestemt antall timer i løpet av en skoleuke. Ifølge grunnskolens informasjonssystem får flesteparten et sted mellom 76-190 årstimer med spesialundervisning i løpet av et skoleår. Elevene på 1.-7. klassetrinn har omtrent 736 klokke timer totalt i løpet av et år, mens 8.-10. trinn har et par klokke timer mer (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette betyr at elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning får



mesteparten av undervisningen sin innenfor den ordinære opplæringen. I den sammenheng signaliserer forskning hvor viktig det er at elevene opplever at ordinær undervisning og spesialundervisning samsamvarer og dermed gir elevene et helhetlig opplæringstilbud (Mjøs, 2016, s. 88; Haug, 2017; Gillespie, 2016, s. 46). For å sikre elevene et helhetlig opplæringstilbud er det nødvendig at den som er ansvarlig for ordinær opplæring og den som er ansvarlig for spesialundervisning etablerer et samarbeid.

## 2.5 Samarbeid

Selv om samarbeid har en naturlig plass i skolehverdagen, er det ikke dermed sagt at alle lærere har utviklet hensiktsmessige strategier for samarbeid (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 185). Samarbeid er et omtalt begrep som kan romme mye. Jeg velger å fremheve Friend og Cook sin definisjon, da de er mye sitert på forskningsområdet. Definisjonen lyder som følger:

«Collaboration has been defined as a professional partnership between two or more coequal educators, who share responsibility, accountability and resources” (Friend & Cook, 1995).

Enkelt sagt handler det om at personene som samarbeider, framstår som likeverdige og deler ansvar og ressurser med hverandre. For at det skal være et samarbeid må det være minimum to som samarbeider, men det kan også være flere.

Når to eller flere likeverdige mennesker etablerer et samarbeid blir det, slik Gillespie uttrykker, naturlig å skille mellom formelle og uformelle samarbeidsformer. Den formelle samarbeidsformen blir ofte beskrevet med faste retningslinjer og avklarte roller, der målsettingen er klart og tydelig definert for alle parter. Dessuten blir det vanligvis i den formelle samarbeidsformen opprettet dokumenter i form av innkallinger til, og skriving av referat underveis i møte. Den uformelle samarbeidsformen blir i hovedsak beskrevet som det motsatte, hvilket innebærer at det er få eller ingen fastsatte retningslinjer og heller ikke avklarte roller. Attpåtil er målsettingen med selve samarbeidet uavklart (Gillespie, 2016, s. 14).

Det blir trukket fram en rekke faktorer som er nødvendige for å lykkes i et samarbeidsforhold. På generelt grunnlag handler det blant annet om å vise hverandre gjensidig respekt, og der personene som samarbeider sammen prioriterer nødvendig tid til samarbeidet. Aktiv lytting og anerkjennende kommunikasjon er sentrale faktorer i den sammenheng (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 185-186). Når samarbeidet mer spesifikt er rettet mot kontaktlærer og spesialpedagog, er det først og fremst viktig, også for dem, å ha tilstrekkelig tid til å samarbeide med hverandre. Videre er det avgjørende at samarbeidstiden deres er å anse som produktiv. Produktive samtaler har klare mål for hva som skal diskuteres, og har på forhånd satt av en bestemt tidsramme. Deretter er det i samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog avgjørende at partene har kjennskap til hverandres fagfelt.

Kontaktlærer og spesialpedagog har ofte ulike fagdisipliner å forholde seg til, noe som innebærer at det kan være aktuelt at de deler og utveksler kunnskap fra eget fagfelt med hverandre (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017, s. 100; Scruggs, Mastropieri og Mcduffie, 2007, s. 401). Med ulike fagfelt, handler det ofte om å sette seg inn i og forsøke å forstå den andres perspektiv og vise at de har respekt, og er til støtte for hverandre (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017, s. 102; Duke, 2004, s. 307). En god kommunikasjon er ofte også viktig, og for å skape det er det nødvendig at kontaktlærer og spesialpedagog i starten av samarbeidet bruker tid på å etablere en god relasjon til hverandre. Når partene har etablert en god relasjon til den andre, er det enklere å ta opp og diskutere temaer som kanskje kan være noe krevende (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017, s. 103; Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 185-186).

Mangel på tid er faktoren som oftest nevnes i ulike studier, når en ser på begrensninger i samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Når mangel på tid blir et faktum, resulterer det ofte i at samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog går ut over elevene. Nilsen (2017) finner i sin studie at kontaktlærer og spesialpedagog ofte jobber individuelt med egne oppgaver i prosessen med å planlegge undervisningen. Resultatet blir i noen tilfeller at elevene jobber med helt ulike oppgaver og tema på tvers av ordinær undervisning og spesialundervisning, og at innholdet dermed ikke samsvarer godt nok. Kontaktlærer og spesialpedagog gir i Nilsen sin studie, uttrykk for at det er behov for mer tid til samarbeid, for å kunne koordinere dette på en bedre måte (Nilsen, 2017, s. 213). I Scruggs (2007) sin studie er deltakerne klar på at ledelsen har en viktig rolle i dette arbeidet. Ledelsen på den enkelte skole har ansvar for å legge til rette for at kontaktlærer og spesialpedagog får mulighet til å samarbeide med hverandre, og på å dele arbeidsmengden seg imellom. Kontaktlærer og spesialpedagog må få anledning til å utveksle kompetanse med hverandre, og sammen tilrettelegge for elevene med spesialundervisning i klassen deres (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007, s. 403).

Hargreaves og O`Connor diskuterer begrepet samarbeid ut fra et profesjonsfellesskap. Deres definisjon lyder slik:

«Profesjonalitet gjennom samarbeid handler om hvordan lærere og andre innenfor utdanningsprofesjonen endrer undervisning og læring i fellesskap. Formålet er å arbeide med alle elevene, slik at de kan skape seg et tilfredsstillende liv med mening, formål og suksess» (Hargreaves og O`Connor, 2019, s. 24).

Med utgangspunkt i oppgaven min vil spesialpedagogene være dem som i definisjonen refereres til som «andre innenfor utdanningsprofesjonen». I den sammenheng handler det altså om hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger sammen undersøker egen undervisning og læring. At formålet baserer seg på å arbeide for alle elevene, gir indikasjoner på at kontaktlærere og spesialpedagoger er

sammen om å skape en «vi-skole», der begge er like engasjert og involvert i alle elevene i det enkelte klasserom. Den enkelte ansatte, her forstått som kontaktlærer og spesialpedagog er derfor viktig, men vel så viktig er også skoleledere. Hargreaves og O`Connor (2019) hevder nemlig at ansvaret for å skape samarbeid er noe som bør gjennomsyre hele skolen (Hargreaves og O`Connor, 2019, s. 41).

## 2.6 Samarbeid i team

Anton Havnes (2009) definerer et tverrfaglig lærerteam som en sosial struktur der faglærere som har undervisning for den samme elevgruppen regelmessig møtes. Når faglærerne møtes er det for å planlegge og diskutere undervisning, koordinere arbeidet og ta tak i utfordringer som lærere til dagen står i (Havnes, 2009, s. 155). Fordi det er ulike faglærere til stede i teammøtene er det ofte slik at lærerne har ulik kompetanse og ekspertise som bakgrunn. Hovedmålet er å samarbeide, der alle som deltar deler av sin kompetanse, og der dem samlet sett utfyller hverandre (Havnes, 2009, s. 159).

Havnes (2009) viser til at det allerede er en del forskning knyttet til teamarbeid i skolen, men mye av det er normativt og baserer seg på intervjusituasjoner. I Havnes sin studie er det blitt brukt videoobservasjoner der prat og interaksjon i teamene er det sentrale. I stedet for å høre hva lærere sier om team, ønsker Havnes med sin studie å finne ut hvordan deltakere fungerer i team. Hensikten har vært å få et innblikk i gruppedynamikken, og få en forståelse for hvordan samtalen er knyttet til undervisning og praksis i det enkelte klasserom (Havnes, 2009, s. 156-157).

På bakgrunn av videoobservasjonene fra de to skolene som Havnes tok utgangspunkt i, fant han noen mønstre om hva som ble diskutert i de ulike teamene. Havnes fant fire ulike mønstre som han har kategorisert følgende:

1. bevarelse av individualisme
2. koordinering
3. samarbeid om planlegging av undervisning
4. deling og avklaring av pedagogiske motiver

(Havnes, 2009, s. 164).

Den første gruppen er mer rettet mot det enkelte individ heller enn gruppen som helhet. Dette mønsteret kan derfor slik Havnes ser det, minne mer om den tidligere praksisen som skolen hadde, der den enkelte lærer i hovedsak praktiserte på egen hånd med liten grad av samarbeid. I eksempelet som Havnes viser til, er det en lærer som kommer med et forslag om noe hun allerede har startet å jobbe med. De andre lærerne går med på å finne noe som passer til dette (Havnes, 2009, s. 163-165).

Den andre gruppen viser at koordinering av ansvar og oppgaver er et tema i teamtiden som disse lærerne har. I denne formen var det ingen av gruppedeltakerne som tok seg tid eller initiativ til å

diskutere innholdet i undervisningen. I stedet var gruppedeltakerne opptatt av å fordele oppgaver og ansvar mellom seg. Det sosiale syntes å være viktigere enn det faglige (Havnes, 2009, s. 165-166).

Den tredje gruppen som ble observert viser at lærerne samarbeider om et felles prosjekt. De aktuelle lærerne er samlet og planlegger hvordan prosjektet skal settes i gang for elevgruppen deres. Lærerne som er samlet er faglærere i ulike fag, men har den samme elevgruppen til felles. I denne teamtiden gikk det tid med til å planlegge undervisningsopplegg i fellesskap.

Den fjerde gruppen som ble observert viser også at lærerne samarbeider om faglig læring for elevene som de sammen har ansvar for. I tillegg til å planlegge undervisning, tar også disse lærerne fram igjen undervisning som er blitt gitt. De deler med andre ord undervisningsaktiviteter som de har brukt med elevene, og drøfter dem sammen med kollegaene (Havnes, 2009, s. 164-169).

## 2.7 Lærende møter

Knut Roald (2010) gir i boken «kvalitetsvurdering som organisasjonslæring» en rekke kjennetegn på lærende møter. Dette anser jeg også som aktuelt i min sammenheng, og jeg velger dermed å overføre det til både teammøter og det enkelte møte som kontaktlærer og spesialpedagog selv organiserer.

For å oppnå effektive og sammenhengende møter som videre setter søkelyset på å være kunnskapsutviklende, er det viktig at de involverte deltakerne får anledning til å forberede seg i forkant av møtene. Når deltakerne har klare problemstillinger å jobbe med og i større grad er forberedt på det som venter dem i det aktuelle møtet, øker også sjansen for å bidra med egne tanker og refleksjoner i forhold til et tema. Dette kaller Roald for medskapning. I stedet for den tradisjonelle formen hvor den som leder møte legger fram forslag, mens resten fremstår som passive møtedeltakere, innebærer medskapning at deltakerne kan komme med konkrete innspill (Roald, 2012, s. 224). Dersom møtene prioriterer medskapning framfor medbestemmelse, er det mest ryddig at hver enkelt deltaker i møte får ta ordet etter tur. På denne måten får alle deltakere komme med egne innspill, som de har forberedt på forhånd. I mange tilfeller får en også fram et dypere perspektiv i slike situasjoner (Roald, 2010, s. 271).

En styrke i lærende møter er når deltakerne går med på å bytte på ulike roller. Med dette mener Roald at det ikke nødvendigvis skal være slik at det er samme person som har lederrollen i teammøtet, og den samme personen som har sekretærrollen. I stedet veksler gruppedeltakerne på hvem som innehar de nevnte rollene. Dette for å skape aktivt engasjement hos alle i gruppen. En annen styrke i lærende møter er å tenke nøye gjennom møtenes fysiske plassering. Roald uttrykker at de fleste arbeidsplasser har egne pauserom der de ansatte møtes for mat og hygge, men at dette pauserommet ikke er like egnet å bruke til faglige møter. Roald hevder at møtene synes å bli mer produktive dersom møtene i

stedet skjer i rom som er tilpasset for det. Med andre ord bør møtene forekomme på fastsatte møterom (Roald, 2012, s. 227).

Kort oppsummert har lærende møter slik Roald beskriver det, en annen inngang til møteforberedelser. Hovedoppgaven til den som leder møtet er å forberede møtene slik at alle gruppedeltakere aktivt blir med fordi arbeidsprosessene har til hensikt å fremme refleksjon og kreativitet. Det overordnede målet er medskapning framfor medbestemmelse. Med dette prøver en å unngå inkommensurable og kontraproduktive møter (Roald, 2012, s. 217). Hver enkelt gruppedeltaker blir ansvarliggjort, hvilket innebærer at alle har betydningsfulle bidrag å dele i fellesskapet (Roald, 2012, s. 173).

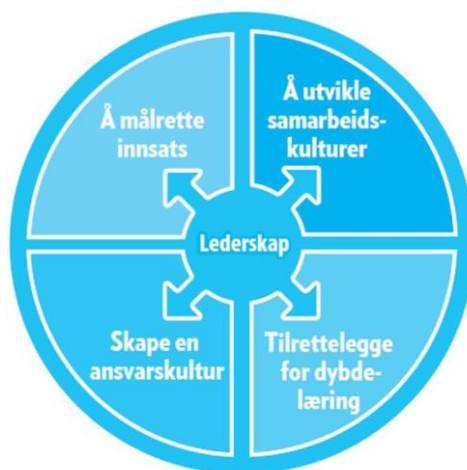
## 2.8 Koherens

Ordet koherens, fra det latinske ordet cohaerere blir på norsk oversatt til «sammenheng» eller «forbindelse». Når vi snakker om koherens i pedagogisk sammenheng blir begrepet forstått og praktisert av mennesker individuelt, men kanskje spesielt i fellesskap med andre. Når flere mennesker går i lag for å skape en sammenheng, blir som oftest det hele mer effektivt (Fullan & Quinn, 2017, s. 22-23).

Fullan og Quinn (2017) som de senere år har forsket mye på koherens i skolesammenheng uttrykker at koherens kan forstås nærmere hvis en ser på riktige og gale drivere. Eksempler på gale drivere er strategier som gjennomføres individuelt og gjennom ad hoc-arbeid. Disse såkalte gale driverne kan være hensiktsmessig å bruke også i skolesammenheng, men det som Fullan og Quinn påpeker er at disse driverne ikke kan brukes til å lede. Her må i stedet de riktige driverne prioriteres. De riktige driverne er det som blir sett på som avgjørende i rammeverket for å oppnå koherens. De fire viktige, og riktige driverne er følgende:

1. Å målrette innsatsen
2. Å utvikle samarbeidskulturer
3. Å tilrettelegge for dybdelæring
4. Å skape en ansvarskultur

Mange har etterspurt en ramme for hvordan det kan la seg gjøre i praksis, og i den sammenheng har Fullan og Quinn satt de nevnte fire driverne inn i et større rammeverk. De fire komponentene i rammeverket kan du se i figuren under (Fullan & Quinn, 2017, s. 32-33).



Figur 2.1: Rammeveket for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 33)

Det aller viktigste i første komponent *å målrette innsatsen*, er å arbeide systematisk. Det kan være vanskelig å være foruten ad hoc-arbeidet, og det er heller ikke nødvendigvis målet. Det som dog er avgjørende er at ad hoc-arbeidet ikke kan dominere alene, uten noe annet. Ad hoc-arbeid kombinert med målrettet systematisk arbeid derimot, det kan være et mål (Fullan & Quinn, 2017, s. 33). De fleste skoler har mange mål som er utarbeidet, men problemet sier Fullan og Quinn, er at for mange av målene er preget av ad hoc-arbeid, kombinert med at flere av målene mangler en sammenheng (Fullan & Quinn, 2017, s. 40). For det første er det viktig å jobbe med noen få, men gode mål i starten. Videre må alle på skolen forstå hva målet innebærer, og hva det betyr i praksis. Uten dette er det utfordrende å jobbe systematisk med målene. Det er også viktig å utvikle en strategi, helst i fellesskap, der en diskuterer hva som må til for å oppnå de definerte målene (Fullan & Quinn, 2017, s. 44-45).

Den neste komponenten i rammeverket er *å utvikle samarbeidskulturer*. Kjernen i dette er å verdsette hver enkelt ansatt sin erfaring og kompetanse, der leders viktigste rolle er å legge til rette for en trygg og tillitsfull kultur hvor hver og en blomstrer og tar sin del i samarbeid med andre rundt seg (Fullan & Quinn, 2017, s. 69). Å bruke og ivareta den enkelte sine faglige kvalifikasjoner er vel og bra, men det er ikke tilstrekkelig nok. Ledere må skape en forståelse for at arbeid i fellesskap er mer hensiktsmessig, fordi mennesker får til mer sammen, når alle spiller på lag, enn når hver enkelt styrer på med sitt eget (Fullan & Quinn, 2017, s. 76). Ledere må etterpå videreformidle dette tankesettet til sine ansatte, slik at alle som jobber på skolen vet hvorfor og hvordan samarbeidet skal foregå.

Den tredje komponenten *å tilrettelegge for dybdelæring* handler om hvordan pedagogikk og teknologi sammen kan bidra til å skape dypere læring på en mer engasjerende måte. Teknologi alene kan bli betraktet som en av de gale driverne. Dersom teknologi kommer som et supplement til pedagogikken derimot, kan det åpne opp for læring på et mer dypere plan (Fullan & Quinn, 2017, s. 99-102). Dybdelæring er på mange måter en læringsform som avviker fra den såkalte tradisjonelle

organiseringen der lærer er den som foreleser, og elevene er den som «mottar» læringen. Målet med dybdelæring er at elevene selv blir mer aktive i egen læringsprosess. Læreren sin hovedrolle er i større grad å tilrettelegge for læring, og å veilede elevene på veien deres i læringsprosessen. I dybdelæring jobber elevene videre med ferdigheter og kunnskaper som tidligere er lært, og utvikler dette til et videre kunnskapsnivå (Fullan & Quinn, 2017, s. 108).

Den siste komponenten *å skape en ansvarskultur* blir delt inn i intern og ekstern ansvarlighet. Intern ansvarlighet handler om at individene og gruppene i en organisasjon er ansvarlige overfor seg selv. En integrert del i denne sammenheng er at personalet diskuterer og drøfter ulike spørsmål som tar for seg hva skolen har som mål å få til, i hvilken grad dette skal skje, og hvordan skolen definerer ansvarlighet hos seg selv. En av grunnene til at Fullan og Quinn presenterer denne som siste del av rammeverket, er at for å skape intern ansvarlighet er det viktig å ha de tre foregående komponentene på plass på forhånd: *målrettet innsats, utvikle samarbeidskulturer og tilrettelegge for dybdelæring* (Fullan & Quinn, 2017, s. 145).

Når ledere har jobbet strukturert med intern ansvarlighet over en bestemt tidsperiode, kan ledere snakke nærmere om den eksterne ansvarligheten. Med ekstern ansvarlighet blir det lagt fokus på et mer «ovenfra-og-ned» system, der ledere bestemmer hva ansatte som er under de skal gjøre. Det er avgjørende at den interne ansvarligheten er sterk, slik at den eksterne ansvarligheten ikke blir betraktet som nettopp et «ovenfra-og-ned» system der ledere bestemmer over hva andre til enhver tid skal gjøre (Fullan & Quinn, 2017, s. 139). I stedet kan den eksterne ansvarligheten innebære at de ansatte på en skole heller forstår skolen sin visjon og handler i overensstemmelse med denne. Med andre ord vil den enkelte lærer handle på sin egen måte, parallelt som den stemmer med skolens mål og visjon å handle på (Fullan & Quinn, 2017, s. 145-146).

## 2.9 Individuelt versus kollektivt

Rammeverket til Fullan og Quinn kan på mange måter defineres som en utviklingsprosess for hele skolen, der lederen står sentralt i utformingen av utviklingsprosessen. Med bakgrunn i ledelsen sin posisjon, anser jeg det derfor som nødvendig å presentere helt kort, et avsnitt der lederes perspektiv på samarbeid i skolen kommer klart og tydelig fram.

Irgens (2010) skiller mellom begrepene *drift* og *utvikling* når han snakker med ulike ledere i skolen om hva som har størst prioritering i møtetiden blant personalet. I begrepet *drift* legges det vekt på kortsiktige og løpende oppgaver, som er oppgaver som har betydning her og nå. Eksempler på driftsoppgaver kan være planlegging av undervisning, hjemmearbeid og individuelt rettelarbeid. Motsatt legges det i begrepet *utvikling* vekt på langsiktige oppgaver, hvor fokuset er å skape noe nytt (Irgens, 2010, s. 132).

Ledere fra denne undersøkelsen trekker fram at det er driftsoppgavene som har størst prioritering i skolene nå. Driftsoppgavene har første prioritet fordi dette vanligvis er oppgaver som lærere opplever å ha hengende over seg. Fokus på utviklingsoppgaver kan på sikt resultere i at det blir færre akutte oppgaver i form av drift, men resultatene av utviklingsoppgavene blir ikke synlige før etter en stund. Flere ledere i undersøkelsen ønsker ikke å legge seg opp i når og hvordan ulike oppgaver på skolen blir løst, så lenge de blir gjennomført. Irgens skriver at slike argument kan forstås dersom det er snakk om individuelle oppgaver, men at det er vanskelig å forstå når det er snakk om kollektive oppgaver. Når lærere er avhengig av å samarbeide med hverandre, må de samtidig vite til hvilken tid de er tilgjengelig for hverandre. Det kan da være vanskelig å gjøre disse oppgavene når de selv ønsker det. Samtidig kan det være utfordrende for lærere å finne tid til samarbeid med hverandre når det først skulle oppstå behov for det, fordi det på forhånd ikke er lagt til fastsatte rammer (Irgens, 2010, s. 129 og 130).



### 3. Metode

I dette kapittelet blir forskningsmetoden presentert. Jeg starter å skrive om hvilket vitenskapssyn jeg har i møte med problemstillingen for studien. Deretter vil jeg beskrive den kvalitative metoden, utvalget, innsamlingen, analysen og bearbeidelsen av datamaterialet. Avslutningsvis redegjør jeg for forskningens validitet og reliabilitet, i tillegg til å inkludere sentrale etiske hensyn.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Et vitenskapssyn handler om hvordan vi forstår, forklarer eller nærmer oss den sosiale virkeligheten i søken etter ny kunnskap (Brottveit, 2018, s. 17). I prosessen før enhver forskning starter, må forsker ha et tema som det er mulig å forske på. Etter hvert blir temaet konkretisert og formulert til en problemstilling. Den aktuelle problemstillingen for studien er retningsgivende for hva forsker ønsker å undersøke. Problemstillingen forteller leserne noe om hva som interesserer forsker, og dermed hva forsker er nysgjerrig på å undersøke nærmere. For å knytte mitt vitenskapsteoretiske ståsted opp til mitt forskningsprosjekt er jeg som forsker interessert i det samarbeidet som kontaktlærer og spesialpedagog etablerer, for å kunne hjelpe barn og unge med spesialundervisning i deres læringsutvikling.

Jeg er med andre ord opptatt av å høre om andre sine erfaringer, opplevelser, tanker og meninger om et spesialpedagogisk tema, som på et vis interesserer oss begge. I den sammenheng er det hermeneutikken som er den ledende vitenskapsteoretiske retningen som er aktuelt for mitt prosjekt. Hermeneutikken beskrives som en fortolkende vitenskap. Målet innenfor det hermeneutiske vitenskapssynet er å forstå og fortolke mening ut fra hva informantene (som utgjør datamaterialet) forteller, der forsker på bakgrunn av materialet kan konstruere nye sammenhenger (Brottveit, 2018, s. 29).

Uavhengig av forsker, er det ingen som vil gå inn i et forskningsprosjekt uten å ha en forforståelse for temaet det skal forskes på. Alle forskere har en forforståelse, og å være bevisst sin egen forforståelse er viktig av flere grunner. For det første er denne forforståelsen noe vi ikke kan se vekk ifra. For det andre vil forforståelsen være med på å prege hvilke spørsmål som er aktuelle å søke etter svar på. Og for det tredje, og kanskje det viktigste, hjelper denne bevisstheten oss med å se til nye perspektiver. Med det mener jeg at selv om jeg har en teori om hvordan jeg tenker at noe er, kan det likevel være at jeg ved å snakke med andre, utvider min forståelse og får et nytt eller annerledes syn på saken, som jeg ikke har tenkt over tidligere (Brottveit, 2018, s. 40).

For å overføre til mitt forskningsprosjekt og min forforståelse i forhold til det, har jeg lenge vært interessert i barn og unge med spesialundervisning. Jeg har erfaring som kontaktlærer, timelærer, spesialpedagog og nå rådgiver i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Min forforståelse for temaet

som jeg har med meg inn i studien er at spesialpedagoger blir alene om mye av arbeidet med denne elevgruppen. Spesialpedagogene får ofte ansvaret både for å planlegge, gjennomføre og evaluere spesialundervisningen, uten av kontaktlærer eller andre lærere er orientert om hva som foregår i disse timene. Min erfaring videre er at det er lite samarbeidstid der kontaktlærer og spesialpedagog planlegger for undervisning og leksearbeid i lag.

Med andre ord har jeg med egne foroppfatninger i møte med informantene i studien min. Det som kommer fram i de forskjellige intervjuene er intervjupersonenes perspektiv og forståelse på deres arbeidshverdag. Som Gadamer uttrykker, er det min oppgave å forstå denne oppfatningen. Og for at jeg skal forstå intervjupersonene og det dem forteller, må jeg være åpen for å ta imot det dem forteller uten at jeg er trollbundet og låst av mine egne foroppfatninger (Gadamer, 2010, s. 305-306).

### 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Når jeg nå har redegjort for min egen forforståelse er det aktuelt å se tilbake på problemstillingen min. Dette er fordi problemstillinger også sier noe om hvilken forskningsmetode som egner seg å ta i bruk. Problemformuleringen min plasserer seg best innenfor en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming kjennetegnes ofte ved at det er få enheter som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 17). Når det er få enheter som undersøkes er det vanlig at forskeren kommer tett på datakildene, altså aktørene som studien undersøker. Å komme tett på datakildene innebærer at forskeren har en stor fleksibilitet. Forskeren kan i møte med aktørene tilpasse det metodiske opplegget sitt mens undersøkelsen fremdeles pågår. Dette kan være nødvendig fordi ulike aktører responderer ulikt på undersøkelsen (Grønmo, 2016, s. 145). For stor grad av fleksibilitet kan på den andre siden bli en utfordring, fordi det i arbeidet med transkribering kan bli vanskelig å ha en klar og tydelig sammenheng. Det er med andre ord viktig å balansere forholdet mellom struktur og fleksibilitet.

Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale mellom forsker (intervjuer) og intervjuperson, der intervjuer og intervjuperson er samlet til en samtale for deres felles interesse for forskningsemnet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156). Det som skiller forskningssamtalen fra en hverdagslig samtale, er at samtalen er preget av en profesjonell karakteristikk og at samtalen er bygd opp mer strukturert. I den hverdagslige samtalen er begge samtalepartnere likeverdige, og samtalen har derfor en mer naturlig flyt. I et forskningsintervju derimot er samtaleformen preget av et mer asymmetrisk maktforhold, der intervjuer vanligvis er den som styrer samtalen i større grad enn hva intervjuperson har mulighet til (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51-52).

Et kvalitativt intervju er hensiktsmessig å bruke når forskeren ønsker å få gode, innholdsrike og detaljerte beskrivelser i form av ord, fra informantene. Når forskeren får innholdsrike og detaljerte beskrivelser fra informantenes erfaringer og opplevelser, gir det samtidig forskeren mulighet til å få en

større forståelse for hvorfor informantene handler som de gjør i ulike situasjoner. Det er også ofte enklere for forskeren å få en mer helhetlig beskrivelse fra informantens erfaringer og opplevelser, nettopp fordi spørsmålene forsker stiller til intervjuer åpner opp for dette (Skilbrei, 2019, s. 65-66).

Formålet med å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju er å få andre menneskers perspektiv på deres hverdagsliv. Kvalitativ forskning innebærer med andre ord at forsker er interessert i å se hvordan andre mennesker forstår den sosiale verden, og hvorfor de tenker og handler som de gjør. Gjennom å samtale med ulike personer får forskeren tilgang til deres tanker, følelser, opplevelser og erfaringer. Dette vil fortelle intervjuer noe om hvilket perspektiv og synspunkt intervjuperson har på forskningstemaet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42; Thagaard, 2013, s. 95).

Intervjuet kan struktureres ved å være enten strukturert, ustrukturert eller delvis strukturert. Et delvis strukturert intervju, eller det vi også kaller for et semistrukturert intervju, innebærer at det blir satt opp forslag til temaer som er aktuelle for det bestemte intervjuet, men at forsker har fleksibilitet til å velge hvilken rekkefølge de ulike spørsmålene skal stilles i. Det er denne intervjuformen jeg har bestemt meg for å bruke i studien (Dalen, 2011, s. 26).

En fordel med det semistrukturerte intervjuet er intervjuformens fleksibilitet. Intervjuformen åpner opp for at intervjupersoner er forskjellig, og at de dermed har ulike bidrag å komme med. Noen intervjupersoner snakker mer åpent ut fra et spørsmål, mens andre intervjupersoner er mer avhengig av å bli «dratt gjennom» prosessen med å ha klare og bestemte spørsmål for å kunne svare (Kvale og Brinkmann, 2015; Grønmo, 2016; Thagaard, 2013). Dette stemmer godt overens med mine opplevelser fra intervjuene. Et par av informantene i min studie hadde behov for konkrete spørsmål, som hjalp dem i gang med å sette ord på egne opplevelser og erfaringer. Mens andre igjen, pratet fritt. Informantene som pratet fritt, kunne i enkelte sammenhenger snakke seg vekk fra spørsmålet. Da var intervjuguiden til støtte, for å hjelpe meg som forsker med å få informantene tilbake til spørsmålet som ble stilt.

### 3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 3) er et viktig hjelpemiddel for forskeren som viser til hvilke temaer som er aktuelle å ta opp i de enkelte intervjuene. Intervjuguiden bør være tilstrekkelig omfattende og spesifikk slik at forskeren får nødvendig informasjon som kan gi svar på problemstillingen. Samtidig bør den være enkel og generell som gjør at hvert enkelt intervju kan gjennomføres på en fleksibel måte, som er tilpasset den enkelte informant (Grønmo, 2016, s. 168).

Intervjuguiden kan brukes som en rettesnor som hjelper forskeren i innsamlingsprosessen med å hente inn relevant data. Likevel er det bare hovedtemaene som skisseres opp i intervjuguiden, og derfor vil det i innsamlingsprosessen være behov for at forsker tar noen beslutninger også der og da. Når

intervjuperson forteller om sine opplevelser er det opp til forsker å avgjøre om det er nødvendig å få utfyllende informasjon om det intervjupersonen forteller, eller om forsker velger å gå videre til neste spørsmål (Grønmo, 2016, s. 171).

Intervjuguiden inneholder sentrale temaer og spørsmål som er tett knyttet opp mot problemstillingen for studien. Spørsmålene som skal stilles til informant, bør være formulert på en måte som gjør at intervjuer har lyst til å åpne seg opp og fortelle. Et godt spørsmål kan være at forsker ber informant om å beskrive noe (Dalen, 2011, s. 26-27). I min intervjuguide forsøkte jeg å legge opp til flere slike spørsmål. Et eksempel er følgende: «Hvordan vil du beskrive en god IOP»? Et annet er: «Hva er et godt samarbeid for deg?». Begge spørsmålene som er formulert er opptatt av at informanten gir et svar som beskriver hvordan hun opplever det for sin egen del. Og spørsmålene er interessante fordi forskeren gjennom informantens beskrivelser får en klar forståelse for hvordan deres forståelse av virkeligheten er.

### 3.4 Pilot

En viktig del før det kvalitative intervjuet blir gjennomført, og særlig for de med lite eller ingen erfaring med intervju, er å gjennomføre en pilot med en potensiell informant. Her er det muligheter til å teste seg selv som intervjuer, sjekke hvordan intervjuguiden fungerer, samt sjekke i hvilken grad utstyret virker slik det er tiltenkt. Dette beskrives som et prøveintervju. Hensikten med et prøveintervju, er å kontrollere de nevnte forhold. Prøveintervjuet kan gi verdifulle tilbakemeldinger i form av hvordan jeg som forsker fremstår. Lytter jeg til det informantene uttrykker? Stiller jeg oppfølgings spørsmål? Og gir jeg informantene tid til å tenke, før de gir et svar? I prøveintervjuet jeg gjennomførte opplevde jeg at det kunne være utfordrende å vite hvor mye jeg skulle prate. Samtidig var jeg ikke spesielt god på å gi informantene nok tid til å tenke på spørsmålene, før jeg gikk videre til neste spørsmål. Når det gjaldt intervjuguiden spurte jeg direkte prøveinformanten min om hvordan hun opplevde spørsmålene mine. Jeg satt også selv igjen med noen inntrykk om hvordan spørsmålene var formulert. Informanten opplevde spørsmålene som gode, men et par av spørsmålene var delvis uklare for henne. Dette var min erfaring også. Et eksempel er spørsmålet: «Hva er utfordrende med å skrive IOP-er sammen?». Dette spørsmålet ble omformulert til: «Hva *kan* være utfordrende med å skrive IOP-er sammen?». Ved første øyekast ser spørsmålene i grunn identiske ut, og de er heller ikke så forskjellige fra hverandre. Det eneste som skiller spørsmålene fra hverandre er det lille ordet «kan». Likevel opplever jeg den første spørsmålsformuleringen som mer styrende enn den andre. Den andre spørsmålsformuleringen antyder ikke at IOP samskriving er utfordrende, men at det *kan* være det, og at dersom det er et faktum, er det interessant å høre informantens tanker om nettopp det (Dalen, 2011, s. 30-31).

### 3.5 Datainnsamling

Jeg som forsker har gjennom hele forskningsprosessen et overordnet ansvar for å ivareta informantene som tar del i studien min (Dalen, 2011, s. 13). I dette delkapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem for å få tak i deltakere, og hvordan selve gjennomførelsen fungerte i praksis.

#### 3.5.1 Utvalg

Når jeg skulle ta stilling til aktuelle deltakere til mitt forskningsprosjekt, måtte jeg tenke gjennom hvem som kunne bidra med informasjon om temaet jeg undersøker (Brottveit, 2018, s. 86-87). Ut fra problemstillingen: «Hvordan opplever kontaktlærere og spesialpedagoger samarbeidet om elever med spesialundervisning i grunnskolen?», ligger det allerede *noen* klare føringer på hvem som er aktuelle kandidater. I tillegg la jeg til noen andre elementer. Oppsummert ble kriteriene slik:

- Informanten må ha elever med spesialundervisning i sin klasse, eller i sine undervisningstimer.
- Informanten må enten være kontaktlærer eller spesialpedagog, der spesialpedagog må ha minimum 30 studiepoeng i faget spesialpedagogikk.
- Informanten må være ansatt på en barneskole, ungdomsskole eller en kombinert barne- og ungdomsskole.

For å velge informanter utover dette har jeg benyttet meg av et strategisk utvalg, som innebærer at jeg har gjort systematiske vurderinger i tilknytning til hvem det har vært mest relevant og interessant å ha som deltakere i denne studien (Grønmo, 2016, s. 103). I starten av prosessen valgte jeg ut utvalgte skoler på egen hånd. Jeg gikk inn på ulike barne- og ungdomsskoler sine hjemmesider for å lese om skolene sine satsingsområder. Primært ønsket jeg å ta kontakt med skoler som fremhevet visjoner som inkludering, tilpasset opplæring og mestring for alle. Jeg sendte så ut forespørslers til ulike rektorer. Skrivet inneholdt informasjon om forskningsprosjektet og hva deltakelse ville innebære (vedlegg 1). Da jeg ikke fikk respons fra noen av disse skolene, måtte jeg utvide søket mitt. Jeg tok derfor kontakt med barne- og ungdomsskoler i to mindre kommuner. Forespørselen sendte jeg til rektorene, som videreformidlet skrivet til aktuelle kandidater på sine skoler. Her fikk jeg respons fra de fleste rektorene. Noen av rektorene informerte om at de ville videresende skrivet til aktuelle kandidater på sine skoler, mens andre rektorer informerte om at de ikke ville videresende skrivet på grunn av manglende kapasitet. Jeg fikk e-post fra to kontaktlærere og en spesialpedagog. Når det skal vurderes hvor mange informanter det er nødvendig å ha med i studien, handler det først og fremst om å ta utgangspunkt i den informasjonen de aktuelle informantene gir. På et tidspunkt vil det være slik at den informasjonen informantene kommer med ikke lenger er ny. Informantene repeterer på mange måter det som tidligere informanter har sagt. Denne situasjonen beskrives som et teoretisk metningspunkt for utvelgingen av enheter (Grønmo, 2016, s. 2014). Med tre informanter kom jeg ikke dit, og jeg hadde derfor behov for å utvide utvalget mitt. Jeg valgte derfor å ta kontakt direkte med kontaktlærere og

spesialpedagoger på egen hånd. Dette er lærere jeg tidligere har jobbet med, vært på kurs med, eller som jeg av andre grunner har kjennskap til. Utvalget ble til slutt tre spesialpedagoger og tre kontaktlærere i to kommuner.

Tabellen under viser hvilken funksjon den enkelte kontaktlærer og spesialpedagog har, samt hvilket alderstrinn vedkommende jobber på og antall år hun har hatt i skolesektoren. Informantene har fått hvert sitt fiktive navn, og dette har jeg gjort for å skape en tydeligere struktur og oversikt for leserne.

Tabell 3.1: Oversikt over informantene i studien

Navn	Funksjon	Alderstrinn	Erfaring
Siv	Kontaktlærer	Mellomtrinnet	Mer enn 5 år
Trine	Spesialpedagog	Mellomtrinnet	Ca. 20 år
Marit	Kontaktlærer	Ungdomstrinnet	Ca. 20 år
Kathrine	Spesialpedagog	Ungdomstrinnet	Mindre enn 5 år
Silje	Kontaktlærer	Småskoletrinnet	Mindre enn 5 år
Anette	Spesialpedagog	Mellomtrinnet	Mer enn 5 år

### 3.5.2 Gjennomføring av intervjuer

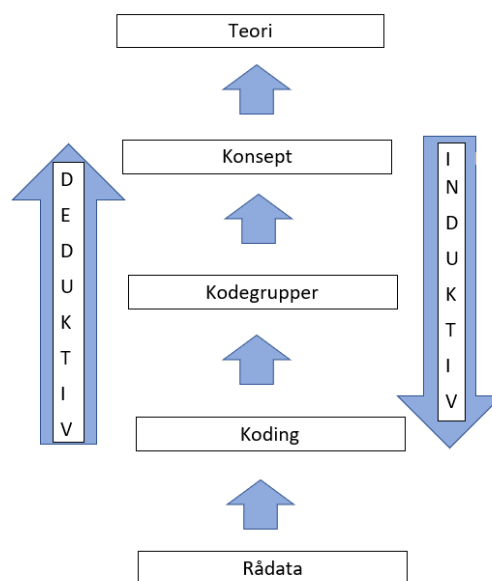
Når søknaden fra NSD ble godkjent, kunne jeg gå i gang med intervjuene. I hovedsak var det tenkt at alle intervjuene skulle utføres fysisk, men grunnet nåværende koronasituasjon og til tider høye smittetall ble gjennomføringen annerledes enn først planlagt. Fire av intervjuene ble utført fysisk, mens de to andre ble gjennomført digitalt over PC-skjerm. Tre av samtalenes som ble utført fysisk ble gjennomført på informantens arbeidsplass, mens det siste fysiske intervjuet ble gjennomført på forskers arbeidsplass. Dette ble avtalt og bestemt etter informantens ønske. Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet fra midten av oktober til starten av desember. Alle intervjuene ble gjennomført på et rolig sted, og ble gjennomført når informantene var ferdig med undervisningen sin og dermed ikke hadde noe de skulle rekke i etterkant (Grønmo, 2016, s. 170-171).

Jeg startet alle intervjuene med å informere om forskningsprosjektet. På forhånd av intervjuene hadde informantene fått et kort informasjonsskriv (vedlegg 1), og dette utdypet jeg nærmere før selve intervjuet startet. Jeg gav samtidig den enkelte informant mulighet til å stille spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å skape en vennlig atmosfære, som åpnet opp for at informantene ønsket å dele av sine erfaringer (Thagaard, 2013, s. 98).

Intervjuguiden brukte jeg på en fleksibel måte, og hvordan oppsettet av de ulike spørsmålene ble presentert til informantene varierte etter hvilken informasjon den enkelte kom med. Jeg lyttet til informantenes svar, tolket svarene og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål der jeg tenkte det var hensiktsmessig. Hensikten med å stille oppfølgingsspørsmål er å få mer informasjon om det informantene forteller, og særlig dersom svarene er korte eller dersom jeg opplevde deres utsagn som interessante, var jeg opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål. Et eksempel hentet fra en av informantene er følgende: «hun er veldig åpen og ønsker at vi skal få det godt til sammen». Her stilte jeg et oppfølgingsspørsmål: «Og når du sier at hun er åpen. Hva legger du i det?». På denne måten fikk jeg informanten til å gi en begrepsavklaring. Flere ganger i intervjuene når jeg stilte oppfølgingsspørsmål merket jeg samtidig at jeg fikk lengre, og mer utfyllende svar. Muligens er dette fordi informantene fikk mer tid til å tenke på spørsmålet jeg stilte (Grønmo, 2016, s. 170-171; Thagaard, 2013, s. 101).

### 3.6 Analyse

I analysearbeidet mitt har jeg tatt utgangspunkt i metoden stegvis-deduktiv induktiv metode (senere forkortet: SDI), presentert av Aksel Tjora (2017). Metoden presenteres i en modell bestående av flere steg, fra rådata til konsepter eller teorier. I denne masteroppgaven stopper det siste steget ved utvikling av konsept. Stegene i modellen er preget av å være induktive, som innebærer å jobbe fra data mot teori. De senere stegene derimot er preget av å være deduktive, som innebærer å sjekke fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske» (Tjora, 2017, s. 18). I følgende del vil jeg gi en nærmere beskrivelse av de ulike trinnene i analysearbeidet mitt.



Figur 3.1: De trinnvise stegene i SDI (Tjora, 2017, s. 19)

### 3.6.1 Transkribering

Første steg i SDI er å transkribere rådataen, som i mitt tilfelle er samlet fra intervjuene. Å transkribere betyr å omforme fra muntlig form til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Det eksisterer ikke en bestemt måte å utføre transkripsjonen på, hvilket betyr at det er den enkelte forsker som må ta et valg med tanke på hvordan transkripsjonen skal utføres. Jeg har valgt å omforme transkripsjonen til en mer formell, skriftlig stil som er blitt skrevet på bokmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208). Dette har jeg gjort for å gjøre teksten enklere å lese i etterkant.

Alle intervjuene jeg hadde ble med godkjennelse fra informantene tatt opp ved lydopptaker. Eventuelle mimikk, tegn og gester, som ikke ble fanget opp via lydopptaker ble notert i en notatbok underveis i intervjuet. På denne måten sikret jeg at både nonverbal og verbal uttale kom med i datamaterialet. Etter intervjuene, ble hvert intervju transkribert fortløpende. Til tross for at det eksisterer gode transkriberingsprogram, ønsket jeg å utføre transkriberingen på egen hånd. Siden jeg var den som gjennomførte intervjuene, opplevde jeg det som enklere å jobbe videre med eget datamateriale. Jeg ble bedre kjent med innholdet, samtidig som jeg kom tettere på materialet når jeg transkriberte selv (Skilbrei, 2019, s. 173). Transkriberingen ble gjort i et Word-dokument, som jeg i etterkant lastet opp i dataprogrammet NVivo.

Fordelen med å transkribere intervjuene er å få en bedre struktur på samtalene, som igjen fører til at analyseprosessen er lettere å gjennomføre på en ryddig måte. I det intervjuene er i ferd med å struktureres fra muntlig form til skriftlig form, er i grunn arbeidet med analysen allerede startet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206).

### 3.6.2 Koding

Etter transkriberingsarbeidet av datamaterialet satt jeg igjen med mange sider med skrevne ord. For å få et klarere og mer systematisk overblikk begynte jeg å kode datamaterialet. Kodingen ble gjennomført med å ta utgangspunkt i enkelte ord eller setninger fra datamaterialet. Målet med koding kan sees på som en tredelt prosess hvor 1) hensikten er å ekstrahere essensen i det empiriske materialet 2) redusere materialets volum og 3) legge til rette for idègenerering på bakgrunn av detaljer i empirien. Innenfor SDI er det vanlig å lage empirinære koder, som vil si at kodene som opprettes tar utgangspunkt i det konkrete utsagnene fra informantene. På den måten kommer kodene tett på datamaterialet, og forteller helt konkret hva informantene har ytret (Tjora, 2017, s. 197). Kodingsarbeidet er induktiv fordi det kun tar utgangspunkt i data og ikke teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller andre planlagte temaer. Etter at kodene er opprettet avslutter kodingen med en kodetest. Denne delen er deduktiv, og har til hensikt å undersøke om kodene som er opprettet er sortert empiri eller empirinær empiri. I kodetesten blir det satt følgende to spørsmål:



1. Kunne koden vært laget før kodingen? Dersom svaret er ja, må det lages en ny kode. Dersom svaret er nei, antyder det at koden er empirinær.
2. Hva forteller koden alene? Dersom den sier noe om hva det ble snakket om er det en sorteringsbasert kode, og dersom det gjenspeiler hva som er blitt sagt er det en empirinær kode. (Tjora, 2017, s. 198). Etter å ha kodet mine seks intervjuer satt jeg igjen med 225 koder. Jeg kopierte alle kodene over i et Word-dokument og tok utskrift av dem.

Tabell 3.2: Oversikt over ulike ledd i analysearbeidet. Fra venstre: Utdrag fra intervju, empirinære koder og kodegrupper

Utdrag fra intervju (F = forsker, I = intervjuperson)	Empirinære koder	Kodegruppe
F: ja, men har dere noe avsatt tid til samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer? I: Nei		
F: nei, så det er noe dere må ordne på egen hånd eventuelt da? I: ja, det er det. Så det jeg har gjort i år, det er at jeg har satt av en mandag i måneden med samtale med 5, 6 og 7. trinn. Og det er jo det som jeg har mulighet til nå som avdelingsleder	Fastsatt tid til samtale en mandag i måneden	Møtetid
F: hvordan vil du beskrive ditt samarbeid med hun som er spesialpedagog i din klasse? I: det er veldig tett. F: Mhm I: og nå. Akkurat nå er hun ute i en sykemelding fordi hun har gjennomført en stor operasjon, men vi er veldig tett på hverandre. Om ikke jeg jobber med alle elevene, så har jeg ganske god oversikt over hvordan elevene fungerer. For jeg kjenner jo nå sant, når hun er vekke og det møtepunktet ikke er fast, da er det lett for at jeg ikke har den oversikten lenger.	Tett på hverandre	Betydningen av samarbeidet

### 3.6.3 Kodegruppering

Neste steg i SDI-modellen er kodegruppering, som handler om å samle og systematisere kodene som er utarbeidet. På dette tidspunktet hadde jeg alle kodene foran meg, både i Word-dokumentet og i papirutgaven som jeg skrev ut. Alle koder som hadde en tematisk sammenheng satt jeg sammen, mens koder som ikke lenger var relevante ble plassert i en såkalt restgruppe (Tjora, 2017, s. 207). I første omgang hadde jeg opprettet 14 grupper. Noen av gruppene slo jeg sammen, mens andre grupper anså jeg som lite aktuelle for mitt prosjekt.

I arbeidet med å plassere empirinære koder i kodegrupper inviterte jeg en kollega til et analyseseminar. Jeg la fram de empirinære kodene som jeg hadde opprettet, og ba henne om å finne et samlet begrep på de ulike empirinære kodene. I forkant av dette analyseseminaret hadde jeg

allerede en formening om hvilke begreper jeg tenkte sammenfattet mine empirinære koder, men jeg var interessert i å høre hvilke begreper kollegaen min kom opp med. Kollegaen min kom opp med andre begreper enn det jeg hadde, men jeg opplevde dem likevel forholdsvis like. Fordi jeg har et nærere forhold til de empirinære kodene, i tillegg til at det er jeg som har gjennomført intervjuene, bestemte jeg meg for å holde fast på navnene jeg hadde kommet opp med. Navnene ble likevel endret på i etterkant av analyseverkstedet. De fire kodegruppene ble til slutt følgende:

Tabell 3.3: Oversikt over kodegruppene

Navn kodegrupper
Møtetid
Innholdet i møtene
Betydningen av samarbeidet
Sammenhengen mellom mål og innhold i ordinær undervisning og spesialundervisning

#### 3.6.4 Konsept

I prosessen med å utvikle et eller flere konsepter er hensikten å tenke nøye gjennom kodegruppene som er utarbeidet, og se på hva de *egentlig* forteller. I mange tilfeller eksisterer det et mer overordnet begrep på disse kodene, og kodegruppene. Er det tilgjengelig teoretiske bidrag som allerede sier noe om dette, eller som på en annen måte likevel er relevant? I konsepttesten er det slike tanker som blir vurdert (Tjora, 2017, s. 211). Etter mange ark med tankekart og forslag til konsepter, kom jeg til slutt fram til konseptet **treffpunkt**. Dette anser jeg som passende for alle de fire kodegruppene. En nærmere forståelse for hva jeg legger i konseptet blir diskutert og drøftet i oppgavens kapittel fem.

### 3.7 Datakvalitet

I prosessen med å samle inn relevant datamateriale er det avgjørende for problemstillingen, og studien for øvrig, at kvaliteten på dataen er tilstrekkelig. I forskning generelt er man opptatt av at data som samles inn har en høy kvalitet. Å sikre en høy datakvalitet er særlig viktig for at resultatene skal være holdbare, og samtidig framstå troverdig for leserne. Begrepene reliabilitet og validitet er de to viktigste kvalitetskriteriene i denne sammenheng (Grønmo, 2016, s. 237).

#### 3.7.1 Reliabilitet

Kravet om reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet er. For å sikre høy grad av reliabilitet i en studie er det nødvendig at forsker er opptatt av å gi så konkrete og presise forklaringer fra de ulike trinnene i forskningsprosessen som mulig. Når forskeren forklarer trinn for trinn de ulike leddene i forskningsprosessen, vil det være større sannsynlighet for at en annen forsker kan gjennomføre samme studie ved å følge de bestemte trinnene. På den andre siden kan det være vanskelig at en annen forsker får nøyaktig samme resultat som det jeg får, til tross for at jeg gir en så nøyaktig beskrivelse som mulig. Dette er fordi vi som personer er ulike, og vi spør og responderer ulikt. Intervjupersonene kan også bli

påvirket av meg som forsker, og generelt i den bestemte konteksten. Ved å gi detaljerte beskrivelser av alle trinn i forskningsprosessen – fra planlegging til ferdig transkribert datamateriell og analysering av dem, vil likevel graden av reliabilitet være høyere enn dersom det ikke blir gitt detaljerte beskrivelser av de ulike trinnene (Grønmo, 2016, s. 242).

For å styrke reliabiliteten i dette studiet har jeg særlig tatt utgangspunkt i tre elementer. For det første har jeg beskrevet tydelig hva jeg har gjort underveis. For det andre har jeg gjennomført et analyseverksted hvor en kollega leste gjennom mine empirinære koder og satt et begrep på dem. Og for det tredje fikk mine seks informanter mulighet til å lese gjennom transkriberingen av intervjuet deres, og eventuelt komme med kommentarer. Kun en av dem ønsket å lese gjennom transkriberingen, og hun hadde ikke noe å påpeke.

### 3.7.2 Validitet

Mens kravet om reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet er, handler validitet om hvor gyldig datamaterialet er med hensyn til problemstillingen for studien. Det finnes ulike typer validitet, noe som gjør validitetsbegrepet mer komplekst. De viktigste validitetstypene for min kvalitative studie er følgende to: kompetansevaliditet og kommunikativ validitet (Grønmo, 2016, s. 254-256).

Kompetansevaliditet handler om forskeren, og han eller hennes kompetanse til å samle inn relevant og aktuell data. Da kvalitativ forskning kjennetegnes med nærhet til kildene sine, tar det utgangspunkt i at forskeren selv er det viktigste instrumentet i innsamlingen av data. I hvor stor grad evner forsker å samle inn data som er aktuell for problemstillingen for studien? Dette spørsmålet er viktig i vurderingen av kompetansevaliditeten. For å si noe om denne validitetstypen i min studie, må jeg se på meg selv i rollen som forsker. Jeg har tidligere gjennomført kvalitative intervju i forbindelse med min bacheloroppgave, men har ellers lite erfaring fra denne formen. Fordi jeg har gjennomført dette tidligere for noen få år siden, har jeg likevel opparbeidet meg noen erfaringer, og disse erfaringene har jeg tatt med meg inn i denne studien (Grønmo, 2016, s. 254-255). Dessuten har gjennomføring av prøveintervju i forkant av de faktiske intervjuene mine i denne studien også vært til hjelp. Dette prøveintervjuet har forberedt meg på de kvalitative intervjuene mine i masterprosjektet mitt.

Den neste validitetstypen er kommunikativ validitet. Kommunikativ validitet handler om i hvilken grad datamaterialet er godt og treffende for problemstillingen for studien. For å sjekke dette innebærer det at forsker har en dialog med andre personer, for eksempel informantene som har stilt opp til intervju. Å ha en dialog med informantene som er forskerens kilder kan avdekke eventuelle problemer og svakheter, som kan rettes opp i slik at validiteten styrkes (Grønmo, 2016, s. 255-256).

### 3.7.3 Etske hensyn i forskningsprosessen

Alle som holder på med forskning har til hensikt å undersøke et tema nærmere. Gjennom å ta et dypdykk i det valgte temaet, har forskningen som mål å tilføre samfunnet ny eller oppdatert kunnskap. I alle forskningsprosjekter er det viktig å ta hensyn til de etiske retningslinjene som gjelder for det aktuelle forskningsområdet (Etikkom, 2019). De nasjonale forskningsetiske komiteene står bak de etiske retningslinjene, og denne komiteen er viktig fordi den bidrar til at forskningen er i overensstemmelse med etiske normer. De etiske retningslinjene skal sikre at mennesker som velger å delta i forskning, får deres informasjon behandlet på en fortrolig og sikker måte (Etikkom, 2019).

I møte med informantene er det særlig disse to forskningsetiske retningslinjer som råder:

1. frivillig og informert samtykke
2. konfidensialitet/fortrolighet

Den første retningslinjen handler om at de personene som har valgt å delta i studien min er informert om formålet og hensikten med forskningsprosjektet. De har fått informasjon om hva prosjektet innebærer, og hva deres deltakelse handler om. Samtidig har deltakerne fått informasjon om at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det, uten at dette valget vil påføre dem noen negative konsekvenser. Selv om deltakerne er informert om forskningsprosjektet, har de ikke informasjon om hele prosjektet før de starter. Jeg var opptatt av å få informantenes spontane respons på mine spørsmål, noe som innebar at de ikke fikk intervjuguiden utlevert på forhånd. De fikk kun et skriv om hva prosjektet gikk ut på, problemstilling og det overordnede målet for det (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104-105).

Den andre retningslinjen handler om at forsker og deltakere vet hva og hvordan resultatene skal framstå. I mitt prosjekt er deltakerne informert om at informasjonen blir anonymisert, og slik sett ikke mulig å kunne bli identifisert med i etterkant. Informasjonen som de ulike deltakerne kommer med blir anonymisert for å beskytte deltakerne (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106; Etikkom, 2019).

### 3.8 Refleksjonskapittel

Til slutt i dette kapittelet ønsker jeg helt kort å resonnerer noen tanker jeg erfarte i denne delen av prosessen. I tiden hvor jeg skulle få tak i aktuelle kandidater til studien, var Norge midt i en pandemi. Det viste seg å bli en utfordring å komme i kontakt med aktuelle kandidater. Særlig mange av den gruppen jeg ønsket å intervjuer opplevde en svært presset arbeidssituasjon. Det var i perioder stor veksling mellom hjemmeskole med digital undervisning og skoleundervisning i mindre kohorter. Heldigvis fikk jeg etter hvert svar fra tre som ønsket å delta i studien. Etter hvert som dagene gikk og avslagene ble flere, innså jeg at jeg også måtte ta i bruk mitt eget nettverk for å få tak i flere aktuelle kandidater.

En annen utfordring jeg erfarte i denne delen av prosessen var analysearbeidet med SDI. Før vi fikk innføring i metoden gjennom studiene, var metoden ny og ukjent for meg. Arbeidet med å utarbeide koder, kodegrupper og å finne konsept var tidkrevende og til tider utfordrende, fordi jeg opplevde det vanskelig å finne passende navn på kodegruppene. Samtidig opplevde jeg det spennende å få bruke kreativiteten min i denne prosessen. Selv om flere steg i SDI modellen var utfordrende, og særlig i starten, var det også elementer ved metoden som jeg opplevde som gode. Det at jeg gjennom denne metoden ble tvunget til å lage koder som var tett koblet til informantenes utsagn, førte til at jeg i mindre grad tenkte på annen teori eller intervjuguiden. Ved å investere nok tid til metoden, førte det til at jeg etter hvert også ble tryggere med den.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet blir empirien fra de seks intervjuene lagt fram. Funnene blir delt inn i de fire kodegruppene som ble presentert i oppgavens metodekapittel, jf. Pkt. 3.6.3, og som er:

- møtetid
- innholdet i møtetiden
- betydningen av samarbeidet
- sammenhengen mellom mål og innhold i ordinær undervisning og spesialundervisning.

### 4.1 Møtetid

Først og fremst forteller funnene i hvor stor grad den enkelte kontaktlærer og spesialpedagog har en fast møtetid, som ledelsen på skolen har tilrettelagt for. Alle informanter forteller at de deltar på et felles team i lag med andre lærere på trinnet deres. Det er ikke organisert noe annet, eller mer på et overordnet nivå. Teamet møtes en fast dag i uken. Videre sier funnene noe om i hvilken grad kontaktlærere og spesialpedagoger er interessert i å møtes utover den fastsatte tiden. Da teamene består av alle som jobber på det samme klassetrinnet, forteller kontaktlærerne og spesialpedagogene i studien at de i tillegg er opptatt av å møtes alene.

På Marit sin arbeidsplass har det blant i skolens spesialpedagogiske team blitt diskutert hvor viktig det er at kontaktlærer og spesialpedagog alene har et avsatt møtetidspunkt. Hun belyser viktigheten i forhold til det når hun i intervjuet beretter:

«denne tiden er svært verdifull. Det skal mye til for at noe annet skal komme i veien».

Med «denne tiden» mener Marit tiden som kontaktlærer og spesialpedagog har, og hvor de alene aktivt kan reflektere og diskutere enkeltelever og deres læring. Når hun samtidig sier at «det skal mye til for at noe annet skal komme i veien», er det noe som kan understreke hvor avgjørende det er at møtetiden har en bestemt kontinuitet. Marit gir imidlertid uttrykk for at det ikke alltid er like enkelt for spesialpedagogene å få tid til å samarbeide med de ulike kontaktlærerne. Marit forteller at spesialpedagogen som hun samarbeider med, også har ansvar for en del elever i de andre klassene på trinnet. Det kan dermed bli vanskelig for spesialpedagogen å få nok samarbeidstid med alle de aktuelle kontaktlærerne.

Trine, som jobber som spesialpedagog i flere klasser på barneskolen, har på eget initiativ organisert en fastsatt samarbeidstid med kontaktlærerne på klassetrinnene som hun er mest i lag med. De møtes en mandag i måneden. Utover dette gjør de, slik hun selv sier det:

«vi tar det ellers fortløpende når det trengs»

De fem andre informantene nevner også at de alltid møtes når den ene føler at det er behov for det. Kathrine er imidlertid den eneste som formidler at hun opplever det såkalte «her og nå» møtet som lite ideelt, og formålstjenlig. Dette forklarer hun med at slike møter kan gjøre at løsningene som kontaktlærer og spesialpedagog diskuterer og blir enige om der og da, i etterkant viser seg å ikke være nøye nok gjennomtenkte.

Med hensyn til hva funnene i tilknytning til *møtetiden* forteller, kan det se ut til at de fleste kontaktlærere og spesialpedagoger på eget initiativ bestemmer seg for å møtes. Samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog har dermed i all hovedsak en verdi. Den enkelte kontaktlærer og spesialpedagog sin vilje, samt deres organisering av møtetid på arbeidsplassen, vil likevel være med på å påvirke og avgjøre hvor mye møtetid kontaktlærer og spesialpedagog har i lag.

#### 4.2 Innholdet i møtetiden

Funnene viser at det er stor variasjon i hvilket innhold som preger de ulike møtene som kontaktlærer og spesialpedagog har. De fleste informantene forteller at de i møtetiden snakker om, og diskuterer elevenes faglige nivå. Kontaktlærer og spesialpedagog forsøker å undersøke hvilket faglig nivå det er riktig at den enkelte eleven skal jobbe på, og blir med bakgrunn i det, enige om hvilke oppgaver eleven skal jobbe med både hjemme og på skolen. Flere trekker fram viktigheten av å prioritere basisfagene norsk, engelsk og matematikk. Siv uttrykker følgende når hun forteller hva hun samarbeider med spesialpedagogen sin om:

«Vi samarbeider vel egentlig om fag. Det er fint at vi kan gi hverandre tips og råd til ulike undervisningsaktiviteter med elevene».

Det er med andre ord tydelig at det er det faglige som har størst vektlegging i deres møter. Videre gir Siv uttrykk for at deling av undervisningsaktiviteter er en viktig del av samarbeidet, og at dette er noe som blir prioritert av både henne og spesialpedagogen.

Kathrine forteller at teamet deres også prioriterer å diskutere sosiale mål. Mens det faglige i stor grad tar utgangspunkt i tverrfaglige prosjekter som skal igangsettes på trinnet, handler det sosiale om å planlegge for sosiale arrangementer som fotball og håndball dager hvor hele ungdomsskolen er med. Kathrine forteller at det i løpet av den siste tiden har gått mye tid med til å jobbe med en mobbesak på trinnet. I hvilken grad elever med spesialundervisning blir drøftet i team-tiden gir Kathrine uttrykk for på følgende måte:

«Vi har så mye annet å snakke om i disse møtene, at det til slutt blir lite tid igjen til å diskutere elevene med spesialundervisning».

Grunnen til at det ikke blir tid til å diskutere elever med spesialundervisning kan skyldes flere faktorer. Det kan blant annet handle om at det er for lite samarbeidstid generelt, eller at det er for liten effektivitet i tiden de har til rådighet. Det kan også hende at møtene er preget av en liten optimal struktur, som fører til at viktige saker ikke blir diskutert.

Ved siden av faglige og sosiale mål, er det flere av informantene som nevner at en stor del av innholdet i møtetiden går med til å dele informasjon og slik sett holde hverandre oppdatert. Anette forteller at hennes samarbeidstid med kontaktlærer primært handler om:

«... å utveksle korte beskjeder til hverandre. Vi setter oss i grunn sjeldent ned for å bruke tid til å jobbe i lag».

Dette bekrefter at det er informasjonsutveksling som styrer deres innhold i møtene. At de ikke setter seg ned for å jobbe sammen, kan samtidig fortelle at denne praten blir gjort i forbifarten. Informasjonsutveksling som tema i møtetidene er også viktig for andre. Dette kan bekreftes med Marit sitt utsagn: «møtetiden handler mye om informasjonsdeling». For henne er det viktig at både kontaktlærer og spesialpedagog gir informasjon til hverandre om hva som skjer i undervisningen, slik at hun som kontaktlærer har bedre oversikt over alle elevene, og da særlig elever med spesialundervisning, som ikke alltid er til stede i hennes ordinære undervisning.

Noe annet som er viktig å bruke tid på i møtene til kontaktlærer og spesialpedagog, og som blir fremhevet av både Silje og Trine, er å prate om enkeltelever og situasjoner som oppstår i det daglige. Trine forteller at hun av og til har en annen forståelse for elevens atferd enn det kontaktlærer har. Da Trine selv har jobbet som kontaktlærer i mange år, er hun godt kjent med at det er kontaktlæreren som har flest timer sammen med elevene. Noen ganger kan det føre til store frustrasjoner, som kontaktlærer kanskje attpåtil må stå alene om, i alle fall der og da. For Trine er det viktig at hun sammen med kontaktlærer kan skape gode refleksjoner rundt slike hendelser. Trine sier nemlig at hun og kontaktlærer ikke trenger å ha den samme forståelsen for eleven, men at begge er nødt til å ta utgangspunkt i elevens vansker og behov, som kan gjøre at de må tilrettelegge på en annen måte enn hva de vanligvis ville ha gjort.

#### 4.3 Betydningen av samarbeidet

Funnene fremhever en rekke forhold som er viktige i arbeidet med å skape et vellykket samarbeid. For den enkelte kontaktlærer og spesialpedagog er det avgjørende at den de samarbeider med er åpen, behandler den andre på en likeverdig måte, og at samarbeidet blir sett på som en felles prioritering.

Et godt samarbeid for Siv handler om at både hun og spesialpedagog deltar på lik linje. Siv uttrykker at det ikke må være slik at den ene gjør alt arbeidet mens den andre omtrent ikke gjør noe. Begge må prioritere samarbeidet likt. Kathrine bruker mange av de samme ordene når hun forteller hva som er



viktig i et samarbeid for henne, men sier videre at det også er viktig at begge lytter til hverandres innspill, og at samarbeidet handler om å finne fram til gode løsninger sammen. Silje forteller at muligheten til å dele kunnskap, ressurser og erfaringer med hverandre er et viktig aspekt å ivareta i samarbeidet. Spesialpedagogen har noe hun kan lære av kontaktlærer, mens kontaktlærer har noe hun kan lære av spesialpedagogen. Dessuten mener Silje at dette er noe elevene vil ha stor nytte av, og at det derfor handler om: «... å forstå den verdien samarbeidet deres har for elevene». Silje uttrykker videre at det tross alt er elevene som er deres felles målsetting med samarbeidet. Marit og Anette bruker begge ordet *dialog* i det de snakker om hva som er viktig i et samarbeid. Marit forklarer:

«I en dialog skal begge ha mulighet til å snakke åpent og tydelig med hverandre, samtidig som ingenting skal oppleves ubehagelig å snakke om».

Jeg tolker Marit sin beskrivelse av en dialog som at det er to personer som fører en samtale. I samtalen fremstår begge som likeverdige personer. Det vil si at de i samtalen kan diskutere det de opplever å ha behov for. Når Marit uttrykker at «ingenting skal oppleves ubehagelig å snakke om», forstår jeg det som at dialogen skjer i trygge omgivelser, der partene gjensidig lytter og støtter hverandre.

Selv om informantene i studien formidler at de har et godt, eller nokså godt forhold til den nåværende kontaktlærer/spesialpedagog, har de også tidligere erfart at samarbeidet har vært nedprioritert. Siv forteller følgende om hennes tidligere opplevelser:

«Jeg har hatt kolleger tidligere som har hatt ansvar for spesialundervisning, og som kun har vært opptatt av hva som foregår i de to spesialundervisningstimene som hun har i løpet av uken».

Slike utsagn gir grunn til å tro at den som er ansvarlig for spesialundervisning velger å stå for planlegging, gjennomføring og evaluering på egen hånd, og dermed ikke ser behovet for å møte kontaktlærer til samarbeidstid. Og sjansen er liten for at det blir jobbet for å skape en sammenheng for elevene som på den ene siden er delaktig i ordinær undervisning i de fleste timene, men på den andre siden også er delaktig i spesialundervisning i noen av undervisningstimene. Marit har en lignende fortelling om en kollega av henne. Dette er en kontaktlærer som for en tid tilbake ble innkalt til et ansvarsgruppemøte vedrørende en elev med spesialundervisning i klassen hennes. Eleven hadde mesteparten av spesialundervisning ute på grupperom, noe som innebar at kontaktlæreren i løpet av en skoleuke kun hadde en undervisningstime med denne eleven. Kontaktlæreren tok saken opp med Marit og lurte på om det var nødvendig for henne å stille til møte, da spesialpedagog og miljøfagarbeider i klassen hadde større kjennskap til elevens læring. Marit synes slike situasjoner er noe urovekkende, fordi hun opplever at voksne i slike tilfeller flytter ansvaret for eleven over til spesialpedagogen.

Funnene viser at det som er felles for å skape et vellykket samarbeid med kontaktlærer/spesialpedagog er faktorer som samlet fremstår som fremmende. Og motsatt viser funnene at uheldige samarbeidsprosesser i stedet er preget av hemmende faktorer. I hvilken grad det er fremmende eller hemmende faktorer som gjelder, er det noe som vil påvirke det samarbeidet som kontaktlærer og spesialpedagog får til hverandre. En konsekvens med hemmede faktorer er at det kan bli investert lite tid til å samarbeide med hverandre, og at kontaktlærer og spesialpedagog i stedet velger å jobbe med hver sitt. Dersom de i tillegg ikke koordinerer arbeidet, vil sannsynligheten være liten for at det blir skapt en sammenheng for elevene. I sin ytterste konsekvens kan en tenke seg at det skapes parallelle praksiser mellom kontaktlærer og spesialpedagog, som i liten grad samsvarer med hverandre. Dette vil bli drøftet nærmere i neste kapittel.

#### 4.4 Sammenhengen mellom mål og innhold i ordinær undervisning og spesialundervisning

Til sist sier funnene noe om hvordan kontaktlærer og spesialpedagog opplever å jobbe for å skape en sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, for elevene i klassen som deltar i begge undervisningsformene.

Flere av informantene nevner den sakkyndige vurderingen fra PPT, når informantene snakker om hvilke mål og innhold elevene med spesialundervisning jobber med. Det fremkommer at den sakkyndige vurderingen legger føringer på hva den enkelte elev trenger å jobbe med. Elevens kontaktlærer og spesialpedagog sitt ansvar ut over det er å utarbeide spesifikke mål i elevens IOP og fortelle noe om hvilket innhold og arbeidsmetode som skal brukes i undervisningen. Hvem som er ansvarlig for å skrive planene varierer. Noen av informantene forteller at det er spesialpedagogen som gjør det, mens andre sier at det er et samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Anette forklarer hvilken praksis det er hos henne:

«Det er jeg som lager planene. Kontaktlærer ser bare over, og tilføyer om det er noe annet, eller mer hun kommer på».

Sitatet viser at det er Anette som har hovedansvaret for å skrive planen, og at det er hennes ansvar å sørge for at planen blir utarbeidet. Kontaktlærer tar del i arbeidet når planen er utarbeidet, og Anette har skrevet et ferdig utkast.

Trine er også, som spesialpedagog, ansvarlig for å skrive IOP-ene på hennes arbeidsplass. Hun gir imidlertid uttrykk for at både kontaktlærer og faglærere også må lese gjennom det som blir skrevet, slik at alle er orientert om den enkelte elev sitt utgangspunkt for læring. Hos Silje er praksisen ulik. Der skriver hun IOP-er for elevene i klassen sammen med spesialpedagogen. Silje synes det er viktig at dette arbeidet blir gjort felles, slik at både hun og spesialpedagogen kjenner til hvordan de organiserer

undervisningen. Da er det samtidig enklere å vite hvilke mål og innhold elevene jobber med, slik at de sammen kan hjelpe eleven med å skape sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Alle informantene forteller at de forsøker å tilrettelegge mål og innhold for elevene med spesialundervisning på en slik måte at det kommer på et tidspunkt hvor medelevene jobber med det samme. Da er det enklere å få en tydelig sammenheng, også selv i undervisningsøkter hvor elevene med spesialundervisning får denne undervisningen utenfor klasserommet. De fleste informantene nevner at matematikk er et fag som oppleves greit å tilpasse i. Trine trekker blant annet fram at de fleste skoler har tilgang på digitale læreverker, der deler av nivåtilpasningen allerede skjer automatisk. Elevene med spesialundervisning får oppgaver som er tilpasset deres behov, og for å øke mulighetene til at elevene kan jobbe med samme mål og innhold som resten av klassen, er det viktig at disse elevene får oppgaver som er forenklet, at de får tilgang på flere hjelpemidler, at de får gjentatte repetisjoner og at de får presentert fagstoffet i et passelig tempo som holder deres progresjon. Til tross for tilpasningene, er det ikke alle fag hvor det er like enkelt at alle elevene jobber med samme mål og innhold. Kathrine forteller:

«... i engelskfaget er det vanskelig. Når elevene er på to vidt forskjellige nivå, så er det ganske vanskelig å finne tilsvarende tekster og oppgaver. Spesielt opplever jeg at det er vanskelig når elevene går på ungdomsskolen. Tekstene blir lengre, og innholdet blir mer komplekst.»

Dette forstår jeg som at det er store sprik mellom elevenes faglige nivå i klassen. Videre uttrykker Kathrine at mengden på tekstene blir lengre og at innholdet blir mer komplekst. Dette kan gjøre samkjøringen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning krevende. Dersom det i tillegg ikke eksisterer tilsvarende digitale læreverker i engelskfaget som i matematikkfaget, kan det bli mer utfordrende å tilpasse. Kathrine er ikke alene om å føle at tilpasninger for enkeltelever er en vanskelig oppgave. Marit sier:

«Det er jo mange grader her sant. Fra de som er psykisk utviklingshemmet og som ikke kan lese, til de som har en autismediagnose, og videre til de elevene som får karakter i fagene, men som likevel trenger spesialundervisning og IOP fordi de har behov for store tilpasninger. Noen ganger er det som elevene med spesialundervisning jobber med, så på siden av det som klassen gjør. Da kan det bli vanskelig å samordne både mål og innhold med det som resten av klassen arbeider med».

Her kommer det tydelig fram at elever med spesialundervisning ikke er en ensartet gruppe. De fleste klasser har en stor variasjon i elevgruppen sin, og på grunn av det så kan ikke kontaktlærere og

spesialpedagoger konsekvent tilpasse undervisningen sin på en bestemt og spesifikk måte. I stedet er det nødvendig at det blir vurdert tilpasninger ut fra hvilke forutsetninger den enkelte elev har.

Anette uttrykker følgende når vi i intervjuet snakker om konkrete forslag i forhold til hvordan mål og innhold for elever med spesialundervisning best kan samordnes med mål og innhold for medelevene:

«da må spesialpedagog og kontaktlærer snakke sammen. At man har en plan der man snakker om hva klassen skal jobbe med over en periode. Og så kan spesialpedagogen tilpasse seg det, med utgangspunkt i nivået til elevene med spesialundervisning».

Slik det blir vektlagt handler det om at kontaktlærer sammen med spesialpedagog må lage en langsiktig plan, som gir en oversikt over hvilke mål og innhold elevene skal jobbe med i løpet av en lengre periode. Når planen så er utformet kan spesialpedagogen enklere planlegge for timene med spesialundervisning, og tilpasse mål og innhold for disse elevene med utgangspunkt i deres læreforutsetninger og behov.

Til tross for at det til tider kan være utfordrende å skape sammenheng mellom mål og innhold for alle elever i en klasse, oppfatter alle informantene at dette er en viktig oppgave. Det er grunn til å tro at et felles arbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog i prosessen med skriving og evaluering av IOP vil gi en mer sammenheng for elevene. I hvilken grad dette arbeidet blir gjort sammen eller hver for seg, kan påvirke i hvor stor grad samarbeidet har betydning for dem. Det kan også være mer komplisert enn som så. Kanskje verdsetter spesialpedagogen samarbeidet i større grad enn hva kontaktlærer gjør, eller omvendt. Neste kapittel vil drøfte dette nærmere.

## 5. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg trekke fram funn fra empirien som vil bli drøftet opp mot aktuell teori. Jeg starter med å trekke fram igjen konseptet *treffpunkt*, og gir en kort innføring i min forståelse knyttet til det. Konseptet vil stå sentralt gjennom hele kapittelet hvor jeg forsøker å besvare problemstillingen for studien som er: «Hvordan opplever kontaktlærere og spesialpedagoger samarbeidet om elever med spesialundervisning i grunnskolen?».

### 5.1 Treffpunkt

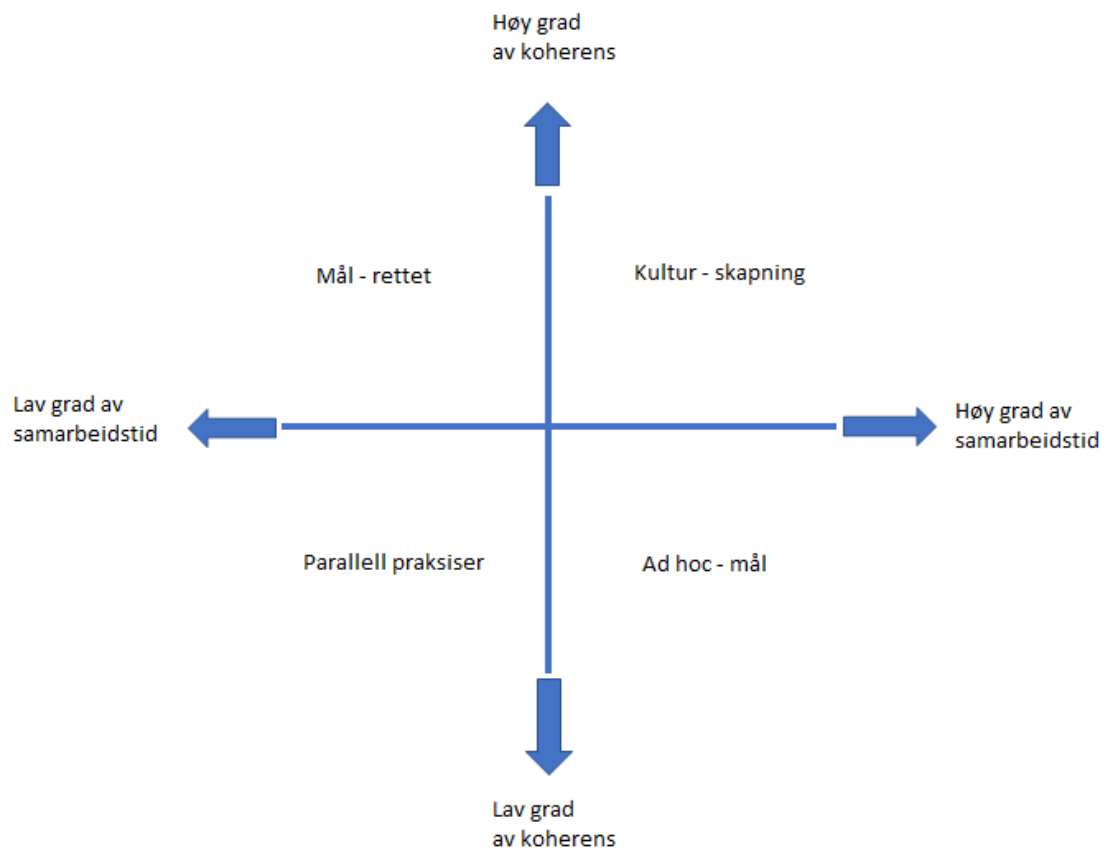
Før jeg gir en nærmere beskrivelse av hva jeg forstår med konseptet *treffpunkt*, er det nødvendig å ta et kort tilbakeblikk til analyseprosessen, jf. Pkt. 3.6. Første steg i analyseprosessen var å transkribere de seks intervjuene. Deretter ble det laget empirinære koder, der målet var å ta utgangspunkt i informantenes egne ord. Dette for å bevare informantenes utsagn, og for å sikre at empirien kommer klart nok frem og ikke lar seg påvirke av mine egne forut oppfatninger eller av annen teori. For å få et klarere overblikk over den innsamlede empirien ble det i neste steg laget en rekke kodegrupper. De fire kodegruppene jeg endte opp med til slutt, ble som vist til tidligere:

- Møtetid
- Innholdet i møtetiden
- Betydningen av samarbeidet
- Sammenhengen mellom mål og innhold i ordinær undervisning og spesialundervisning

De fire kodegruppene her kan ses på som hovedlinjene i empirien. Når jeg i analyseprosessen så skulle undersøke for å forsøke å finne ut hva dette representerer på et mer overordnet nivå, kom jeg til slutt fram til konseptet *treffpunkt*.

Med konseptet *treffpunkt* refererer jeg til hva som kjennetegner samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog med hensyn til frekvens, innhold, relasjon og sammenheng. Frekvens forstår jeg som hvor ofte kontaktlærer og spesialpedagog møtes. Med innhold tenker jeg på hva kontaktlærer og spesialpedagog bruker tid på å diskutere og drøfte i de ulike møtene de stiller i stand. Med relasjon tenker jeg både på relasjonen som er mellom kontaktlærer og spesialpedagog, men òg mellom kontaktlærer/spesialpedagog og den enkelte elev. Hvilken relasjon kontaktlærer og spesialpedagog har til hverandre, viser seg å få betydning med tanke på i hvilken grad samarbeidet deres utspiller seg i. Relasjonen mellom kontaktlærer/spesialpedagog og elev nevner jeg fordi empirien tydelig viser at det er elevene som er målsettingen med samarbeidet til kontaktlærer og spesialpedagog. Til sist, og også her med elevene i bakhodet, sier funnene noe om hvordan kontaktlærer og spesialpedagog i et fellesskap jobber for å synliggjøre sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning for de elevene det gjelder. Med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene som studien stiller er det

særlig graden av samarbeidstid og graden av koherens som fremstår som spesielt interessante. Ved å fremstille disse som kontinuum i en firefeltstabell fremkommer fire treffpunkt med egne kjennetegn:



Figur 5.1: Firefeltstabell knyttet til konseptet "treffpunkt"

## 5.2 Kultur-skapning

Det første treffpunktet har jeg gitt navnet kultur-skapning. Marit og Anette fremhevet særlig begrepet *dialog*, når de i intervjuet fikk spørsmål om å beskrive hva som er viktig i et samarbeid. En spesifisering av begrepet viser at det er en samtale mellom to likeverdige personer, og der partene gjensidig lytter og støtter hverandre uavhengig av hva kontaktlærer eller spesialpedagog ønsker å dele med den andre. Marit sin forståelse av begrepet samsvarer med det Dysthe (2001) vektlegger når hun sier at dialog ofte blir brukt om samtaler som innehar visse kvaliteter, som eksempelvis symmetri mellom deltakerne og med vilje til å lytte til den andre (Dysthe, 2001, s. 13).

Marit sin beskrivelse viser at kulturen mellom de ansatte på en arbeidsplass er viktig. For at kontaktlærer og spesialpedagog skal få på plass et godt samarbeid, er det avgjørende at både kontaktlærer og spesialpedagog er sammen om å skape en kultur som fremmer kvaliteter som gjør at de ansatte har like mye å bidra med. Arbeidsplasser som retter fokus på å skape gode kulturer er opptatt av fellesskapet. Dette bekreftes av Fullan og Quinn som gir uttrykk for følgende: «gode individer er viktige, men kulturer er enda viktigere» (Fullan & Quinn, 2017, s. 25). Dette kan forstås

som at den enkelte sin kompetanse er viktig, men at den blir desto viktigere når den samtidig får komme til uttrykk i et fellesskap i lag med andre. Kultur-skapning forstår jeg derfor som at alle ansatte i skolen bidrar med hver sin ekspertise, og at den ut fra det kommer alle ansatte og elever til gode. Målet er å tenke felles læring i kombinasjon med individuell læring. Kontaktlærere og spesialpedagoger har ofte ulik faglig bakgrunn, noe som gjør at de kan lære av hverandre, og på den måten stå styrket i arbeidet deres både alene og i fellesskap (Mjøs, 2006, s. 340-341).

Kultur-skapning er en fase som er kjennetegnet av høy grad av samarbeidstid og høy grad av koherens. Høy grad av samarbeidstid kan diskuteres nærmere ved å se på begrepet *ansvarlighet*. I det teoretiske rammeverket ble ansvarlighet beskrevet som det enkelte individ, og han eller hennes evne til å ta ansvar for egne handlinger. Ved høy grad av samarbeidstid kan enten den enkelte kontaktlærer og spesialpedagog ta ansvar for å møtes, eller det kan bli lagt til rette for det på et mer overordnet plan (Fullan & Quinn, 2017, s. 145).

Informantene i studien uttrykker at ledelsen på skolen ikke setter av egen tid til samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog, foruten om teamtiden som flere er delaktige i. De fleste informantene gir imidlertid uttrykk for at de organiserer samarbeidstid på egen hånd. Dette kan indikere at den *interne ansvarligheten* for mange av informantene i studien er sterk. Det kan det være flere grunner til. For det første kan det være at både kontaktlærer og spesialpedagog er svært engasjert i å gi nok og riktig støtte til elevene med spesialundervisning, og at de av den grunn ser betydningen av hvor viktig samarbeidstiden er. De bestemmer seg for å prioritere tid til å samarbeide, fordi elevene i klasserommet er et felles ansvar. Dette kan samsvare med det Mjøs finner i sin studie, der kontaktlærer beretter hvor stor pris hun setter på at spesialpedagogen på hennes trinn, også er timelærer i samme klasse. På denne måten opplever kontaktlærer at spesialpedagogen kommer nærmere den ordinære undervisningen. Det kan da være enklere for kontaktlærer og spesialpedagog å være på lag om ansvaret for alle elever (Mjøs, 2006, s. 339-340).

For det andre kan det være at kontaktlærer og spesialpedagog organiserer samarbeidstid på eget initiativ i håp om at ledelsen, gjennom *ekstern ansvarlighet*, etter hvert ser resultatene av samarbeidstiden, som kontaktlærer og spesialpedagog selv legger til rette for. Og ønsker å øke denne samarbeidstiden, og dermed prioriterer egen samarbeidstid til dem. Det vil i så fall bety at det blir gjort endringer med tanke på organiseringen, slik at kontaktlærer og spesialpedagog får en fastsatt tid som er avsatt på timeplanene deres.

Mer samarbeidstid kan i beste fall åpne opp for at kontaktlærer og spesialpedagog i møte med hverandre kan få tid til å diskutere flere elever, slik at tilpasningen i den ordinære opplæringen blir styrket. Når lærere møter et mangfold av elever i klasserommet, er det til fordel for alle elevene om

de får nytte av både kontaktlærer og spesialpedagog sin kompetanse. Flere av informantene i studien har både undervisningstimer i ordinær klasse samtidig som de har undervisningstimer i spesialundervisning. Dette kan gjøre at kontaktlærer og spesialpedagog enklere får en forståelse for hverandres undervisning. Både den allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske kompetansen fremstår samlet som en viktig ressurs for elevene (Uthus, 2014, s. 142).

Mer samarbeidstid kan også åpne opp for at det er tid til å diskutere såkalte *gråsoner elever*, som er elever som ofte har behov for tettere oppfølging i ordinær undervisning, men som likevel ikke helt faller innunder behov for spesialundervisning. Derav navnet gråsoner. Slik sett kan det tenkes at kontaktlærer og spesialpedagog får mulighet til å jobbe i et mer forebyggende perspektiv, der alle elevene er i fokus for samarbeidet deres, og der elever som kanskje på et senere tidspunkt ville hatt behov for spesialundervisning, ikke får behov for det likevel, fordi tilretteleggingen fra kontaktlærer og spesialpedagog blir gitt på et tidlig tidspunkt. Festøy nevner hvor avgjørende tidlig innsats og forebygging er, som en satsing for at færre elever skal få behov for spesialundervisning på et senere tidspunkt (Festøy, 2020, s. 81).

Høy grad av koherens blir av Fullan og Quinn sett på som aktiv involvering av flere pågående prosesser der alle delene hver for seg er like viktig, og der delene samlet utgjør rammeverket koherens. De fire delene: målrettet innsats, utvikling av samarbeidskultur, tilrettelegging for dybdelæring og utvikling av en ansvarskultur må derfor ses i sammenheng med hverandre, for at det skal være snakk om høy grad av koherens. Rammeverket om koherens handler ikke om å følge en bestemt oppskrift for å lykkes. I stedet uttrykker Fullan og Quinn at det handler om å endre tankemønstret sitt. Målet er at den enkelte ansatte selv skal forstå sin plass i et fellesskap med resten av kollegaene sine (Fullan & Quinn, 2017, s. 40-45).

Deltakerne i min studie fremhevet hvor viktig det er å lytte og respektere hverandre, og å forstå samarbeid som et felles ansvar. Noen av informantene i studien fortalte at de brukte elevenes IOP som utgangspunkt for å se om disse elevene kunne jobbe med samme innhold og mål som resten av klassen. I hvor stor grad dette lot seg gjennomføre i praksis, varierte. De fleste informantene er samstemte om at det er enklere å skape en sammenheng mellom mål og innhold i noen fag, enn hva det er i andre fag. Matematikkfaget ble av flere trukket fram som et eksempel som grei å bruke, da det i matematikkfaget er gode muligheter for å jobbe med samme oppgaver, men med å ha oppgaver som er tilpasset den enkelte sitt faglige nivå. Dersom elevene skal oppnå koherens mellom mål og innhold på tvers av ordinær undervisning og spesialundervisning, sier Fullan og Quinn at det er viktig at det ikke bare blir utformet på papiret, men at det faktisk gjennomføres i praksis også (Fullan & Quinn, 2017, s. 45). Dette forstår jeg som at dersom elevene skal oppnå koherens i det totale



opplæringstilbudet deres, er det ikke nok om kontaktlærer og spesialpedagog planlegger og legger til rette for det i elevenes IOP. Planen må i tillegg iverksettes i det daglige arbeidet, både i ordinær undervisning og spesialundervisning, særlig dersom målet er koherens for elevene.

Utenom kontaktlærere og spesialpedagoger sine erfaringer i forhold til dette, stiller jeg samtidig et spørsmål til hvordan elevene opplever det. Når jeg skrev om tilpasset opplæring i kapittel to, ble det uttrykt at det til syvende og sist er elevenes respons på læreres initiativ som avgjør om det er tilpasset opplæring eller ei (Håstein & Werner, 2014, s. 20-36). På samme måte som der, tenker jeg at elevene må involveres før en kan avgjøre om planlegging og gjennomføring av opplæringen oppleves koherent for dem. Elevene må altså kunne si noe om sine opplevelser i forhold til deres samlede opplæringstilbud (Fullan & Quinn, 2017, s. 41).

### 5.3. Ad hoc – mål

Det andre treffpunktet har jeg gitt navnet ad hoc – mål. Fasen er kjennetegnet av høy grad av samarbeidstid og lav grad av koherens. Utsagnet til Kathrine som jeg viste til i forrige kapittel, er et godt eksempel på dette treffpunktet. Kathrine gav nemlig uttrykk for at det i hennes teamtid var mye å snakke om, noe som ofte resulterte i at det ble lite tid igjen til å diskutere elever med spesialundervisning. Kathrine sin beskrivelse er et godt eksempel på dette treffpunktet fordi det viser at teamet har samarbeidstid, men at gruppen kanskje ikke klarer å utnytte tiden som er, godt nok. Når det går mye tid med til å diskutere andre saker, tar det i stor grad fokuset vekk fra elever med spesialundervisning. En konsekvens av at det er for mange ideer som drøftes og diskuteres samtidig kan være at møtene blir ineffektive, og i verstefall framstår som inkommensurable (Roald, 2012, s. 217). Dersom teamdeltakerne i tillegg bruker tid til å prate om planer som vedkommende har for den kommende uken, eller bruker for mye tid til å diskutere noe som allerede er blitt bestemt, blir den resterende tiden som er igjen, begrenset. Det er ikke bare informanter i min studie som kan kjenne seg igjen i at det er mye som skal diskuteres i de ulike møtene. Dette støttes også av tidligere forskning, hvor Mjøs i sin studie finner at spesialpedagogene uttrykker at for mye tid i teamtiden blir brukt til mer overordnede og generelle spørsmål (Mjøs, 2006, s. 208).

De fleste informantene i studien gav uttrykk for at de hadde satt av en bestemt tid hvor de skulle samarbeide, og at dette var noe som kom i tillegg til de fortløpende møtene. Mens Marit i møtene sine med spesialpedagog var opptatt av å holde seg oppdatert og vite noe om hva elevene med spesialundervisning jobbet med i timene med spesialundervisning, var Trine opptatt av å reflektere rundt dagligdagse situasjoner som oppstår i møte med elevene. Kathrine på sin side synes det ble for lite tid til å snakke om elever med spesialundervisning, og at fokuset i større grad handlet om faglige og sosiale mål for hele trinnet.

Alle informantene mine gav samtidig uttrykk for at de tok seg tid til å treffes fortløpende, dersom de selv opplevde å ha behov for det. Dette betyr at det er den enkelte kontaktlærer og spesialpedagog som bestemmer om de skal møtes eller ikke. I mange tilfeller var det deling av informasjon som gjorde at kontaktlærer og spesialpedagog møttes. Det kunne være praktiske grunner som for eksempel at eleven ikke kunne sitte på sin faste plass i klasserommet lengre, eller det kunne være å diskutere hvordan eleven utførte leksearbeidet sitt. Informasjonsutveksling kan betegnes som såkalte driftsoppgaver, som ble beskrevet i oppgavens kapittel to. Driftsoppgaver handler om at det er kortsiktige oppgaver som blir prioritert heller enn langsiktige oppgaver (Irgens, 2010, s. 128-132). Når personer prioriterer å møtes, men der det i treffpunktene deres ikke foreligger en klar målsetting for hva det skal samarbeides om, og hvor samarbeidstiden i hovedsak oppstår tilfeldig, kan det uttrykkes at treffpunktet er preget av en uformell karakter (Gillespie, 2016, s. 14).

Det at det er ulike emner som blir tatt opp og diskutert i møtetiden til kontaktlærer og spesialpedagog, viser at de ikke har for lite å prate om. Som Fullan og Quinn har gitt uttrykk for, er det ikke et problem at skolene ikke har nok mål å jobbe med, men at det er for mange ad hoc-mål, og at de samtidig både endrer seg over tid og er usammenhengende (Fullan & Quinn, 2017, s. 40). Selv om flere av informantene forsøker å planlegge at mål og innhold for elever med spesialundervisning blir samordnet med mål og innhold for medelevene i klassen, signaliserer kontaktlærerne og spesialpedagogene at dette er en utfordrende og vanskelig oppgave. Ingen av informantene gir inntrykk av at de bruker spesifikke og konkrete planer som gjør at planleggingen blir mer langsiktig i denne sammenhengen. Når det i hovedsak er ad hoc-mål som blir prioritert, er sjansen stor for at det blir manglende grad av koherens. Kontaktlærerne og spesialpedagogene i studien har mange temaer de skal rekke å diskutere i samarbeidstiden sin. I det store og det hele kan det bli vanskelig å håndtere den store mengden, og særlig dersom det ikke er noen av møtedeltakerne som har oversikt over ulike tema som skal diskuteres, eller som kan strukturere møtene slik at mengden blir mer overkommelig. Som Roald legger vekt på i sine beskrivelser av lærende møter, ville det vært mer hensiktsmessig om møtedeltakerne kunne veksle på ulike oppgaver, der det en uke var en som ledet møte mens en annen skrev notater fra møte, mens det andre uken var noen andre møtedeltakere som skulle ta disse oppgavene. Slik jeg forstår Roald sine beskrivelser handler det om at de involverte møtedeltakerne må ansvarlig gjøres. Når alle deltakerne ansvarlig gjøres kan en da anta at også kultur-skapningen fremtrer i større grad (Roald, 2012, s. 227).

For at kontaktlærerne og spesialpedagogene skal kunne klare å utnytte samarbeidstiden mer effektivt, og på den måten skape større grad av koherens for elevene, kan det kanskje være at de i starten vil trenge hjelp for å klare det. Dersom kontaktlærere og spesialpedagoger har vært mest vant med å ikke ha klare agendaer for møtene, kan det i starten være en annerledes måte å jobbe på om de først skal

endre strukturen på disse møtene. I slike tilfeller kan det være en idé å se til skoler i andre kommuner som enten er i gang med slike type strukturendringer, eller andre som har jobbet med slike strukturer over en bestemt tid og som samtidig har fått evaluert effekten på sikt.

#### 5.4 Parallelle praksiser

Det tredje treffpunktet har jeg gitt navnet parallelle praksiser. Fasen er kjennetegnet av lav grad av samarbeidstid og lav grad av koherens. Personer i denne kategorien har enten ikke et samarbeid med kontaktlærer/spesialpedagog i det hele tatt, eller så har personen et så svakt samarbeid at det i praksis innebærer at det meste arbeidet likevel blir gjort individuelt, hver for seg. Parallelle praksiser forstår jeg derfor som at det er forskjellige praksiser mellom kontaktlærer på den ene siden, og spesialpedagog på den andre siden, og hvor det mangler en bro imellom. I slike tilfeller reduseres også sjansen for at elevene med spesialundervisning får et helhetlig opplæringstilbud som oppleves koherent. Særlig dersom kontaktlærer og spesialpedagog jobber hver for seg, uten å samkjøre undervisningsopplegg og leksearbeid med hverandre. Et eksempel på dette treffpunktet er fortellingen som Siv uttrykte om hennes tidligere samarbeid med spesialpedagogen, hvor spesialpedagogen i dette tilfellet kun var opptatt av de to spesialundervisningstimene som hun hadde med eleven i løpet av uken. Spesialpedagogen planlagte undervisningen som hun hadde med eleven, men tok ellers ikke del i opplegg av undervisning eller planlegging og retting av lekser.

Et annet eksempel på dette treffpunktet er historien som Trine fortalte om en kontaktlærer på hennes arbeidsplass. I korte trekk handlet situasjonen om følgende: Kontaktlæreren skulle delta på et ansvarsgruppemøte om en elev i hennes klasse. Eleven hadde spesialundervisning, og var ute av klasserommet i de fleste timene sammen med spesialpedagog eller miljøfagarbeider. Spesialpedagogen var ansvarlig for å lage undervisningsopplegg til denne eleven både i spesialundervisningstimene og i leksearbeidet. Da eleven var mye ute av den ordinære undervisningen, innebar det at kontaktlæreren bare hadde en undervisningstime i uken sammen med denne eleven. Kontaktlæreren spurte Trine (som også er spesialpedagogisk koordinator på skolen) om hun var nødt til å delta på møtet. Det var tross alt spesialpedagogen og miljøfagarbeideren som hadde mesteparten av undervisningen, og derfor hadde mer kjennskap til eleven. Tilfellet indikerer at spesialpedagogen tar ansvar for «sine» timer, mens kontaktlærer tar ansvar for «sine» timer, og at det utover det er lite samarbeidstid mellom dem.

På den ene siden kan det hende at kontaktlæreren tenker og handler som hun gjør, med grunn i den store arbeidsmengden hennes. Erfaring tilsier at kontaktlærere har mange møter de skal delta på i løpet av et skoleår, og kontaktlæreren kan ha tenkt og handlet slik fordi hun ønsker å begrense antall møter. Dette var en elev hun selv opplevde å ha lite kjennskap til, fordi hun kun hadde en undervisningstime med eleven i løpet av uken. Hun tenker at det er viktigere at spesialpedagog og

miljøfagarbeider, som begge kjenner eleven godt, deltar. Kontaktlæreren stoler videre på ekspertisen til spesialpedagog og miljøfagarbeider, og spør dem heller i etterkant av møtet om å få en kort oppdatering, i tillegg til at kontaktlæreren tar seg tid til å lese gjennom referatet fra møtet.

På den andre siden kan det være at hun tenker og handler som hun gjør fordi hun ikke opplever at denne eleven er hennes ansvar, da eleven får mesteparten av undervisningen sin utenfor den ordinære undervisningen. Det er kanskje spesialpedagog og miljøfagarbeider som både planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisningen som eleven får, og som dermed slik sett er ansvarlige for elevens læring. Dersom læreren har flere år i yrket bak seg, kan det hende at hun tidligere ikke har samarbeidet på denne måten med andre lærere, fordi det ikke har vært satt krav til slike samarbeidsprosesser før. I så fall vil dette være en ny måte å jobbe på (Gillespie, 2016, s. 31; Havnes, 2009, s. 163).

Uavhengig av årsaken er sannsynligheten stor for at kontaktlæreren i dette tilfellet distanserer seg fra samarbeidet sitt med spesialpedagogen. Hargreaves og O'Connor poengterer at «ingen profesjon kan tjene andre mennesker på en god måte hvis de som arbeider der, ikke deler og utveksler kunnskap om sin egen ekspertise, eller om de elevene de har felles» (Hargreaves og O'Connor, 2019, s. 30). Med utgangspunkt i dette sitatet innebærer det at selv om denne kontaktlæreren kanskje ikke har særlig å bidra med inn mot denne eleven, så er kontaktlæreren en del av fellesskapet sammen med spesialpedagogen og miljøfagarbeideren. Ved å delta i møtet kan det hende at kontaktlæreren får innspill fra spesialpedagogen og miljøfagarbeideren, som er relevante å ta med seg inn i ordinær undervisning, både til denne eleven, men også til andre elever med sammenfallende behov. Som det er blitt påpekt tidligere dreier dette seg om at kontaktlærer og spesialpedagog kan nyttiggjøre seg av hverandres kompetanse med mål om å tilrettelegge best mulig for det enkelte elev i den ordinære opplæringen (Mjøs, 2006, s. 340-341).

Historien som Trine forteller er viktig. Både fordi den ikke er unik, men også fordi det for noen lærere/spesialpedagoger er utfordrende å tenke på alle elever som «sine» elever, og attpåtil i et fellesskap mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Tidligere var skillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning større, og de jobbet lenge med hver «sine» elever på to vidt forskjellige plasser. Noen lærere/spesialpedagoger er kanskje nærmere denne tanken enn dagens tanke om en «vi-skole». Kravet om å samarbeide er nok mer tydelig i dag, fordi det i dagens samfunn settes tydeligere forventninger til å kunne samarbeide med hverandre i skolen (Gillespie, 2016, s. 31).

## 5.5 Mål-rettet

Det fjerde treffpunktet har jeg gitt navnet mål-rettet. Det handler om at det er elevens IOP som styrer samarbeidet, med at kontaktlærer og spesialpedagog tar utgangspunkt i målene i planen. Hvis de få

møtene de har i lag handler om å planlegge og/eller evaluere IOP, blir det jobbet for å skape koherens. Kontaktlærer og spesialpedagog har lite avsatt tid til å samarbeide i lag, samtidig som de heller ikke setter av tid på eget initiativ. Fasen er dermed kjennetegnet av lav grad av samarbeidstid og høy grad av koherens.

Ved første øyekast kan det virke lite rimelig å være opptatt av å skape sammenheng for elever, uten at det forekommer samarbeidstid mellom dem. På den ene siden kan det hende at kontaktlærer/spesialpedagog ikke er opptatt av samarbeidstid, fordi de opplever å jobbe bedre på egen hånd. På den andre siden kan det skyldes at kontaktlærer og spesialpedagog ikke har samarbeidstid fordi det ikke blir tildelt tid til dette samarbeidet, og at de videre ikke setter av egen tid heller. Uavhengig av hva som er årsaken, kan det sies at dette treffpunktet med kombinasjon av lav grad av samarbeidstid og høy grad av koherens, er lite formålstjenlig, både for elevgruppen, lærere/spesialpedagoger og skolen som samlet organisasjon. Kombinasjonen viser seg likevel å være reell.

Som det ble vist til i kapittel to har elevenes IOP til hensikt å være et aktivt og levende dokument. Den skal i utgangspunktet brukes av elevens lærere i både planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Kontaktlærer og spesialpedagog må sørge for at elevenes IOP blir samordnet med klassen sin plan, slik at elevene får et helhetlig opplæringstilbud. Slik sett kan det sies at planen er styrende for hvilket innhold og mål eleven skal ha, i tillegg til at den gir klare føringer for hvilke arbeidsmetoder som skal brukes. Dermed kan kontaktlærer og spesialpedagog bruke planen aktivt, og på den måten sørge for at opplæringen til eleven blir sammenhengende mellom ordinær opplæring og spesialundervisning (Udir, 2021, s. 68-69). Det forutsetter imidlertid at kontaktlærer og spesialpedagog enten samarbeider kun om planlegging og evaluering av planen, eller at kontaktlærer og spesialpedagog jobber med planen hver for seg, altså parallelt og til ulike tider. Dette fordi det er lite eller ingen samarbeidstid, men kun høy grad av koherens.

Alle informantene i studien er kjent med IOP-er. Det varierer til dels hvem som er ansvarlige for å utarbeide planene. Mens noen forteller at det er spesialpedagogen alene som har ansvar for det, forteller andre at det er et samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Siv forteller at hun som kontaktlærer har hatt ansvar for det alene tidligere, men at det har vært når spesialpedagogen ikke har hatt kjennskap til IOP systemet, og heller ikke forstått seg på det tekniske, i og med at planene i all hovedsak både lages og lagres digitalt på PC.

I oppgavens kapittel fire kom det fram at Anette som spesialpedagog var den som utarbeidet elevenes IOP. Kontaktlæreren for disse elevene medvirker kun i liten grad, og bare til sist før planen blir ferdigstilt. Deres arbeid i forhold til IOP-en skjer derfor individuelt, og til ulik tid. Det er grunn til å tro

at særlig Anette er opptatt av å skape koherens for elevene. Anette undersøker ulike læreverk for elevens klasseserier for å finne fram til relevante læringsmål og innhold. Ut fra dette lager hun spesifiserte mål og innhold inn i elevens IOP. Når Anette så har skrevet ferdig, ser kontaktlærer over planen. Hun legger til eller tar vekk mål og innhold dersom hun ser at det ikke passer slik hun tenker, og heller ikke med klassen sin plan. Dersom både spesialpedagog og kontaktlærer i dette tilfellet setter av nok tid til å lese og korrigere i planen kan det sies at planen blir kvalitetssikret opptil flere ganger. Det kan samtidig øke sjansen for at elevene med spesialundervisning får et samlet opplæringstilbud som samsvarer. Det forutsetter imidlertid et felles arbeid, selv om det her blir gjort hver for seg. I Anette sitt tilfelle kan det se ut til at ansvar og oppgaver er fordelt mellom henne og kontaktlæreren, og kan slik sett minne om Havnes (2009) sin andre kategorisering, jf. Pkt 2.6 (Havnes, 2009, s. 165-166).

## 5.6 Oppsummering

Funnene er diskutert og drøftet med utgangspunkt i konseptet *treffpunkt*. Firefeltstabellen viser til de fire treffpunktene i min studie:

1. kultur – fellesskap
2. Ad hoc – mål
3. Parallelle praksiser
4. Mål – rettet

Det er viktig å bemerke at en modell alltid er en forenkling av virkeligheten, og at den derfor ikke kan tolkes absolutt. Som med andre modeller, kan ikke treffpunktene forstås som absolutte. Noen av informantene kan for eksempel være i skjæringspunktet mellom flere treffpunkter. Samtidig kan informantenes treffpunkter fra tid til annen, variere, avhengig av hvem de samarbeider med og i hvilken sammenheng det skjer i.

En klar fordel ved å framstille *treffpunktene* i en firefeltstabell er å kunne løfte informantenes utsagn opp til et høyere nivå, der målet er å kunne studere fenomenet ut fra et mer generelt grunnlag. Selv om resultatene må ses i lys av de seks intervjuene jeg har gjennomført, er det ikke urimelig å tenke at det vil være andre kontaktlærere og spesialpedagoger på andre skoler som kan kjenne seg igjen i noe av det som disse seks informantene har gitt uttrykk for.

## 6. Avslutning

Oppgaven har hatt som mål å besvare følgende problemstilling: «Hvordan opplever kontaktlærere og spesialpedagoger samarbeidet om elever med spesialundervisning i grunnskolen?». Problemstillingen har blitt utdypet og belyst gjennom de to forskningsspørsmålene som studien har stilt:

1. Hvilke vilkår har kontaktlærere og spesialpedagoger til å samarbeide med hverandre?
2. Hvordan beskriver kontaktlærere og spesialpedagoger sammenhengen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?

### 6.1 Konklusjon

Etter å ha analysert de fire treffpunktene viser empirien at kontaktlærere og spesialpedagoger er samstemte med det som Friend og Cook beskriver i sin definisjon av et samarbeid. Nemlig at partene må være likeverdige, og se nytten av å kunne dele på både ansvar og ressurser. Kontaktlærere og spesialpedagoger setter pris på å ha en annen tett på, som de kan diskutere enkeltelever med. De fire treffpunktene som har kommet fram på bakgrunn av empirien viser likevel at det varierer hvor ofte de møtes, hva som blir diskutert, og i hvilke sammenhenger det skjer i. Det er positivt at de fleste informanter i studien investerer egentid sammen med kontaktlærer/spesialpedagog til å møtes dersom de opplever å ha behov for det. Det gir indikasjoner på at samholdet mellom dem er sterkt, og at kultur – skapning på arbeidsplassen blir sett på som en viktig prioritering.

Det som viser seg å være uheldig i empirien derimot, er at det er lite planlagte møter mellom kontaktlærer og spesialpedagog alene. De fleste informanter møtes enten i teamtid eller møtes fortløpende når det oppstår behov. Det kommer ikke fram at kontaktlærer og spesialpedagog har klare rammer for hva som blir diskutert når de møtes til samarbeidstid. Det kan dermed se ut til at det er tilfeldig hva tiden blir brukt til.

Empirien viser videre at det overordnet målet er å koordinere den ordinære undervisningen med spesialundervisningen, slik at elevene med spesialundervisning opplever å ta del i det faglige fellesskapet med sine medelever. I noen fag lar det seg gjøre, mens det i andre fag oppleves og erfares som en større utfordring. I noen tilfeller jobber elever med spesialundervisning på et lavere faglig nivå, som gjør at det er vanskelig å finne innhold og tema som samsvarer med det resten av klassen gjør. Når empirien samtidig viser at den langsiktige planleggingen er svak, kan det bety at det ligger et forbedringspotensial i evnen til å skape større grad av sammenheng for elevene med spesialundervisning.

## 6.2 Implikasjoner og avgrensninger

I slutfasen av masterprosjektet er det hensiktsmessig å se tilbake på arbeidet som er blitt gjort. Jeg ønsker å fremheve noen svakheter ved studien, og samtidig se på hvilke muligheter det er for videre forskning. I oppgavens kapittel tre viste jeg til studiens kvalitative metode. Denne metoden ble valgt fordi den passer til oppgavens problemstilling, som er opptatt av å høre hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger opplever samarbeidet med hverandre. Det ble gjennomført totalt seks intervjuer, hvor tre av intervjuene ble gjennomført med kontaktlærere og tre med spesialpedagoger. I starten var det utfordrende å få tak i nok antall informanter. Jeg oppdaget raskt at det ikke var nok med utvalget jeg hadde. Jeg måtte derfor ta et valg om å spørre personer jeg kjenner, om de kunne tenke seg å delta i intervju om temaet jeg studerer. Dette tenker jeg er noe uheldig, fordi det kan være at personene jeg kjenner blir påvirket av situasjonen med meg som forsker, og at de hadde svart annerledes om det var en ukjent person som stilte spørsmålene. En annen svakhet er at informantene er fra to mindre kommuner. Det er mulig at variasjonene i funnene hadde vært større dersom flere store kommuner ble inkludert i studien.

## 6.3 Veien videre

Det har vært spennende å ta del i tanker og erfaringer fra de seks informantene. Ved en annen anledning tenker jeg at det kunne være interessant å gjennomføre et forskningsprosjekt på en barneskole, der en fulgte kontaktlærer og spesialpedagog i deres arbeid med enkeltelever. Et slikt forskningsprosjekt kunne studert hvordan kontaktlærer og spesialpedagog med langsiktig planlegging kunne jobbet for å skape bedre koordinering mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, dersom det ble tilrettelagt for egen, og fastsatt samarbeidstid mellom kontaktlærer og spesialpedagog.



## Litteraturliste

Al-natour, M., Amr, M., Al-Zboon, E., Alkhamra, H. (2015). Examining collaboration and constraints on collaboration between special and general education teachers in mainstream schools in Jordan.

*International journal of special education*. 30(1), 64-77.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62).

[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* (Elever med spesialundervisning i grunnskolen).

<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.).

Universitetsforlaget.

Bunting, M. (Red.). (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.

Da Fonte, A.M & Barton-Arwood, S.M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: perspectives and strategies. *Intervention in school and clinic*, 53(2).

<https://doi.org/10.1177/1053451217693370>

Etikkom. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>

Friend, M. & Cook, L. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. [10.17161/fec.v28i3.6852](https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852)

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.).

Universitetsforlaget.

Duke, T.S. (2004). Problematizing collaboration: A critical review of the empirical literature on teaching teams. *Teacher education and special education*, 27(3), 307-317.

<https://doi.org/10.1177/088840640402700309>

Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.

Festøy, A.R.F. (2020). *Vilkår for læring for elever på 1.-4. steg med vedtak om spesialundervisning*.

[Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage Inn. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2640609?show=full&locale-attribute=en>

- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. PAX.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53003/PhD-Astrid-Gillespie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hargreaves, A. & O'Connor, M.T (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisning ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), 86-94. <https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2003-02-04>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Utdanningsforskning*.
- Hausstatter, R.S & Reindal, S.M. (Red.). (2016). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm akademisk.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teachers and teaching: theory and practice*, 15(1), 155-176. <https://doi.org/10.1080/13540600802661360>
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring I fellesskapets skole. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (s. 19-52). Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I Andreassen, R.A, Irgens, E.J & Skaalvik, E.M (Red.), *Kompetent skoleledelse*. (s. 125-144).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Mjøs, M. (2006). *Spesialpedagogens rolle i en skole for alle*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I Hausstatter, R.S & Reindal, S.M (Red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*, (s. 84-95). Cappelen Damm Akademisk.

Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.

Nilsen, S. (2017). "Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs." *International journal of inclusive education*. 21(2), 205-217.

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*.

[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bora uib. [https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/3849/Dr.thesis\\_Knut%20Roald.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/3849/Dr.thesis_Knut%20Roald.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.

Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A & Mcduffie, K.A. (2007). "Co-teaching in inclusive classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research." *Exceptional Children*. 73(4), 392-416.

<https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*.

Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).

Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UNESCO. (1994, 7-10. juni). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. European agency. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Grunnskolen informasjonssystem*. Hentet 13. mai 2020 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 13.05.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://core.ac.uk/download/pdf/52110469.pdf>
- Uthus, M. (2020). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: En intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(2020), s. 14-31. [10.23865/ntpk.v6.1406](https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1406)

## Vedlegg 1

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***” samarbeidet mellom kontaktlærere og spesialpedagog for elever med spesialundervisning»?***

Hei.

Jeg ønsker å komme i kontakt med kontaktlærere og spesialpedagoger som er ansvarlige for elever som har spesialundervisning.

Nedenfor følger en nærmere beskrivelse av hva prosjektet innebærer.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave hvor formålet er å få kunnskaper om hvordan spesialpedagoger og kontaktlærere samarbeider om elever med spesialundervisning.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Student: Julie Rebnor

Veileder: Eirik S. Jenssen

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir kontaktet fordi jeg ønsker å komme i kontakt med kontaktlærere og spesialpedagoger som minst har ansvar for en elev med spesialundervisning, og som jobber på barneskolen (1-7 klasse) eller ungdomskolen (8-10 klasse). Spesialpedagogen må ha minimum 30 studiepoeng i fagområde spesialpedagogikk.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Velger du å delta, innebærer det at du er med på et intervju. Intervjuet vil ta mellom 30-60 minutter.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuet kan bli gjennomført via skjerm, gjennom eksempelvis teams.

#### **Frivillig deltakelse**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang på opplysningene, og opplysningene vil lagres i høgskolens sikkerhetsrom.

## **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 14 mai 2021 og personopplysninger og opptak fra lydfilen vil da slettes.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Eirik Sørnes Jenssen (veileder i prosjektet) på epost [eirik.jenssen@hvl.no](mailto:eirik.jenssen@hvl.no), eller Julie Rebnor (prosjektansvarlig) på epost [142863@stud.hvl.no](mailto:142863@stud.hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (personvernombud for HVL) på epost [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Er du interessert i å delta, send meg en tilbakemelding på epost [142863@stud.hvl.no](mailto:142863@stud.hvl.no)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Julie Rebnor

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15 mai 2021.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Samarbeidet mellom spesialpedagoger og kontaktlærere om elever med spesialundervisning

### Referansenummer

514640

### Registrert

02.09.2020 av Julie Rebnor - 142863@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eirik Sørnes Jenssen, eirik.jenssen@hvl.no, tlf: 57676016

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Julie Rebnor, julierebnor@hotmail.com, tlf: 97409803

### Prosjektperiode

01.09.2020 - 31.05.2021

### Status

12.04.2021 - Vurdert

### Vurdering (2)

---

#### 12.04.2021 - Vurdert

Notat fra rådgiver:

Endringen registrert 07.02.2020 (digital gjennomføring av intervjuer med videoopptak) ble ikke gjennomført likevel. NSDs vurdering fra 12.10.2020 gjelder uforandret.

Simon Gogl  
Seniorrådgiver

#### 12.10.2020 - 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 12.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### 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](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 31.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

12.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

Lykke til med prosjektet!

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

## Vedlegg 3

### Generelt

1. Hvilket alderstrinn jobber du på?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Har du jobbet på andre skoler?
4. Har du hatt andre arbeidsoppgaver på skolen tidligere?
5. Hvilken utdanning har du?

### Samarbeid

1. Hvordan vil du forklare et samarbeid?
2. Trekk fram de tre viktigste nøkkelordene i et godt samarbeid.
3. Hva må til for å utvikle et slikt samarbeid?
4. Hvilke utfordringer kan du møte på i et samarbeid?
5. Hva gjør du hvis du møter på utfordringer i samarbeidet?
6. Beskriv ditt samarbeid med spesialpedagog/kontaktlærer
7. I hvilken grad er det viktig for deg å samarbeide med spesialpedagog/kontaktlærer?
8. Hvilken nytte tror du elevene vil få av at dere samarbeider?

### Vilkår for samarbeid

1. Hvordan vil du beskrive vilkårene for samarbeid på din arbeidsplass?
2. Hvor ofte samarbeider du med spesialpedagog/kontaktlærer?
3. Har dere avsatt tid til samarbeid?

### Individuelle opplæringsplaner (IOP)

1. Hva tenker du om individuelle opplæringsplaner?
2. IOP skal være et arbeidsverktøy for skolen og lærerne. Hvilke tanker har du om IOP som et arbeidsverktøy i din undervisning?
3. Beskriv hva som kjennetegner en god IOP.
4. Hvilket samarbeid har du med spesialpedagog/kontaktlærer i utarbeidelsen av en IOP?
5. Hva fungerer godt i samarbeidsprosessen med å skrive IOP-er sammen?
6. Hva kan være utfordrende med å skrive IOP-er sammen?

### Koherens mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

1. På hvilken måte kan målene i spesialundervisningen samordnes med klassens plan for ordinær opplæring?
2. På hvilken måte kan innholdet i spesialundervisningen samordnes med klassens plan for ordinær opplæring?
3. Hvilken undervisningsform bruker du i din undervisning?
4. Hva vet du om spesialpedagog/kontaktlærer sin undervisningsform?
5. Hvordan jobber du og spesialpedagog/kontaktlærer for å gi elever med spesialundervisning et helhetlig opplæringstilbud?