

## **Det gode samarbeidet mellom kontaktlærere og spesialpedagog**

MARIA SØRENSEN

VEILEDER

Maryann Jortveit

**Universitetet i Agder, 2020**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

## Forord

Arbeidet med oppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Det har krevd mye tid og selvdisciplin for å ferdigstille oppgaven. Likevel har arbeidet med oppgaven gitt meg mer innsikt i et tema jeg syntes er veldig interessant, og som jeg håper og tror vil være nyttig å ha med seg ut i skolen.

Jeg vil først og fremst takke spesialpedagogene og kontaktlærerne som stilte opp som informanter til undersøkelsen. Jeg vil også takke min veileder, Maryann Jortveit, for gode og raske tilbakemeldinger, samt gode veiledningstimer. Til slutt vil jeg takke min samboer, Ole Stian, for at han har heiet på meg og fått meg tilbake på rett spor når jeg har mistet fokus.

Tvedestrand, mai 2020

Maria Sørensen

## Sammendrag

Tema for oppgaven er det gode samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Det er ønskelig å se på hvilke faktorer som fremmer, og hvilke faktorer som vanskeliggjør samarbeidet. Oppgaven ser også på hva et godt samarbeid har å si for inkludering av elever som mottar spesialundervisning, organisering av spesialundervisning og motivasjon og mestring blant elevene. På bakgrunn av dette belyses studien gjennom følgende problemstilling:

### **Hvilke faktorer mener lærere og spesialpedagoger er sentrale for å få til et godt samarbeid om elever som har spesialundervisning?**

Det er brukt en kvalitativ metode i undersøkelsen. Denne metoden var mest hensiktsmessig for å få frem informantenes erfaringer og opplevelser om samarbeidet. Semistrukturert intervju er brukt som instrument i datainnsamlingen. Utvalget består av fire informanter, en kontaktlærer og en spesialpedagog fra småskoletrinnet, og en kontaktlærer og en spesialpedagog fra mellomtrinnet. Utvalget er strategisk valgt da det var ønskelig å intervju personer som har et godt samarbeid. Teorikapittelet tar utgangspunkt i fire hovedtemaer; spesialundervisning, samarbeid, inkludering og motivasjon og mestring. For å belyse problemstillingen er det viktig å løfte frem disse teoretiske perspektivene.

Funnene i undersøkelsen viser at et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog er viktig i en stadig mer mangfoldig elevgruppe. Informantene trekker frem faktorer som både fremmer og vanskeliggjør samarbeidet. Faktorer som blant annet kjemi, tilpasningsevne, trygghet og åpenhet poengteres som viktig for at et samarbeid skal kunne fungerer. Faktorer som derimot vanskeliggjør samarbeidet er for lite avsatt tid til samarbeid og manglende støtte fra ledelsen. Resultatene viser at et godt samarbeid gjør det lettere for kontaktlærer og spesialpedagog å samarbeide om opplæringen av elever som har spesialundervisning. Det er aktuelt å samarbeide om hvordan spesialundervisningen blir lagt opp, hvordan inkludere elevene med spesialundervisning og hvordan jobbe for at elevene opplever motivasjon og mestring. Disse temaene forutsetter et godt samarbeid for å kunne håndteres på en slik måte at det er positivt for både elever, kontaktlærer og spesialpedagog. Konklusjonen i denne undersøkelsen er at et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog er viktig for å kunne skape et godt og tilpasset opplæringstilbud til elever som har spesialundervisning. Et godt samarbeid vil også bidra til å skape motivasjon og mestring blant elevene, samt øke mulighetene for å inkluderes i ordinær klasse.

# Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| 1 Innledning.....  | 1  |
| 2 Teori .....  | 3  |
| 2.1 Spesialundervisning .....  | 3  |
| 2.2 Samarbeid.....   | 6  |
| 2.3 Inkludering .....  | 9  |
| 2.4 Motivasjon og mestring.....  | 12 |
| 2.5 Oppsummering av teori.....   | 14 |
| 3 Metode.....  | 15 |
| 3.1 Kvalitativ tilnærming .....  | 15 |
| 3.2 Kvalitativt forskningsintervju .....   | 15 |
| 3.3 Utarbeidelse av intervjuguide.....   | 16 |
| 3.4 Utvalg .....   | 16 |
| 3.5 Gjennomføring av intervjuene.....  | 17 |
| 3.6 Analyse av datamaterialet .....  | 17 |
| 3.7 Reliabilitet .....   | 18 |
| 3.8 Validitet.....   | 19 |
| 3.9 Etske vurderinger .....  | 19 |
| 4 Presentasjon av resultater .....   | 20 |
| 4.1 Samarbeid.....   | 20 |
| 4.1.0 Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og kontaktlærer .....                 | 20 |
| 4.1.2 Faktorer som vanskeliggjør samarbeidet.....                                      | 23 |
| 4.2 Inkludering .....  | 24 |
| 4.2.1 Bruk av læringsstrategier for at s-elevne kan delta i ordinær undervisning ..... | 24 |
| 4.2.2 Behovet for ene-undervisning .....   | 27 |
| 4.3 Spesialundervisning .....  | 29 |
| 4.3.1 Organisering av spesialundervisning.....   | 29 |
| 4.3.2 Spesialpedagog som en ekstra ressurs.....  | 31 |
| 4.4 Motivasjon og mestring.....  | 33 |
| 4.4.1 Strategier for mestring.....   | 33 |
| 4.4.2 Forarbeid og tilrettelegging .....   | 34 |
| 4.5 Oppsummering av funn.....  | 35 |
| 5 Drøfting .....   | 37 |
| 5.1 Det gode samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog .....                   | 37 |
| 5.2 Inkludering .....  | 40 |

|   |    |
|---|----|
| 5.2.1 Fordeler og ulemper ved inkludering i ordinær klasse.....         | 41 |
| 5.3 Spesialundervisning .....   | 43 |
| 5.3.1 Fordeler og ulemper ved spesialundervisning utenfor klassen ..... | 44 |
| 5.4 Motivasjon og mestring.....   | 45 |
| 6 Avslutning og konklusjon .....  | 47 |
| Litteraturliste .....   | 49 |
| Vedlegg 1 .....   | 55 |
| Vedlegg 2 .....   | 57 |

# 1 Innledning

I norsk utdanningspolitikk er prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring i skolen sentralt (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Bobo, 2011). Inkludering er en viktig del av den skolepolitiske visjonen, og har de siste årene blitt mer debattert og ansett som nødvendig for å skape en rettferdig og god utdanning for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Ideen om inkludering bygger på likhetsprinsippet, der skolen er definert som en skole for alle uansett læringsforutsetninger, sosial bakgrunn og etnisk opprinnelse (Thygesen m.fl., 2011). Da målet med inkludering og tilpasset opplæring er at elever i størst mulig grad skal få sitt opplæringstilbud i den ordinære klassen (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det nødvendig at mye av spesialundervisningen som før fant sted utenfor klasserommet, nå må gjennomføres i den ordinære klassen. På bakgrunn av dette kreves det derfor tettere samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer. Spesialpedagogens kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse, som for eksempel spesifikke lærevansker, psykososiale vansker, synsvansker, hørselsvansker, generelle lærevansker og vansker innenfor autismspekterforstyrrelser, er verdifullt i en stadig mer mangfoldig elevgruppe (Utdanning.no, 2019). Thygesen m.fl. (2011) hevder at da spesialpedagogen innehar denne kompetansen, har han eller hun et ansvar for å videreføre noe av kompetansen til kontaktlærer i form av råd og tilrettelegging, da det ofte er lærerne som utfører de konkrete undervisningsoppgavene i den ordinære klassen.

Da elever med spesialpedagogisk vedtak skal være en større del av det ordinære opplæringstilbudet, kreves det at kontaktlærer og spesialpedagog har et godt samarbeid. Det gode samarbeidet er nødvendig for å organisere og tilrettelegge undervisningen på en måte som kommer både eleven med spesialpedagogisk vedtak og medelevene til gode. I følge Solheim, Roland og Ertesvåg (2018) gir et godt samarbeid mellom kolleger i skolen en god forutsetning for læringsprosessen. De påpeker at samarbeid og utvikling kan utfylle hverandre og styrke læringsutbytte for lærer og spesialpedagog, og videre forbedre elevenes læring. Gillespie (2016) presiserer at et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog faktisk kan være en av årsakene til at elevene utvikler seg faglig. Det er forsket lite på samarbeid, når samarbeidet er bra. Jeg tenker at det også er viktig å trekke frem det positive i et samarbeid, for videre å kunne bruke de positive faktorene til å opparbeide gode samarbeid. Derfor ønsker jeg i denne oppgaven å se på hvilke faktorer som fremmer et godt samarbeid og hvilke faktorer som vanskeliggjør det. Jeg ønsker også å se på hvordan inkludering av elever som har spesialundervisning, organisering av spesialundervisning og motivasjon og

mestring blant elevene kan påvirkes av et godt samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog. På bakgrunn av dette belyses oppgavens tema gjennom følgende problemstilling:

**Hvilke faktorer mener lærere og spesialpedagoger er sentrale for å få til et godt samarbeid om elever som har spesialundervisning?**

## 2 Teori

I denne delen vil jeg presentere teori som belyser oppgavens tema om det gode samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Kapittelet omhandler fire hovedtemaer; spesialundervisning, inkludering, samarbeid og motivasjon og mestring. Disse temaene er tatt med for å få en forståelse av hvordan det gode samarbeide kan ha innvirkning på organisering av spesialundervisning, inkludering i ordinær klasse og motivasjon og mestring blant elevene som mottar spesialundervisning.

### 2.1 Spesialundervisning

Retten til læring er grunnleggende for alle elever i skolen (Haug, 2015). For å sikre at denne rettigheten blir ivaretatt skiller den norske opplæringsloven mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Ordinær opplæring er noe alle elever får, mens enkelte elever som derimot ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett på en undervisningsform som tilrettelegges etter elevens evner og forutsetninger (Wilson, 2012). Denne formen for undervisning kalles spesialundervisning og har som mål gi resultater som den ordinære opplæringen ikke mestrer alene (Haug, 2015). Det er definert i opplæringsloven (1998, § 5-1) at elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har krav på spesialundervisning. Spesialundervisning er den mest individualiserte formen for undervisning som gis i grunnskolen (Kostøl, 2012). Med dette mener Kostøl at enkeltelever blir utredet og diagnostisert for deretter å få tilbud om tiltak som er tilpasset den enkeltes behov. På denne måten ivaretar spesialundervisningen elevens rettigheter til et likeverdig opplæringstilbud, samt retten til læring (Wilson, 2012). Det brukes store ressurser i form av både økonomi og menneskelig innsats for å kunne gi spesialundervisning til elever med særskilte behov (Kostøl, 2012).

Elevgrupper som mottar spesialundervisning kjennetegnes av en stor variasjon i form av biologiske og sosiale evner og forutsetninger for læring (Hausstätter, 2012). Uthus (2014) deler årsaksforklaringene i to, der vanskene kan forklares enten medisinsk, som biologisk, organisk eller funksjonelt betinget, eller sosialpatologisk, som sosialt betinget. I følge Strandkleiv (2003) hentyder det medisinske perspektivet (også kalt det individuelle perspektivet (Solli, 2010)) at vanskene skyldes kroppslige forhold og man leter etter årsaken i eleven selv. Med dette perspektivet vil vanskene anses å være forårsaket av forhold rundt eleven og det blir lite rom for å stille spørsmål om miljøet og skolens praksis. På den andre siden søker det sosiale perspektivet (også kalt systemperspektiv (Solli, 2010)) forklaringer i miljø eller kontekst der man ser på forhold rundt eleven, regelverk, økonomi, kulturen på



skolen og læreres og ledelsens kompetanse (Strandkleiv, 2003). På denne måten vil man kunne avdekke kvaliteter ved for eksempel undervisningen eller læreren som kan fremme eller forebygge læringsutfordringer. Spesialpedagogiske tiltak har tradisjonelt blitt betinget ut fra barnets diagnose (Solli, 2010). På denne måten har forventningene om barnets muligheter og hvilket tilbud barnet bør ha, blitt bestemt på bakgrunn av diagnosen. Likevel mener Solli at denne tradisjonen blir mer utfordret av det sosiale perspektivet der barnets vansker anses som betinget av miljøets krav og utfordringer.

Norwich (2010) presenterer et tredje perspektiv der man tar hensyn til både individuelle forutsetninger og sosialt betingede forutsetninger. Dette kan vise seg ved for eksempel en utredelse. Ved å utrede en elev kan han eller hun bli stigmatisert og ekskludert, men man kan også få mer kunnskap om en eventuell diagnose og forståelse for atferden. Ved å unngå å utrede eleven kan det føre til at eleven ikke får tilstrekkelig og tilpasset hjelp. På den andre siden kan det å ikke utrede gi et mer individrettet fokus, der man fokuserer på ferdighetene og mulighetene til eleven og ikke begrensninger som enkelte kan oppleve at en diagnose medfører. I dette tilfellet vil det bli en spenning mellom individuelle hensyn og faktorer rundt eleven som påvirker opplæringen. Å løse dilemmaer som dette krever at man oppfyller noen verdier uten at andre verdier blir ekskludert. Hvordan man løser det krever kreativitet, mener Norwich. Man må vurdere viktigheten av de ulike verdiene og vurdere om noen er mer viktigere enn andre. Han hevder at for å lette på arbeidet med å løse dilemmaet kan det for eksempel legges mer til rette for elevene som får spesialundervisning, slik at de kan tilbringe mer tid i ordinær klasse. Samtidig bør undervisningen være lagt opp på en slik måte at den kan møte det store mangfoldet med elever og at individuelle tilpasninger gis i klasserommet (Norwich, 2010).

I følge Hausstätter (2012) er det nødvendig at spesialundervisningen gjennomføres innenfor rammene av den allmenne undervisningen for å oppnå best mulig resultater. På den andre siden er den allmenne undervisningen avhengig av kompetanse innen spesifikke områder slik at man kan ivareta hver enkelt elevs mulighet for å delta i undervisningssituasjonen. På bakgrunn av dette fremstår ikke spesialundervisning og allmennundervisning som konkurrerende elementer i skolen, men derimot som utfyllende kompetanseområder. Organiseringen av spesialundervisning må bygge på en helhetsvurdering av elevens behov (Nilsen & Vogt, 2008). Med dette mener Nilsen og Vogt at ved utarbeidelse av et spesialpedagogisk tilbud må det legges til grunn alle aspektene ved eleven som blant annet det faglige, det sosiale og det medisinske. I en undersøkelse gjort av Uthus (2014) der

spesialpedagoger formidler deres opplevelser av arbeidet, kommer det blant annet frem at de erfarer at mange elever med spesielle behov har utbytte av å ta del i den ordinære undervisningen. Samtidig opplever de at det ikke er mulig å tilrettelegge den ordinære undervisningen slik at den blir tilstrekkelig for å imøtekomme behovene og læreforutsetningene til elever med store generelle lærevansker og spesifikke vansker. På bakgrunn av de store ulikhetene hos elevgruppen kan spesialundervisningen organiseres på ulike måter, som for eksempel i grupper, en-til-en, en ekstra lærer eller organisert i klassen (Nilsen & Vogt, 2008). Nilsen og Vogt hentyder at selv om målet med spesialundervisning ofte er ønske om mest mulig inkluderende undervisning, altså undervisning i ordinær klasse, vil veien dit variere i form av de ulike måtene å undervise på. Dette fordi enkelte elever har behov for gruppeundervisning i en periode eller noen timer i løpet av skoledagen for å bygge opp trygghet, etablere tettere voksenkontakt og jobber under et strukturert program og faste rammer.

I 2017 oppnevnte Regjeringen en ekspertgruppe med den hensikt å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Nordahl m.fl., 2018). Ekspertgruppen ser på dagens system som lite funksjonelt: «Det eksisterer i dag et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (Nordahl m.fl., 2018, s. 7). De beskriver videre at noen av årsakene til dette er at elevene blir ekskludert fra ordinær klasse og at de ansatte i skolen ikke har nødvendig pedagogisk kompetanse. Enkelte elever har altså deler av sin undervisning utenfor klassen, selv om det ikke alltid er godt faglig begrunnet (NOU 2013:16). Læreren kan oppfatte en elev med lite konsentrasjon som urolig og vil derfor ta eleven ut for å skape ro for resten av klassen. Det kan da, i slike tilfeller, gi lite utbytte eller lite fremgang i de enkelte fagene der eleven blir tatt ut. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) støtter seg på egen forskning når de sier at ene-undervisning har negativ eller liten effekt. De påpeker at de undervisningsformene som brukes mest i spesialundervisning er tolærer og gruppearbeid. Disse metodene gir mer individuell voksenkontakt, mer kontroll og oversikt i en stor klasse og bedre forutsetning for forebyggende klasseledelse og individuelt tilpasset faglig veiledning (Nilsen & Vogt, 2008). I St. Meld 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020) presenteres tiltak som skal bedre ekspertgruppens oppfatninger om ulempene ved spesialundervisning, som at elever blir ekskludert fra ordinær undervisning og at de ansatte ikke har nødvendig pedagogisk kompetanse. Det er blant annet ønskelig at elever som har behov for ekstra støtte i første omgang skal få tilpasset støtte innenfor ordinær undervisning

sammen med medelevene. På den måten kan prinsippet om inkludering bli bedre ivaretatt. Det skal også fokuseres på kompetanseheving blant lærere og spesialpedagoger og ikke minst elevens brukermedvirkning i utarbeidelse av et spesialpedagogiske tilbud. Brukermedvirkning var også noe ekspertgruppen poengterte at mangler i dagens system (Nordahl m.fl., 2018).

## 2.2 Samarbeid

Ekeberg og Holmberg (2001) viser til at det er en rekke elever som har særskilte behov og at det ikke er noen faggruppe alene som er i stand til å dekke disse elevenes behov. Det er en krevende oppgave å sikre at de elevene som i utgangspunktet ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen skal få et godt alternativt opplæringstilbud (Hausstätter, 2012). For å lykkes med å utarbeide et godt opplæringstilbud påstår Dalen (2013) at i tillegg til den kompetanse læreren innehar, kreves det også en annen form for kompetanse, deriblant spesialpedagogen og hans eller hennes spesialkompetanse. Spesialpedagogisk kompetanse er omfattende og rommer områder som blant annet kunnskap om barn, unge og voksne med spesielle behov og kunnskap om funksjonshemming i et livsløpsperspektiv (Dalen, 2006). De innehar også kunnskap om, og trening i, ulike tilnærminger til læring og omsorg overfor barn med spesielle behov. Spesialpedagogens rolle i skolen innebærer ofte å være til støtte for læreren ved å kartlegge elevenes vansker og tilpasse planer og opplæringsprogram (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014).

Det at personal med ulik bakgrunn jobber sammen, kan betraktes som en berikelse for læringsmiljøet og kan blant annet bidra til at lærer og spesialpedagog utfyller hverandre (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Ved at spesialpedagog og kontaktlærer samarbeider om elevenes helhetlige undervisningstilbud, vil man sikre at undervisnings- og arbeidsmetodene til sammen er best mulig tilpasset elevenes læringsprosess, samt utarbeide et mer helhetlig tilbud (Kostøl, 2012). Ved at lærer og spesialpedagog har en felles problemforståelse vil det være med å skape grunnlag for en felles oppfølging med relevante tiltak (Nilsen, 2011). Nordahl (2012) påstår at én lærer eller én spesialpedagog alene ikke kan bidra til et godt læringsutbytte for eleven. De må derimot samarbeide om hvilke pedagogiske strategier som skal iverksettes, hvordan de ønsker å måle resultatene og hvilke endringer i praksis som er nødvendig. For at et samarbeidsforhold skal utvikle seg i positiv retning sier Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) at aktørene må vise gjensidig respekt overfor hverandre. De poengterer viktigheten av å ha gjensidig forståelse for hverandres virkelighetsoppfatning, da det kan oppstå misforståelser og uenighet hvis man selv tror man sitter med den rette virkelighetsoppfatningen og ikke er åpen for andres tanker og

ideer. Videre mener de at man må være personlig engasjert, prioritere tid til å samarbeide og inneha viktige ferdigheter som aktiv lytting og anerkjennende kommunikasjon der man må gi begge parter mulighet til å si sin mening og bli hørt og respektert. Samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog varierer på ulike skoler, og hvorvidt samarbeidet er positivt eller ikke er i stor grad personavhengig (Borg m.fl., 2014).

Nilsen og Vogt (2008) sier at å etablere et godt samarbeid vil i stor grad dreie seg om etablering av gode relasjoner. Det samme mener Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) som sier at en god relasjon legger føringene for et godt samarbeid både mellom lærer og spesialpedagog, men også mellom lærer og elev. En god relasjon og et godt samarbeid vil være preget av gjensidig respekt, likeverdighet, åpenhet for og verdsetting av andres synspunkter (Nilsen & Vogt, 2008). Det er også viktig å være klar over at å komme til fullstendig enighet ikke er en forutsetning for godt samarbeid, men at i et åpent miljø der man opplever respekt og likeverdighet er det lettere å nå frem til en felles forståelse av problemene. Det er ingen selvfølge at pedagoger har god relasjon og mestrer samarbeid på en bedre måte enn andre yrkesgrupper (Ekeberg & Holmberg, 2001). Innenfor skolesektoren vil det være ulike yrkesgrupper med ulik utdanningsbakgrunn, erfaring, ferdigheter og verdier, som for eksempel lærer og spesialpedagog (Nilsen & Vogt, 2008). Ulikhetene blant de to profesjonene må benyttes slik at det blir en styrke, der de supplerer hverandre med deres ulike kunnskapsfelt og ferdigheter. Ekeberg og Holmberg (2001) mener at målet med samarbeid er at det skal føre frem til et bedre resultat enn om man utfører oppgaven alene. Samarbeid er også motiverende når alle som deltar lærer og utvikler seg

Gillespie (2016) har gjennomført en undersøkelse der hun har sett på hvordan faglærer og spesialpedagog samarbeidet om elever som har spesialundervisning i matematikk. Hun fant i sin studie tre perspektiver som påvirker samarbeidet. Det første perspektivet er et samarbeidsteknisk perspektiv. Det betyr at samarbeidspraksisen kan forklares i lys av rammefaktorene, som felles planleggingstid, ansvarsfordeling mellom de involverte parter og føringer fra ledelsen. Enkelte informanter i undersøkelsen forteller at samarbeidet bærer preg av å være tilfeldig og uformell informasjonsutveksling i forbifarten. Dette kan tyde på enten mangelfull tilrettelegging fra ledelsens side med tanke på avsatt tid, eller lite prioritering blant de ansatte. Det andre perspektivet er kulturelt og vil si at ulike skoler har ulik kultur for samarbeid. Det er stor variasjon på hvilke samarbeidsrutiner som er etablert og i hvilken grad lærerne tar initiativ til samarbeid om planlegging. Tilslutt kom det frem et praktisk-pedagogisk perspektiv der man ser at samarbeidet styres av i hvilken grad informantene

opplever det som hensiktsmessig og nyttig, samt hvilket formål samarbeidet har. I tillegg kommer det også frem i undersøkelsen at et godt samarbeid mellom lærer og spesialpedagog tilskrives personlige egenskaper som interesse, prioriteringer og god kjemi med kollega. Gillespie sier at det kan se ut som om relasjonen informantene har til sin kollega i stor grad er med å bestemme hvordan interaksjonen foregår. Hun ser også ut fra resultatene at et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog en forutsetning for å få til en vellykket samordning, samtidig som det gode samarbeidet har effekt på elevens utbytte av undervisningen.

I Uthus (2014) sin undersøkelse om hvordan spesialpedagoger opplever arbeidet sitt i skolen kommer det frem at spesialpedagogene ønsker å bidra med sin kompetanse innenfor den ordinære opplæringen slik at det kommer alle elevene til gode. Informantene i Uthus sin undersøkelse ønsker å jobbe for elevens beste og derfor etterstreber de å ha en samarbeidende rolle, der de sammen med kontaktlærer har et felles ansvar for alle elevene. Informantene opplever det som positivt å samarbeide i team, da et tett samarbeid med kontaktlærer er med på å gi økt trygghet og optimisme i arbeidet med å realisere et inkluderende fellesskap. Det at de kan jobbe sammen i klassen å observere hverandre, samt ha felles refleksjoner har ført til mer tro på at de øker sin kompetanse til bedre å håndtere elevmangfoldet. Informantene gir uttrykk for at samarbeid er avgjørende for at de skal gjøre en god jobb for elever med spesielle behov. Ved at spesialpedagog og lærer har felles fokus på elevens behov, både det sosiale og faglige, opplever informantene at elevene får økt læringsutbytte. På denne måten mestrer spesialpedagogen og læreren en praksis som balanserer vektleggingen av hensynet til eleven på den ene siden og eleven som en del av fellesskapet på den andre siden.

Informantene ser på seg selv som rollemodeller der både lærere og spesialpedagoger kan lære av hverandre. Uthus påpeker at informantene med dette underbygger forskning som viser til at samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger utgjør en nøkkelfaktor. Samarbeidet er også en helt avgjørende forutsetning for bedre tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen.

Informantene i denne undersøkelsen mener at særlig én faktor påvirker samarbeidet positivt, nemlig at de er motivert for å samarbeide, da de ser at det er til det beste for eleven. Det som derimot gjør samarbeidet vanskelig er betydningen av kontekstuelle betingelser, som blant annet organiseringen av opplæring og ressurser. Som et resultat av undersøkelsen hevder Uthus at spesialpedagogisk praksis kan ses på som en styrking av skolens ordinære opplæring, der en spesialpedagog i samarbeid med lærer arbeider for å gi bedre tilpasning til alle elever innenfor rammen av en inkluderende skole.

En forutsetning for å kunne utøve godt samarbeid er at skolen innehar en god ledelse (Johannessen, Skotheim & Holst-Jæger, 2019). En god ledelse innebærer at ledelsen må ha klare rammer der tid og formål er klargjort for eventuelle møter. Ledelsen må også være støttende og tilgjengelig for personalet for på den måten å legge grunnlag for at godt samarbeid kan finne sted. Nilsen og Vogt (2008) og Ainscow og Sandill (2010) mener også at et vellykket samarbeid er avhengig av en god ledelse og at ledelsen har stor betydning for kvaliteten på samarbeidet. Ledelsen må legge vekt på klarhet og konkretisering av målsettinger, arbeidsmåter og arbeidsfordeling (Nilsen & Vogt, 2010). En svak ledelse som gir lite avsatt tid til samarbeid, samt har uklare forventninger, gir et dårlig samarbeidsgrunnlag (Gillespie, 2016). Også manglende føringer og manglede tid til planlegging antas å være en av flere faktorer som kan forklare hvorfor samarbeid ikke fungerer i den grad det er nødvendig. Forskning gjennomført av Dahl, Klewe og Skov (2004) viser at de skolene som har stor grad av samarbeid og fokus på kollektiv kompetanseutvikling blant de ansatte har en positiv utvikling både med tanke på kvalitetsutvikling og kvaliteten på opplæringen. Dette viser at i de tilfeller der ledelsen legger til grunn for at spesialpedagoger og lærere er en del av en støttende og tverrfaglig kontekst, vil det lettere kunne skapes en inkluderende praksis der ulike profesjoner respekterer hverandre og bidrar med sin kunnskap og erfaring (Uthus, 2014).

### 2.3 Inkludering

Begrepet inkludering ble aktivt brukt i 1990-årene som en reaksjon på integreringsbegrepet, der formålet var at elever med funksjonshemming skulle tas bort fra spesialskoler og integreres i de vanlige skolene (Dalen, 2006). Med en inkluderende tilnærming skulle skolen romme alle elever, også elever med funksjonshemninger. Kruse og Dederling (2017) har definert inkludering slik: «A pedagogical approach that aims to place school pupils with special pedagogical needs in the general school system and to teach them alongside school pupils without such special needs» (Kruse & Dederling, 2017, s. 21). I St. meld. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020) beskrives inkludering i skole som at alle elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og betydningsfulle, samt medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Begrepet inkludering ses altså på som et grunnleggende prinsipp innen norsk utdanningspolitikk, samt en sentral målsetting i det internasjonale utdannings samarbeidet (Nordahl m.fl., 2018).

Spesialundervisning blir i hovedsak praktisert på to måter; inkludert i klassen eller tatt ut av klassen i små grupper eller i ene-undervisning (Grøgaard & Markussen, 2005). Ifølge en av

brukerundersøkelsene til Grøgaard og Markussen (2005) om elevers, foreldres og læreres vurdering av spesialundervisning, kommer det frem at enkelte elever ikke trives med spesialundervisning i ordinær klasse, da de syntes det er flaut å få mer oppmerksomhet fra læreren enn sine medelever. Selv om spesialundervisning skal ivareta elevens rettigheter til et likeverdig opplæringstilbud, er det dermed er ikke en selvfølge at undervisningen må skje i fellesskap med resten av klassen (Wilson, 2012). I følge Bangs, MacBeath og Galton (i Nordahl m.fl., 2018) er nemlig en vanlig misforståelse av begrepet inkludering at alle elever alltid skal befinne seg i samme rom og undervises av samme lærer. Denne definisjonen gir et altfor snevert bilde og har ikke tatt høyde for mangfoldet blant elevene. Det kan også oppstå dilemmaer der foreldre ønsker at barnet skal være mest mulig i klasserommet, men lærer og spesialpedagog ser at eleven ikke alltid har utbytte av å følge ordinær undervisning, for eksempel grunnet uro, forstyrrelser eller for høyt faglig nivå (Ekeberg & Holmberg, 2001). I en undersøkelse gjort av Wickstrøm Andreassen (2019) som omhandler spesialundervisning og inkludering sier informantene at det å ta elever ut av klassen for å jobbe i gruppe lettere vil gi elevene en følelse av mestring. De mener det handler om å føle på både den sosiale trykgheten og samtidig den faglige utviklingen og mestringsfølelsen.

På den andre siden kan elever med lærevansker som blir tatt mye ut av klassen oppleve manglende fellesskap med de andre elevene i klassen (Nilsen & Vogt, 2008). Det samme sier Nordahl m.fl. (2018) som tror at undervisning som skjer utenfor klassen kan føre til at elevene føler seg stigmatisert og alene, og at det dermed går utover den sosiale tilhørigheten i klassen. De mener at et inkluderende skolemiljø forventes å oppmuntre og stimulere alle elever, der målet er meningsfull deltagelse og en opplevelse av tilhørighet. Selv om det er individuelt om elever liker seg best i grupper, alene eller sammen med klassen, påstår Grøgaard og Markussen (2005) at de fleste elever foretrekker å være en del av undervisningen i et inkluderende fellesskap. Med dette mener Grøgaard og Markussen at selv om det er faglig spredning i en elevgruppe skal ikke det være til hinder for en inkluderende praksis. Det er læreren som har ansvar for at undervisningen oppleves som inkluderende for elevene, ved å tilpasse opplæringen for å fremme faglig og sosial læring. Ved at lærer og spesialpedagog legger mer til rette for spesialundervisning i ordinær klasse kan også spesialpedagogen være mer til hjelp for andre elever i klassen og dermed kan elever som har spesialundervisning oppleve selvstendighet i større grad enn når de har ene-undervisning (Ekeberg & Holberg, 2001). Likevel må ikke spesialpedagogen glemme hvor hun eller han skal ha sitt hovedfokus. I følge Hausstätter (2012) er god spesialundervisning avhengig av å kunne bli utført innenfor

rammene av den allmenne undervisningen, da inkludering i klassen og det sosiale fellesskapet ansees som viktig for elevens opplæringssituasjon. På den andre siden er også den allmenne undervisningen avhengig av spesifikk kompetanse på ulike områder for å kunne ivareta hver enkelt elevs mulighet for å delta i undervisningssituasjonen.

Bachmann m.fl. (2016) mener det kreves god sammenheng mellom klassens undervisning og spesialundervisningen, for at elever med spesialpedagogisk vedtak skal bli inkludert i fellesskapet. De påpeker at et viktig premiss for å etablere denne gode sammenhengen er at kontaktlærer og spesialpedagog innehar et godt samarbeid. Ved å etablere en god sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, vil det gi eleven mulighet til å få et individuelt tilpasset opplæringstilbud innenfor en felles sosial ramme i den ordinære klassen (Ekeberg & Holmberg, 2001). For at elevene skal få et undervisningstilbud som møter deres behov og øker motivasjonen for læring, er det avgjørende at lærer og spesialpedagog samarbeider (Wickstrøm Andreassen, 2019). Ved et godt samarbeid er det også lettere å legge til rette for når eleven kan tas ut av klassen og når det ikke passer. Informantene i Wickstrøm Andreassen (2019) sin undersøkelse forteller også at dersom de har elever som pleier å ha spesialundervisning utenfor klassen, har de god dialog med kontaktlærere og tar alltid eleven inn i klassen igjen hvis klassen skal jobbe med noe eleven mestrer. I tillegg poengterer Uthus (2014) at det blir lettere å legge til rette for bedre samhandling mellom eleven med spesielle behov og medelevene når lærer og spesialpedagog samarbeider.

Individuelle tilrettelegginger i fellesundervisningen gir elever med spesialpedagogiske behov mulighet til å delta i sin ordinære undervisning (Egeberg & Scheving, 2019). Det kan være ulike strategier eller tiltak som gjør at disse elevene lettere kan delta i undervisningen med sine medelever. De kan blant annet gå igjennom dagens tema på forhånd ved å lese en tekst, gå igjennom sentrale begreper og oppklare eventuelle spørsmål. Det kan også lages ferdige oppgaver til grupper i klassen, slik at noen oppgaver er mer tilpasset enn andre. Individuelle tilrettelegginger for bedre inkludering handler ikke bare om det faglige, men også om skolens utforming (Dalen, 2006). Det kan være for eksempel endringer i omgivelsene eller i skolen slik at det blir bedre tilpasset elevens behov (Ellingsen, Kittelsaa & Wendelborg, 2019). Skolen skal utformes slik at skolen kan motta eller inkludere alle elever, det være seg heiser og ramper slik at elever med funksjonsnedsettelse kommer frem og teknisk utstyr for blinde og døve elever som teleslynge og mulighet for å kommunisere på tegnspråk (Dalen, 2006).



## 2.4 Motivasjon og mestring

Elever som har behov for spesialundervisning strever av ulike grunner med læringsprosessen (Dalen, 2013). Dersom disse elevene ikke blir møtt med en spesielt tilrettelagt opplæring kan de oppleve faglige nederlag og føle at de ikke er gode nok. Haug (2017) har gjennomført en undersøkelse der han ser på hva spesialundervisning handler om og hvilken funksjon den har. I studien kommer det blant annet frem at elevene som mottar spesialundervisning ofte fremviser noen likhetstrekk. Disse elevene har ofte lavere trivsel, er mer sosialt isolerte, presterer dårlig, har lavt evnenivå og har lav motivasjon og arbeidslyst. På bakgrunn av dette står også disse elevene i fare for å bli ekskludert i andre sosiale grupper senere i livet, samt oppleve lite mestringsfølelse i voksenlivet. For at disse elevene skal ha lyst til å lære er det helt nødvendig at de opplever mestring (Ekeberg & Holmberg, 2001). Denne mestringsfølelsen bidrar til å styrke elevens selvbilde og er sterkest når eleven må gjøre litt ekstra for så å lykkes. Videre sier Ekeberg og Holmberg at hvis man ikke gir eleven mulighet til å mestre kan eleven få svekket selvoppfatning og miste lysten til å prøve seg på nye utfordringer, som igjen kan ha påvirkning på voksenlivet.

Dalen (2006) hevder at elever som fremviser vansker eller problematferd ofte blir satt i kategorier på bakgrunn av hvordan den enkelte vansken eller problematferden utarter seg, for eksempel som at «hun er urolig», «han er slem», «hun leser seint». Dalen sier videre at denne kategoriseringen derimot bare gir et forenklet bilde av elevens situasjon, da det også kan være andre utenforliggende årsaker til atferden. Det er dermed stor fare for at man standardiserer undervisningopplegget etter den kategorien man tenker at eleven er under. Samtidig blir ofte fokuset rettet kun på vansken eller funksjonshemmingen og det er lett å glemme at eleven har andre egenskaper som kan være til hjelp i skolehverdagen. Måten elever blir omtalt på har innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde (Haug, 2017). Hvis lærere kategoriserer elever på negative områder som ved selvkontroll, motivasjon og tilpasning med tanke på regler og normer, kan forventningene til elevene bli redusert og det skapes et negativt stempel på elevene fra både dem selv og omgivelsene. Dette kan igjen føre til at elevene får redusert selvtillit, dårligere selvbilde samt påvirke ambisjoner og reduserer motivasjonen og innsatsen. Elever som fungerer dårlig på et avgrenset område, generaliserer ofte denne vansken til flere områder, som igjen fører til en generell lav selvfølelse (Dalen, 2006). Dette kan også føre til liten tro på egne prestasjonsmuligheter. Likevel er det ikke bare elevens egne forventninger til seg selv som påvirker skoleprestasjonene, men i stor grad også skolen og foreldrene.

Lærerne og spesialpedagogenes kompetanse og samarbeid spiller en stor rolle i utarbeidelsen av arbeidsmåter som både skal opprettholde og øke motivasjonen, samtidig som det skal være læringsfremmende og gi opplevelse av mestring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Da både innhold, arbeidsmåter, materiell og organisering må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger for å oppnå motivasjon og mestring, er behovet for relevant kompetanse og samarbeid helt nødvendig (Thygesen m.fl., 2011). Spesialpedagogens kompetanse om tilrettelegging for barn med ulike former for lærevansker og passende undervisningsmetoder for den enkelte elev (Dalen 2006, Thygesen m.fl., 2011), samt lærerens kunnskap om barns læring, og å lede læringsprosesser i en mangfoldig elevgruppe er viktig i en slik prosess (Kunnskapsdepartementet, 2009). Uten denne kompetansen og samarbeidet risikerer man at arbeidsformene blir ustrukturert og lite læringsfremmende (Kunnskapsdepartementet, 2011). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) hevder at i prosessen med å utarbeide et tilpasset opplæringsstilbud er kommunikasjon og samhandling mellom lærer og spesialpedagog, men også elev og foreldre, sentralt. Et godt samarbeid med alle disse aktørene omkring kartlegging og organisering bidrar til å sikre et helhetlig perspektiv på opplæringen.

I St.meld. nr. 22 (Kunnskapsdepartementet 2011) kan man lese at for å øke motivasjonen blant elever er variasjon i undervisningen en viktig faktor. Varierte arbeidsmåter kan i mange sammenhenger innebære arbeidsmåter som betegnes som praktiske. Også samarbeidslæring kan bidra til at elever hjelper hverandre og tar ansvar for at hele klassen lærer. Motivasjon er også preget av samspillet mellom lærer og elev (Luckner & Pianta, 2011). Dette er en viktig sosial prosess som bidrar til elevens utvikling, både faglig, sosialt og emosjonelt, samt utvikling av de sosiale ferdighetene i samspill med medelevene. I Uthus (2014) sin undersøkelse, som er nevnt tidligere, kommer det frem at når lærer og spesialpedagog samarbeider og har et felles ansvar for enkelte elever, styrker det relasjonen begge parter har til eleven. Informantene i Uthus sin undersøkelse beskriver hvordan både spesialpedagogene og lærerne blir en mer naturlig del av elevens totale skolesituasjon, og hvordan dette øker elevens trygghet, trivsel og mestring. Det kommer også frem at når spesialpedagogene er mer inne i den ordinære klassen, blir han eller hun mer kjent med alle elevene i klassen og relasjonen mellom dem blir sterkere. Dette kan være til fordel for elevene da det blir mer naturlig å ta med seg andre elever, sammen med eleven som skal ha spesialundervisning, ut på grupperom, fordi de kjenner hverandre.

## 2.5 Oppsummering av teori

I dette kapitlet er det presentert teoretiske perspektiver som er relevant for å belyse problemstillingen. Teori om spesialundervisning er hensiktsmessig for å få bakgrunnsinformasjon om, og forstå hva, samarbeidet mellom spesialpedagog og kontaktlærer omhandler. Det gir også en forståelse for hvem som har rett på spesialundervisning og hvilke årsaksforklaringer som ligger til grunn for avgjørelsene. Samarbeid er hovedessensen i oppgaven og er dermed svært relevant å belyse. Da elevgruppen i skolen er mangfoldig er det viktig med samarbeid for å sikre et godt undervisningstilbud. Det blir presentert to undersøkelser (Gillespie, 2016; Uthus, 2014) som viser eksempler på hvordan samarbeidet kan fungere i praksis, samt belyser faktorer som kan fremme og vanskeliggjør samarbeidet. I samarbeidet er inkludering av elever som har spesialundervisning et viktig tema. En stor del av samarbeidet går ut på å inkludere disse elevene på en best mulig måte. Samtidig reiser det seg spørsmål om i hvor stor grad elevene som har spesialundervisning skal inkluderes i den ordinære klassen, uten at det går på bekostning av elevenes opplæringstilbud. For å jobbe med disse elevene er det helt nødvendig at elevene opplever motivasjon og mestring. Det er lærer og spesialpedagog som må legge til rette for at elevene motiveres til å lære, samt gjøre det på en slik måte at de opplever mestring.

## 3 Metode

### 3.1 Kvalitativ tilnærming

I denne undersøkelsen var det ønskelig å få frem kontaktlærerens og spesialpedagogens tanker, opplevelser og erfaring om det gode samarbeidet de har innenfor skolen. Deres tanker om hva som gjør samarbeidet bra og hva som gjør det vanskelig er ønskelig å belyse. På bakgrunn av valg av tema og problemstilling er det vurdert at en kvalitativ tilnærming i form av intervju er hensiktsmessig for innhenting av data. En kvalitativ tilnærming har fokus på innhold og meningssammenhenger, som er relevant for temaet, i motsetning til kvantitative spørsmål som er mer orientert mot omfang, fordelinger og statiske sammenhenger (Skilbrei, 2019). Metoden bidrar til å gi en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i og hvordan mennesker handler og samhandler (Dalland, 2017). Det er nettopp denne samhandlingen mellom kontaktlærer og spesialpedagog som er ønskelig å trekke frem i denne undersøkelsen for på den måten å forstå deres samarbeid. En kvalitativ tilnærming bidrar også til at man får frem sammensatte beskrivelser av den situasjonen som intervjupersonen befinner seg i, og beskriver og fortolker temaet på en mest mulig nyansert måte (Dalland, 2017). Ved at spesialpedagog og lærer ble intervjuet sammen fikk man utfyllende og beskrivende tanker og meninger som bidro til å gi en god forståelse av temaet.

### 3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt intervju er en form for samtale der man går dypere inn i informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet bidrar til å skape en relasjon mellom intervjuer og informant der kunnskap produseres (Dalland, 2017). Det var ønskelig å skape denne relasjonen med informantene slik at det kunne oppstå et jeg-du-forhold der man kan ta i bruk sine menneskelige og faglige ressurser for å få til et vellykket intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Strukturen og hensikten med intervjuet ble bestemt på forhånd og formålet var å forstå hva som gjør at informantene har et godt samarbeid. Intervju kan gjennomføres for å skape kunnskap om fortiden og nåtiden gjennom å spørre om informantens erfaringer og tanker om situasjonen de har vært i, eller som de er i der og da (Skilbrei, 2019). Informantene har jobbet innenfor skolen i mer enn 20 år og har dermed samarbeidet med ulike faggrupper, i tillegg til det gode samarbeidet de innehar per nå. De har derfor mye erfaring i samarbeid og det er interessant å få innsikt i hva som har bidratt til at samarbeidet har vært vellykket og hvilke faktorer som har vanskeliggjort samarbeidet. Intervjuene kan gjennomføres med varierende grad av involvering og struktur og med både enkeltpersoner og grupper (Skilbrei, 2019). Den intervjuformen som blir brukt i denne undersøkelsen er semistrukturert intervju, noe som betyr at intervjuet er delvis strukturert med noen forhåndsskrevne spørsmål, samtidig

som det var lagt opp til at informantene også kunne snakke fritt. Dette er den mest vanlige intervjuformen i kvalitativ forskning (Brottveit, 2018a).

### 3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide skal lede deg gjennom intervjuet og være til hjelp for å huske de temaene som skal tas opp (Dalland, 2017). Intervjuguiden besto av formulerte spørsmål under gitte temaer. Da det ble ansett som hensiktsmessig at intervjuet hadde en halvstrukturert intervjuform ble det utarbeidet overskrifter for ulike temaer som var ønskelig at informantene kunne si noe om, samt enkelte spørsmål som ville gi utfyllende informasjon om de ulike temaene. Drageset og Ellingsen (2010) sier at det under utarbeidelse av intervjuguiden er viktig å tenke på oppbygning av intervjuet. Intervjuguiden startet med enkle faktabaserte spørsmål om utdanning og arbeidserfaring, da disse spørsmålene er enkle for informantene å besvare. Disse spørsmålene gir også intervjuer en forforståelse av hvem informantene er. Enkle spørsmål i starten av et intervju er med på å varme opp både intervjuer og informant, samt opparbeide seg tillit (Dalland, 2017). Spørsmålene videre fungerte som en veileder og støtte underveis i samtalen. Intervjuspørsmålene bør oppfordre til beskrivelser der målet er å få informantene til å gi en mest mulig spontan fremstilling (Dalland, 2017). Spørsmålene og temaene i intervjuguiden var åpne og formulert på en slik måte at informantene kunne svare utfyllende. Temaene som var tatt med i intervjuguiden var blant annet samarbeidsprosessen, utfordringer, organisering, motivasjon, egen rolle/ identitet, betingelser for godt samarbeid, eventuelt utbytte av undervisning på bakgrunn av samarbeid og ledelsens rolle. Undersøkelsen ble meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og ble godkjent.

### 3.4 Utvalg

Valg av informanter avhenger av hva man ønsker informasjon om (Dalland, 2017). Det ble valgt informanter som hadde nødvendig informasjon om temaet som skulle undersøkes. Da temaet og problemstillingen i oppgaven fokuserer på det gode samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog, og ikke alle typer samarbeid, var det nødvendig å foreta et strategisk utvalg. I et strategisk utvalg velger man ut de personene man mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer om et tema (Dalland, 2017), og på denne måten legger man til rette for at viktige erfaringer blir presentert (Skilbrei, 2019). Kriteriene for å delta på denne undersøkelsen var at informantene enten måtte være lærer eller spesialpedagog, samt at de to har et godt samarbeid. Når man har bestemt seg for hva slags type informanter man ønsker, må man undersøke hvordan man kan rekruttere dem (Skilbrei, 2019). Informantene i denne

undersøkelsen ble funnet med hjelp fra PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), da de har oversikt over skolene i fylket og dermed også hvilke lærere og spesialpedagoger som samarbeider godt. Det ble valgt ut fire informanter, der to av informantene jobbet på småskoletrinnet og de to andre på mellomtrinnet. På denne måten ble utvalget også spredt med tanke på alderstrinn. Rektorene på de to skolene ble kontaktet for å få klarsignal om lov til å intervju de aktuelle ansatte. Da dette var klargjort ble lærernes og spesialpedagogenes mailadresser tilsendt fra rektor. Deretter ble informantene kontaktet på mail med forespørsel om å delta på et intervju.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på de skolene der informantene jobber, da dette er en kjent plass med trygge omgivelser. En kontaktlærer og en spesialpedagog ble intervjuet sammen da det ble ansett som hensiktsmessig fordi de har en god relasjon og et godt samarbeid. Begge parene kjenner hverandre godt og jobber sammen daglig. Det var ønskelig at de kunne utfylle hverandre og sammen gi et nyansert bilde av hva som skal til for at et samarbeid blir vellykket. Det som kan være ulempen med å intervju to personer samtidig er at det kan hindre personene i å fortelle noe de kan oppleve som vanskelig og det kan dermed være verdifull informasjon som blir utelatt. Før selve intervjuet fikk informantene informasjon, både muntlig og skriftlig, om undersøkelsen og om deres rettigheter med tanke på blant annet anonymitet, hva dataene skal brukes til og muligheten for å trekke seg fra studien. Det er viktig å gi denne informasjonen for å forsikre seg om at informantene har forstått formålet med studien og samtykket til å delta i studien på de riktige premissene (Skilbrei, 2019). Informantene signerte et samtykkeskjema der de godtok betingelsene for undersøkelsen. Etter retningslinjer fra NSD ble intervjuene tatt opp på en enhet som ikke er tilkoblet internett (NSD, 2019). Før selve intervjuet startet var det litt småprat for å ufarliggjøre situasjonen. Intervjuet startet med innledende spørsmål og videre ble spørsmål utifra intervjuguiden tatt opp og drøftet. Selv om temaene fra intervjuguiden ble fulgt, åpnet det seg også opp for informantenes utdypninger av temaer. Det ble også mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål til informantene. Oppfølgingsspørsmål gir informasjon som kan være til hjelp når man senere skal tolke det som har blitt sagt (Skilbrei, 2019). Begge intervjuene varte i ca. en time.

### 3.6 Analyse av datamaterialet

Ved hjelp av analyse skal vi kunne finne ut av hva intervjuet har å fortelle (Dalland, 2017). Etter at intervjuene var foretatt ble dataene transkribert ordrett. Selv om arbeidet med å transkribere er tidkrevende gir det en mulighet til å gjenoppleve intervjuet. Etter

transkriberingen ble intervjuene anonymiserte på en slik måte at de ikke kan føres tilbake til informantene eller skolene de jobber på. Da dataene var transkribert ble det fastsatt fire hovedtemaer som er hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. De fire temaene er spesialundervisning, samarbeid, inkludering og motivasjon og mestring. Temaene er gjengående i tekstens teori, funn og drøfting. Hvert av temaene ble gitt en farge og teksten ble dermed kategorisert og farget etter hvilket tema det tilhørte. Deretter ble teksten sortert etter temaene og de ulike temaene ble lagt i egne dokumenter. På denne måten ble dataene oversiktlige og enklere å arbeide med.

Studien har en hermeneutisk tilnærming der det er naturlig å fortolke dataene. Hermeneutikk handler om hvordan man skal tolke handlinger og tekster (Gilje, 2019). Når man prøver å forstå delene i teksten, som utsagn eller avsnitt, må man tolke delene ut fra helheten. På den andre siden kan man bare forstå helheten i lys av delene - den hermeneutiske sirkelen. Teksten er delt inn etter hovedtemaene spesialundervisning, samarbeid, inkludering og motivasjon og mestring. På denne måten ble teksten som helhet, delt opp i mindre og oversiktlige deler. Deretter ble enkeltutsagn markert, for lettere å finne tilbake til dem. Enkeltutsagn, temaer og hele intervjuet ble studert sammen og hver for seg for på den måten å finne sammenhenger og mening i teksten.

### 3.7 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at man som forsker har skapt et materiale på en pålitelig måte og at leseren har grunn til å stole på at resultatene ikke skyldes feil eller skjevheter (Skilbrei, 2019). For å sikre reliabiliteten i studien må jeg vurdere undersøkelsens reliabilitet i alle fasene i forskningsprosessen. Det betyr at reliabiliteten vurderes på grunnlag av måten dataene har blitt innhentet, bearbeidet, fremstilt, tolket og analysert. De ulike delene av prosessen er gjengitt så tydelig som mulig, for å sikre troverdighet. Informantene ble rekruttert på en forsvarlig måte, ved at man forhørte seg med rektor, som igjen kontaktet informantene. På den måten kunne det være lettere for informantene å si nei hvis de ikke ønsket å være med på undersøkelsen. Ved at informantene ble intervjuet i par er det mulig å tro at det kan ha påvirket innhenting av data på en positiv måte. Dette fordi informantene var trygge på hverandre og kunne støtte seg til hverandre når de fortalte om deres hverdag sammen, også med tanke på å huske relevante hendelser. Likevel kan også det å bli intervjuet sammen ha innvirkning på informasjonen. Dette ved at informantene ikke sier hele sannheten når de ikke er alene. Videre var lyd kvaliteten på opptaket bra og det var derfor mulig å transkribere ordrett hva informantene hadde sagt. Funnene er fremstilt slik at det informantene har fortalt

kommer frem på en riktig og nøyaktig måte, ved blant annet bruk av sitater. Sitatene er gjengitt ordrett, uten å tilegne dem meninger de ikke har, og de er gjengitt under riktig kontekst.

### 3.8 Validitet

Validitet betyr at det materialet man har innhentet er relevant for den målsettingen forskningen har (Skilbrei, 2019). I denne studien har det kommet frem informasjon om hvordan et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog utarter seg, samt hva som ligger til grunn for det gode samarbeidet og hvilke faktorer som kan ha negativ innvirkning på samarbeidet. Informasjonen som har kommet frem er dermed relevant for å belyse problemstillingen.

Man skiller mellom intern og ekstern validitet, hvor intern validitet handler om hvorvidt resultatene fremstår som relevante og gyldige for det aktuelle utvalget og fagfeltet (Brottveit, 2018b). Resultatene som fremkommer av denne undersøkelsen bygger på informasjon fra kontaktlærere og spesialpedagoger som jobber i skolen. Resultatene er dermed basert på den informasjonen de fire informantene har gitt. Informasjonen er gjengitt på en nøyaktig og korrekt måte for å sikre at alt relevant som informantene har sagt, har kommet med i undersøkelsen. Ekstern validitet handler om muligheten for at kunnskapen som kommer frem i studien er gyldig i andre sammenhenger, altså om kunnskapen er overførbart til andre utvalg eller beslektede fagfelt (Skilbrei, 2019). I kvalitative studier er ikke generalisering mulig. Likevel vil det som kommer frem i studien kunne være av allmenn interesse da studien belyser hvilke faktorer som er avgjørende for at samarbeidet er produktivt, men også hvilke faktorer som kan vanskeliggjøre samarbeidet.

### 3.9 Etiske vurderinger

Når man samler inn data som omhandler mennesker er det viktig å tenke igjennom og vurdere valg og spørsmål som dukker opp underveis i prosessen (Brottveit, 2018a). Dette kan være etiske problemstillinger og dilemmaer som man kan stå overfor i alle fasene i forskningsprosessen. Som forsker har man derfor ansvar for forskningsetikk i alle fasene av undersøkelsen. Det ble tatt etiske vurderinger i alle fasene i denne undersøkelsen og undersøkelsen er blitt gjort i henhold til NSD sine retningslinjer. Et viktig etisk prinsipp i forskningen er at de potensielle informantene får riktig og utfyllende informasjon om temaet for undersøkelsen, informasjon om hva deres deltakelse innebærer og hvordan deres bidrag vil bli behandlet (Brottveit, 2018a). Informantene mottok informasjon i forkant av undersøkelsen, samt ved starten av intervjuet. På den måten var informantene klar over hva deres deltakelse



ville innebære og de kunne velge å takke nei til å være med. Et annet etisk prinsipp er at datainnsamling og analyse av dataene blir gjennomført på en nøyaktig måte, ved å ikke utelate eller tilføre informasjon som ikke stemmer (NESH, 2016). Dataene i denne undersøkelsen er samlet inn ved hjelp av lydopptaker og dataene ble dermed gjengitt på en nøyaktig måte da de ble transkribert. Informantene er anonymisert og lydopptakene vil bli slettet i henhold til NSD sine retningslinjer.

## 4 Presentasjon av resultater

I denne delen presenteres sentrale funn fra analysen. Jeg velger å dele inn funnene i samme kategorier som i teoridelen. Informantene blir presentert som lærer 1 og spesialpedagog 1 fra småskoletrinnet, og lærer 2 og spesialpedagog 2 fra mellomtrinnet. Informantene betegner elevene som mottar spesialundervisning som s-elever. Jeg velger å bruke denne betegnelsen videre i oppgaven. Hensikten med undersøkelsen var å belyse det gode samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog. Det var også ønskelig å få frem hvilke faktorer som fremmer det gode samarbeidet og hvilke faktorer som vanskeliggjør samarbeidet, samt hvilken betydning et godt samarbeid har å si for inkludering, spesialundervisning og motivasjon og mestring.

### 4.1 Samarbeid

#### 4.1.0 Det gode samarbeidet mellom spesialpedagog og kontaktlærer

I intervjuene er fokuset rettet mot spesialpedagogens og kontaktlærerens gode samarbeid i skolehverdagen. Informantene trekker frem ulike faktorer som er viktig for at samarbeidet kan fungerer optimalt. Et godt samarbeid mellom kolleger avhenger blant annet av kjemi, det forteller læreren fra mellomtrinnet.

Men det har jo mye med at kjemien er der, og at vi tenker så likt på undervisning og ha elevsyn og ha verdier, og hva som vi synes er akseptabel ro i klassen og hva som vi synes er læringsuro og hva som vi synes er helt ok. Alle disse tingene. Det er jo de som gjør at det fungerer så bra (lærer 2).

Informantene fra mellomtrinnet påpeker at jobben de har som både spesialpedagog og lærer forutsetter at de må ha evnen til å tilpasse seg. Det være seg både til kolleger, men også til elevene. De skal tenke elevenes beste, og komme frem til løsninger som er gode for elevene. «Og jeg tenker dette er en jobb der en må prøve å tilpasse seg. Og så må en tenke barnets beste, kan vi konkludere med barnets beste» (spesialpedagog 2). Likevel er de ikke alltid enige i hvilke avgjørelser som tas, men de er støttende til at kollegaen velger det ene eller det andre handlingsalternativet. Informantene fra mellomtrinnet trekker også frem viktigheten av å være fleksibel i jobben sin, da de er et team.

Det har vi også sagt til assistenten; at hun må være fleksibel. Nå ser vi, hvis vi skal se film, så ser vi jo det hele trinnet sammen, for vi gjør jo mye sammen, men hvis det viser seg at, la oss si det skulle være en feiring av noe i den ene klassen, så skal ikke assistenten da være veggpryd. Da er det å gå til den andre klassen og hjelpe med den eleven som har tildelt timer. Og det samme ... (lærer 2).

Jeg gjør også det, altså. Det vi tenker er at vi skal utnytte timene mest mulig (Spesialpedagog 2).

Hvis det ikke er behov for spesialpedagogen der og da, må hun kunne være til hjelp i andre klasser. De ser dermed viktigheten av å utnytte de ressursene de har. Det å være forståelsesfull overfor kollegaen er også nødvendig i et vellykket samarbeid. Spesialpedagog 2 forteller at hvis hun har behov for å ha ti minutter på grupperommet med en elev for å forberede eleven før de skal ha felles gjennomgang, tilpasser da læreren dette ved å for eksempel ha felleslesing med resten av elevene i klassen. De tilpasser seg hverandre, legger til rette og har forståelse for den andres avgjørelser.

Og det er jeg jo nøye på, om jeg er ute og det er en lek, eller det skal ses en filmsnutt eller, så har vi en dialog. (...) bare sånn som her en dag, jeg sa til henne (lærer), nei jeg er nødt til å ha ti minutter ute, før vi skal gå gjennom det. Så sier hun: ja, men da tar vi litt lesing (spesialpedagog 2).

Det samme gjelder hvis spesialpedagogen og en elev jobber på grupperom og det skal vises film i klasserommet, da har lærer og spesialpedagog en dialog før timen slik at eleven ikke går glipp av noe som er gøy. På denne måten legger de grunnlag for et godt samarbeid, samtidig som det kommer elevene til gode.

Informantene fra småskoletrinnet trekker frem andre faktorer som de opplever at må være tilstede for at de skal ha et godt samarbeid. De nevner blant annet trygghet og åpenhet overfor hverandre, samt det å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger. «Det er jo åpenhet, deling, både tåle ros og ris, ikke bli såra for det, tenker jeg» (Lærer 1). Den kanskje viktigste forutsetningen for et godt samarbeidet mener informantene fra småskoletrinnet er å kunne rose hverandre. «Ja, men i alle fall, det å være flinke til å rose hverandre» (Spesialpedagog 1). De forteller også at de bruker samarbeidstiden til å veilede hverandre.

Men vi bruker også den samarbeidstida til å veilede hverandre og gi hverandre tilbakemelding. (...) Vi har jo jobbet sammen her i veldig mange år (spesialpedagog 1). Det sitter i veggene (lærer 1).

Det er veldig kultur for det på hele skolen, veldig, og her går vi ut og inn til hverandre, det er veldig delingskultur (spesialpedagog 1).

Men det er jo også det at vi har jobbet i veldig mange år med den stasjonsundervisningen og jobbet med den samme pedagogikken som vi på en måte

har hatt veldig tro på, brenner for, slik at vi har blitt veldig samkjørte (spesialpedagog 1).

På hvordan vi tenker, egentlig (lærer 1).

#### *4.1.1.0 Teamtid*

Ved å jobbe sammen i mange år forteller informantene fra småskoletrinnet at de blir veldig samkjørte. De tenker likt og jobber etter den samme filosofien. Likevel er ikke fokuset til informantene bare rettet mot samarbeidet mellom spesialpedagog og lærer, men i enkelte tilfeller hele kollegiet. Spesialpedagog 1 og lærer 1 forteller om et lesekurs for alle ansatte som holdes av spesialpedagogen og en kollega. «Språkløyper har jo vært noe som har vært anbefalt i kommunen som satsningsområde, ikke at man skal, men det er en av de tingene som er lurt» (spesialpedagog 1). Dette kurset kan være med å heve kompetansen til de ansatte, noe som igjen kommer elevene til gode. I tillegg til at informantene fra småskoletrinnet har en god relasjon, trekker de også frem at det er en god miks av personalet på skolen og at det dermed blir et fint kollegium å jobbe sammen med. «Vi er ganske mange som har vært lenge, mye bytte nå i det siste, men likevel er det en god miks av de som er på huset her, så det er fint kollegium, det hjelper litt det og» (lærer 1). Informantene fra småskoletrinnet fokuserer på teamarbeid der flere ansatte er inkludert. De ser verdien av teamjobbingen og mener det kommer elevene til gode. «Ja, men det er jo det som er en veldig kvalitetssikring, tenker jeg, det at en er flere lærere hele tida». Resultatet av teamjobbingen er effektivt og produktivt, og de har derfor støtte i ledelsen. Informantene sier at teamarbeidet krever både avsatt tid og rammer å jobbe innenfor. Med rammer menes det at det er bestemt hva det skal jobbes med fra gang til gang, slik at teamtiden ikke blir brukt til å strukturere møtet, men derimot effektivisere det.

Ja, vi jobber jo som et team. Det fungerer veldig greit på den måten. Men det er viktig med tiden, at vi har rammer (lærer 1).

Absolutt (spesialpedagog 1).

Den tida er til det, og da gjør vi sånn og sånn, så vi har en struktur på hva vi holder på med, at det ikke renner vekk (lærer 1).

På mellomtrinnet har de også teamtid, der de er tre kolleger som har avsatt tid til å jobbe sammen. Likevel poengterer informantene at det av og til er for mange møter. Det er ikke alle møter det er behov for at de er med på og de kan noen ganger føle seg overflødig. Lærer 2 mener at den tiden man er på møter som ikke er produktivt for sin egen del, kunne heller vært brukt til for eksempel å lage gode opplegg til elevene.

Det er for mange møter, det er for mye møter, og det er ikke sikkert at alle skal være med på alt når det gjelder møte, og det kan du sitter der inne og tenke noen ganger,

dette var da faktisk ikke noe for meg, men så er det en sånn kultur fra ledelsen i byen sin side, at jo dette må alle ha. Nei, det er ikke sikkert at alle må ha det (lærer 2).

Informantene tror denne møtekulturen med at alle skal være med er noe ledelsene høyere oppe i systemet har bestemt for å bedre samarbeidet mellom kolleger. De mener det bør vurderes hvem det er relevant å ta med på møtene slik at de det ikke er behov for, isteden kan bruke tiden til å lage gode opplegg for elevene.

#### 4.1.2 Faktorer som vanskeliggjør samarbeidet

En faktor som blir poengtert i begge intervjuene at kan vanskeliggjøre samarbeidet er tidsbruk. Informantene opplever at det mange ganger ikke er nok avsatt tid til å kunne samarbeide. De ser at for å få til et godt samarbeid kreves det tid til å snakke sammen, planlegge og forberede ukene som kommer. Tidsressursen henger tett sammen med ledelsen. Informantene fra mellomtrinnet påpeker viktigheten av å ha støtte fra ledelsen.

På torsdag har vi har vi teamtid, der vi er sammen tre stykker, de to kontaktlærerne og spesialpedagogen, og resten tar vi på vår ubundne tid, men det er det jeg mener, det burde vært satt av tid til, når du har en elev som har så stort behov for ressurs, så burde det vært satt av en ekstra time, at vi skulle fått nedsatt begge to. I tillegg så tar jo hun (spesialpedagog) og bruker et kvarters friminutt til å oppjustere assistenten, for hun har heller ikke noe tid (lærer 2).

I forkant av teamtiden må lærer og spesialpedagog begynne å planlegge den kommende uken. Dette gjør de ofte på onsdag, før temamøtet på torsdag. Da de har elever som har store behov for ressurser kreves det mer tid enn det som er avsatt for å kunne utarbeide gode ukeplaner og tilpasse undervisningen. I tillegg til disse oppgavene har de også andre oppgaver som skal gjennomføres innenfor de gitte tidsrammene. Lærer 2 og spesialpedagog 2 mener at de for noen år tilbake fikk mer avsatt tid til å planlegge, og at ansvaret og oppgavene ikke har blitt færre, heller tvert imot.

Det krever mer, og alt skal jo dokumenteres, og før når vi hadde avsatt tid, så var vi jo ikke pålagt å skrive ukebrev, for eksempel, med alle mål, og det er jo også en ting, hver uke så har vi jo disse ukebrevene, og da har vi jo kompetansemål i de forskjellige fag, og de justeres jo også (lærer 2).

Spesialpedagog 2 bruker mye tid på å gå gjennom ukebrevet med en av s-elevne. Da går de gjennom temaene i alle fag for å se hva hun kan være med på. Av og til kutter de for eksempel ned på leseleksen. Spesialpedagogen prioriterer å bruke tid på dette for at eleven skal føle seg trygg og oppleve mestring, men det tar mye tid og den tiden er ikke avsatt. «Og så tenker jeg det er viktig, det som jeg har sagt til rektor, og som vi skal si igjen nå, det er jo det at vi har

ikke satt av noe tid, vi har ikke satt av noe tid til dette» (spesialpedagog 2). De forteller videre at i tillegg til s-elevene er det også andre elever i klassen som de skal ta seg av.

Jeg tenker det der med tid, tidspresset, for det er jo 23 andre elever også, som en kontaktlærer har ansvar for, som jeg ikke har det hovedansvaret for, så det er jo klart at for henne (lærer) så er det jo en av hele klassen, og det at du (lærer) legger så mye i for å få det godt for henne, det er jo egentlig fantastisk (...) men det der med tidspresset, det vil jeg si, det er ... og det merker vi, vi som har vært i skolen i mange år, på en måte så blir det travlere og travlere, vi får mindre og mindre tid til, ja, forberedelse av undervisning, tema, prosjekter, sånne ting (spesialpedagog 2).

På småskoletrinnet forteller de også at de har litt avsatt tid til å jobbe sammen. «Da har vi samarbeidstid hver mandag, som er satt av, sånn at vi har teamtid, trinnteam, så det er vel halvannen time hver mandag, som vi sitter og samarbeider, eller kan prate om klassen» (Lærer 1). I tillegg kan de snakke sammen når de sitter på kontoret, samt uformelt i pauser og friminutt. Likevel trekker de også frem tid som en ressurs det er mangel på, og som vanskeliggjør samarbeidet. «Ja, eller man føler at man ikke har nok tid til å følge opp» (Lærer 1). Dette sier spesialpedagog 1 seg enig i: «Jeg er jo enig med det med tid og tidsbruken er jo, den prioriteringen og sånne ting kan en jo bli kanskje uenige om, tid på oppgaver og tid på...» (spesialpedagog 1). Spesialpedagog 1 og lærer 1 sier at de har fått mer avsatt tid fordi de har støtte i ledelsen, da ledelsen ser resultater av jobben som nedlegges. Lærer 1 og spesialpedagog 1 kan vise til at en viktig del av resultatene kommer av at de har nok tid til å samarbeide og planlegge. «Det er jo fordi vi ser, det er jo allerede nå det tredje året jeg har denne stillingen, og vi ser jo allerede resultater av at det er effektivt, at det har noe å si» (Spesialpedagog 1). Tid er altså en felles mangel for de fire informantene. Alle ser behovet for mer avsatt tid, men det blir ikke alltid innfridd fra ledelsen.

## 4.2 Inkludering

### 4.2.1 Bruk av læringsstrategier for at s-elevene kan delta i ordinær undervisning

#### 4.2.1.0 Medelever som ressurser

Informantene forteller om bruk av ulike læringsstrategier for å inkludere s-elever i ordinær klasse. På mellomtrinnet spiller læreren og spesialpedagogen blant annet på medelevene som ressurser. Annen hver måned skifter elevene plass og får dermed ny læringspartner. Dette gjør de for at elevene skal øve på å samarbeide med ulike personer, noe alle elevene har godt læringsutbytte av, men særlig s-eleven.

Vi skifter plasser omtrent hver annen måned, og det kan likegodt være en gutt som en jente som er læringspartner, men de skal øver seg til å jobbe sammen med forskjellige.

Og for henne her (s-eleven), så er det jo viktig at hun også kan jobbe sammen med forskjellige og snakke med forskjellige (lærer 2).

Lærer 2 forteller at ved å utføre denne prosessen gjør lærere og spesialpedagoger det de kan for å skape et inkluderende miljø i klassen. Elevene blir kjent med hverandre og det kan oppstå nye vennskap. De har derimot ikke kontroll på hva som skjer etter skoletid og de vet ikke om hvordan elevene har det i sosiale sammenhenger med medelevene, på fritiden.

Jeg sier ikke at alle er like godt integrerte på fritida, for det kan jeg ikke ha helt kontrollen på, og det .. vi snakker jo på foreldremøtene også om dette; OK nå kommer det en ny, ta vel imot, og det har de gjort. Foreldregruppa har også tatt vel imot disse som kommer, og inviterer de til bursdag og hjem til seg, men i skolesammenheng, så må vi som lærere være på hogget hele tida, føler jeg (lærer 2).

Informantene på mellomtrinnet har også fokus på å ufarliggjøre det å prate høyt i timen, samt at elevene tør å stille spørsmål hvis det er noe de ikke forstår.

(...) men så skal det være veldig lav terskel for å rekke opp hånda og si; det ordet forstod jeg ikke. Og da rekker de opp. Og så kan det være kanskje en som rekker opp (...) og så kan jeg si; å ja, er det bare hun som ikke forstår det? Nei, og så er det jo da noen av de aller sterkeste som ikke forstår det. OK, opp med hånda (lærer 2).

Deretter får de beskjed om å summe med læringspartneren om hva de tror begrepet betyr. På denne måten kan elevene bli enda bedre kjent med s-eleven.

Så er det hele tida den, summing, to og to, et halvt minutt. Hva tror dere det betyr, ut fra sammenhengen? Og da er jo den spesialeleven også med i den summingen, for hva *tror* du det betyr? Og så sier kanskje noen noe høyt, og da er det ikke hva tror du, men hva tror dere to. for det er liksom det med læringspartneren, og da er jeg ikke alene (lærer 2).

De bruker også læringspartneren til læringssamtaler. Dette er en læringsstrategi som går ut på at elevene er sammen to og to og leser en tekst for deretter å fortelle hva de leste, si hva de lurer på og stille den andre eleven et faktaspørsmål. Lærer 2 sier at denne læringsstrategien er noe alle elevene kan være med på, også s-elevne, og det er dermed en læringsstrategi som legger grunnlag for inkludering. «(...) å lage spørsmål og svar til en tekst. Og da kan alle være med, også spesialeleven, for om hun da bare har hatt halve leseleksa, eller bare halve den faktateksten, så har hun vært med på noen spørsmål likevel» (lærer 2). Når de jobber på denne måten er det lettere for s-eleven å ha deler av sin undervisning i den ordinære klassen. Lærer 2 forteller at de har fokus på at også de svake elevene skal få snakke i klassen, selv om det er mange sterke elever som ofte ønsker å si noe. Det gjør heller ingenting om det elevene sier

har blitt sagt før, de gir ros til elevene uansett. «Selv om noe er sagt fra før, så kan de bare gjenta det da» (lærer 2).

#### *4.2.1.1 Fokusord*

Informantene fra mellomtrinnet kan også fortelle om en annen læringsstrategi de bruker der alle elevene jobber med fokusord. Dette er begreper som er aktuelle med tanke på tema for uken. «Og hver uke har vi faktisk fokusord på planen, altså begrep, fokusord som skal læres, det kan være ut fra de forskjellige temaene vi har» (spesialpedagog 2). Denne måten å jobbe på gir elever som strever mer tid til å jobbe med begrepet og komme forberedt til timen. «Og hvis det er fokusord, så skal du kunne si både hva de betyr, finne et synonym, antonym, og gjerne bestemme ordklasse» (lærer 2).

For eksempel sånn når begreper skal læres. De brukte jo jeg veldig mye tid på det ute før, og forklare, men det bruker jo du mye tid på inne i klassen. Skal vi lese et nytt stykke, så går jo du gjennom begrepene på forhånd, eller elevene skal finne begrepene de lurere på (Spesialpedagog 2).

Spesialpedagog 2 trekker frem viktigheten av denne læringsstrategien, da eleven som har spesialundervisning måtte bruke mye tid på å lære seg begreper, utenfor klasserommet. Ved bruk av denne læringsstrategien kan s-eleven være mer tilstede i klasserommet og jobbe på samme nivå som medelevene.

#### *4.2.1.2 Lesetrening*

Informantene fra småskoletrinnet forteller at de ønsker å prøve en ny læringsstrategi, da de har jobbet med samme læringsstrategi i flere år. «Nå har vi jobbet med stasjonsundervisning i mange, mange år, og vi må se litt nytt. Vi trenger litt nye impulser, ny inspirasjon og tenke litt annerledes» (lærer 1). De skal nå jobbe med et lesekurs som skal bedre leseferdighetene til elevene. «Vi har vel funnet ut at vi trenger et lite sånn puff på lesinga, at vi har sett at det har vært behov for det» (lærer 1).

(...) Så det er intensivt, det som kalles intensivt lesekurs. Så blir den samme modellen som på kurset, kjørt i hel klasse i etterkant da, så da har de de som strever med det vært igjennom det ei gang og så er det kjent og tryggere for de, så det er det som er tanken (spesialpedagog 1).

Denne læringsstrategien er særlig til fordel for de elevene som informantene fra småskoletrinnet kaller for gråsonebarna. Dette er elever som ikke har tildelte ressurser, men som strever i enkelte fag. Ved at de har gjennomgått kurset en gang før resten av klassen, vil det være mer kjent for disse elevene og dermed også tryggere. De ulike læringsstrategiene

som blir brukt på både småskoletrinnet og mellomtrinnet brukes bevisst for lettere å inkludere elever som i mange tilfeller blir tatt ut på grupperom, inn i ordinær klasse.

#### 4.2.2 Behovet for ene-undervisning

##### 4.2.2.0 En sunn balanse

På tross av ønske fra departementer og skoleledelse er det behov for å jobbe alene med enkelte elever, enkelte timer i uka. Det mener informantene fra både småskoletrinnet og mellomtrinnet. Spesialpedagog 1 forteller at de har hatt elever som ikke har lært å lese i løpet av 1. klasse og dermed trenger mer tid til lesetrening enn sine medelever.

For vi har jo hatt elever på de tre siste årene, som ikke har lært å lese i løpet av første klasse. Da må jo de ha sitt eget opplegg. Da trenger de lengre med språkleker og sånn som du ikke kan kjøre hele gruppa på. Det er helt nødvendig. Så det med at alt skal skje inne i klassen (spesialpedagog 1).

Det har ikke vi tro på (lærer 1).

Dette er aktiviteter man ikke kan sette inn i hele klassen, da de aller fleste har kommet lengre i leseprosessen og trenger mer utfordringer for å utvikle leseferdighetene sine. Både lærer 1 og spesialpedagog 1 har ikke tro på at all undervisning nødvendigvis skal skje innenfor det ordinære undervisningsopplegget. «Korte økter ikke sant, når det er innredet sånn som her, det synes vi er helt ideelt (har et lite rom bak i klasserommet med glassvegg). Det er rett ut og inn her, ikke sant» (spesialpedagog 1). De syntes det å ha økter på grupperommet er verdifullt fordi at selv om elevene har ene-undervisning på grupperommet, er det allikevel som en del av klassen fordi det er lokalisert bak i klasserommet. «Det blir som en del av klassen, så de føler ikke at de blir tatt ut, fordi det er nært» (lærer 1). Det er også blitt en kultur for dette i de ulike klassene, at mange elever jobber deler av timene på grupperom, ulike deler av dagen. «Jeg tror ikke de registrerer at, ... det er sånn inn og ut og mange som er inne på forskjellige ting i løpet av dagen eller ei økt» (spesialpedagog 1). Det å ha mulighet til å ta ut elever for å jobbe tettere, gir tilpasset opplæring på deres nivå. Elevene kan jobbe i deres eget tempo og de mister ikke motivasjonen av å se at andre elever er lengre fremme, faglig, enn dem selv. «Jeg vil bare understreke at vi synes det er veldig viktig å kunne ta ut en og en, at det er uvurderlig, slik som jeg ser det» (spesialpedagog 1)

For å kunne gi de på sitt nivå, det kan jo også være ei liten gruppe, men noen, sånn hvor du har en som på en måte er på et helt annet nivå, så har den behov, og for å klare å skuffe de videre, og det går ikke an å gjøre inne i, og de føler seg ... DA føler de seg stigmatiserte inne i klassen, hvis de skal sitte med språkleker og lytte ut første og siste lyder de sliter med, mens de andre leser lange setninger, ikke sant (spesialpedagog 1).



Informantene fra småskoletrinnet forteller at de får med seg presset fra media og andre instanser om at det meste av undervisningen skal skje i klassen.

Ja, men den dagen, og det kommer jo stadig fram i media, at alt skal skje inne i klassen, men det synes jeg er utrolig vanskelig, det må jeg bare si, rett og slett, men begge deler og en sunn balanse, hvor en tenker barnets beste, og hele tida ... og jeg er utrolig nøye når jeg tar de med ut, at de ikke blir tatt ut av noen aktiviteter de liker veldig godt, at de føler det som et (spesialpedagog 1).  
Nederlag, eller tap, at de mister noe gøy (lærer 1).

Selv om informantene ser viktigheten av å jobbe med enkelte elever på grupperom, er det ikke dermed sagt at eleven skal jobbe på grupperom store deler av dagen. De er altså veldig nøye på når elevene blir tatt ut. Informantene poengterer at de kun tar ut elevene når de vet at eleven har behov for det og for at hun eller han kan lære på sitt nivå. Det skal heller ikke gå utover noen morsomme aktiviteter. Dette er informantene nøye på da elevene ikke skal se på det som et nederlag at de må jobbe på grupperom.

#### *4.2.2.1 Fokus på den enkelte elevs behov*

Spesialpedagogen fra mellomtrinnet forteller at de s-elevne hun jobber med syntes det er godt å komme inn på et grupperom å senke skuldrene og roe ned, for så å gå inn igjen til de andre når han eller hun er klar for det.

Men jeg ser jo på noen av disse s-elevne jeg jobber med, de synes det er godt å komme inn på et grupperom og senke skuldrene, når avstanden blir for stor inne i klassen. Å kunne være litt der inne og bare roe 'an ned, og så gå inn igjen. Så jeg er ikke redd for å ta ut på grupperom, det må jeg bare si, for nå er jo trenden det at alt skal skje inne, og det er jeg imot, jeg er enig i at vi skal være inne, men hvis eleven hele tiden føler at han kommer til kort, så er det en vondt opplevelse, tenk sjøl, hvis vi satt der inne, og ikke fikk til en ting, hvor ille det er (spesialpedagog 2).

Hun er enig i at man skal være i klasserommet så lenge eleven har utbytte av det, men hvis eleven hele tiden føler at han eller hun kommer til kort, så er det en vond opplevelse. På den andre siden forteller læreren at de har andre svake elever som ikke skal ut på grupperom fordi de ikke evner å se at de strever faglig.

For vi har jo et par andre svake elever også, en av de hun skal jo ikke ut, for hun har jo ikke evnen til å se at det er noe hun strever med, så der må vi forsterke inne i klassen. Hun har også en parallellbok, vi har to stykker til som har parallellbok, for eksempel i matematikk, hun ene vil jo gjerne ha 10 min ute, hvis hun kan det, og få litt ekstra hjelp og forståelse, så det er veldig med innstillingen til den enkelte elev, samtidig, så var det jo denne eleven som nå gjerne vil ut og ha litt ekstra hjelp (lærer 2).

Informantene fra mellomtrinnet konkluderer med at det er den enkelte elevs behov som må stå i fokus. «altså noen har veldig behov for å ut, andre kan være inne i klassen med hjelp, og det

er jo det aller beste hvis det går. Og variasjon ut og inn, den liker jo jeg veldig, veldig godt» (spesialpedagog 2). De påpeker også at man ikke alltid kan velge når man har mulighet til å ta ut en elev, og at man derfor må disponere tiden til det som eleven trenger hjelp til der og da.

Og så vet en det når en har s-elever, at det er ikke alltid en kan velge de timene du får eleven når du skal ut, for plutselig så kan det være en engelsktime som jeg må ut med en elev, som jeg egentlig må jobbe med matte, for det er der problemet er. Men det jeg alltid gjør da, jeg får vite hva de skal gjøre i den engelsktimen, så tar jeg 10 min med engelsk ute, sjøl om jeg skal ha matte, for da vet jeg at den er pålogget og den har ikke gått glipp av en hel engelsktime, for det er utrolig mye du kan få gjort på 10 min på et grupperom (spesialpedagog 2).

For at elevene kan være mest mulig med sin ordinære klasse forutsetter det god planlegging og forberedelser. Informantene fra mellomtrinnet forteller at det er begrenset med avsatt tid til planlegging, men da informantene mener at god planlegging og forberedelser er en forutsetning for tilpasning, prioriterer de dette inn i sin ellers hektiske arbeidsdag.

For da er det veldig viktig for meg å ligge i forkant, og der går vi gjennom uka, tema, hva vi skal gjennom denne uka. Så hun vet faktisk at vi skal ha det, så har hun litt peiling når vi kommer til timene. Ja, da er jeg ute hele timen, for det er bare så viktig for meg, at hun skal få det ... å ligge i forkant, og det er jo det hvis det er temaer som - jeg må ha litt på forhånd med henne, og så går vi inn i kassen, sånn at hun er zoomet inn på det vi skal ha nå. Så det ser jeg også viktigheten av (spesialpedagog 2).

### 4.3 Spesialundervisning

#### 4.3.1 Organisering av spesialundervisning

I intervjuene kommer det frem at det er flere elever som har vedtak på spesialundervisning.

Det er derimot ulikt hvordan spesialundervisningen praktiseres i de ulike klassene.

Informantene på mellomtrinnet forteller om en elev de følger tett. Da denne eleven begynte i 1. trinn hadde hun ikke språk. I dag, derimot, snakker hun åpent i klassen. «...er med i samtalene fra sitt nivå, ikke redd for å rekke opp hånda og stille spørsmål». Når det kommer til organisering av spesialundervisningen forteller spesialpedagogen 2 at det varierer hvordan undervisningsform eleven har alt etter som hva de skal jobbe med. Eleven har hovedbasen sin i klasserommet, men bruker også mye tid på grupperommet.

Men med den eleven, sitter jo inn i klassen, men så er vi ut og inn av grupperom, alt etter som hva vi skal gjøre (...) men vi går veldig fram og tilbake, og så bruker andre grupper, det kan være de sterke som bruker grupperommet, så vi prøver å variere på bruken av det også (spesialpedagog 2).

Informantene påpeker at de prøver å variere bruken av grupperom på den måten at også de sterke elevene jobber i grupper på grupperom. Det at alle elevene i klassen er innom

grupperommet er med på å normalisere bruken av grupperom. På den måten kan det også bli lettere for s-elevene å godta at de har deler av sin undervisning på grupperommet. I klassen er det organisert slik at elevene sitter to eller tre sammen. S-eleven sitter alltid på en treer-gruppe.

De sitter to og to eller tre og tre. Og da er de ved siden av læringspartnere. Og denne eleven her, som er spesialelev, hun sitter alltid på en treer-gruppe. Og det er jo fordi hun noen ganger er ute av timen, så det ikke skal bli en sittende alene, og for at det ikke skal bli så mye belastning for de to som sitter ved siden av (lærer 2).

Grupperommet som elevene benytter er i tett tilknytning til klasserommet. «Og så ha vi grupperom rett bak i tett tilknytning til...» (spesialpedagog 2). «Det er bare å åpne døra» (lærer 2). «Så vi kan gå til og fra der» (spesialpedagog 2). Spesialpedagog 2 forteller at på deres skole er det vanlig å følge elevene fra 1. til 4. trinn for deretter å bytte kontaktlærer og spesialpedagog. Den ene s-eleven de følger tett har behov for mye hjelp og både lærer og spesialpedagog har opparbeidet en god relasjon med eleven. De velger derfor å følge denne eleven ut hele barneskolen, da de ser viktigheten av å opprettholde den gode relasjonen og de resultatene som en god relasjon gir.

(..) og hvor hun har hatt denne eleven lenge og det er jo ganske uvanlig på denne skolen, at vi følger noen fra 1. til 7. men, i dette tilfellet her, er det til elevens beste. Og jeg tror at noen ganger skjer det en feil ved at når de er ferdig med småskolen i 4.klasse, så skal de ha ny kontaktlærer, sånn som systemet er, og så skal de også ha ny spesialpedagog. Og så blir det så mye nytt, og disse elevene, de trenger jo kontinuitet, hvis en kan klare å få til den, hvis det fungerer. Hvis det ikke fungerer, er det veldig godt med et skifte. Men hvis det fungerer og hjemmet føler det fungerer, og eleven føler det, og læreren da, så tenker jeg at det har vært gull verd (lærer 2).

Informantene på småskoletrinnet forteller også om varierende bruk av spesialundervisning. Spesialpedagog 1 jobber en god del med en-til-en-undervisning. De ser begge gjennom erfaring at ikke alle elever har utbytte av å jobbe i klassen til enhver tid, men at noen trenger mer oppmerksomhet og ene-undervisning enn andre, i enkelte fag. «Jeg jobber en til en nokså mye, eller mange timer i uka på bokstavinnlæring og på lesing» (spesialpedagog 1). Ved at skoledagen er organisert på den måten det er, mener informantene at det å jobbe en-til-en på grupperom ikke blir like synlig. «Så ungene reagerer ikke. Vi har en time, så fruktpause, så dobbelttime, så er det lunsj, og så er det dobbelttime» (lærer 1). Spesialpedagog 1 forteller at hun veksler på hvordan hun organiserer spesialundervisningen. Hun prøver å ha enkelte timer i klassen, samtidig som det også er behov for å ta enkelte elever ut på grupperom.

Jeg har faste stasjoner, språkstasjoner, som blir som en lærestasjon, og så har jeg noen ganger jeg følger opp enkeltelever inne i klassen, de som har sakkyndig vurdering da, som trenger det, så har jeg også noen stasjoner inne i klassen, blant annet lesetreningsprogram. Så det veksler litt sånn, og så tar jeg også ut en til en, litt, så det er sånn blandet (spesialpedagog 1).

Det som kan være utfordrende med at spesialpedagogen organiserer spesialundervisningen, er at det er vanskelig for vikarer å følge det samme opplegget. Dette fordi kompetansen er knyttet opp til den som har opparbeidet den. Spesialpedagog 1 poengterer at selve opplegget ikke er så vanskelig å gjennomføre, men at det ikke er lett for en tilfeldig vikar. Samtidig har relasjonen mye å si for gjennomførelsen av undervisningen. Elevene skal kjenne på trygghet og det kan oppleves som skummelt og skulle bli tatt ut på grupperom med en fremmed vikar.

*Hva skjer når du (spesialpedagog) er borte? (intervjuer)*

Da er det gjerne en fagarbeider som kommer inn, da blir det en ekstra hjelp i klassen til å følge enkelt barn (lærer 1).

*Så det faglige opplegget følger egentlig deg (spesialpedagog)? (intervjuer).*

Ja, det er det store minuset, for det er jo ikke så lett for en tilfeldig vikar (spesialpedagog 1).

#### 4.3.2 Spesialpedagog som en ekstra ressurs

På mellomtrinnet forteller informantene at da de har variert undervisning med ulike læringsstrategier i fokus, kan s-elevne være mer inne i klassen og dermed også spesialpedagogen. Klassen har da en ekstra ressurs å spille på.

Ja, så sånn sett kan du jo si at hele klassen nyter jo også godt av at hun (spesialpedagog) er inne i klassen. Og så spiller vi jo på hverandre. Nå holder vi på med prosentregning, og hvordan vi skal sette det opp. På forskjellige måter og sånn, da er hun (spesialpedagog) en aktiv medspiller. Hun er aldri veggpryd, og det er faktisk utrolig bra, og det går jo også litt på hvordan elevene ser på deg (lærer 2).

Spesialpedagogen understreke viktigheten med å variere undervisningen, noe de har en ekstra god mulighet til når de er to. Lærer 2 og spesialpedagog 2 supplerer hverandre: «Vi sitter ikke og skriver time etter time etter time. Det er et brekk», «det er «kongen befaler» eller om det er løp rundt bygget», «ja, en sånn bracke, som egentlig er god for alle, men for s-elever er det ekstra god». De er også bevisste på at spesialpedagogen også hjelper andre i klassen og ikke bare s-eleven. På den måten kan de bidra til at s-eleven skal føle mer klassetilhørighet og selvstendighet.

Jo, jo, men det det er vi jo litt bevisst på når vi jobber inne i klassen, da går jo hun (lærer) til henne, og jeg går til andre, og det har jo med klassetilhørighet for henne, er sammen med kontaktlærer, og at jeg også går rundt (spesialpedagog 2).

Ved at spesialpedagogen tilbringer mye tid i klassen, skaper hun også en relasjon med de andre elevene, og hun blir sett på som en av lærerne. «Ja, og det gjør jo at hun ikke bare er en sånn som er inne og hjelper han (s-eleven), hun er læreren, hun er ikke hjelpelæreren (...) du er læreren, så du har den statusen der, like mye» (lærer 2). Spesialpedagog 2 forteller om viktigheten av å skrive logg. På denne måten har hun mulighet til å gå tilbake på spesifikke hendelser og hente opp igjen informasjon. Lærer 2 er veldig fornøyd med at spesialpedagogen fører logg.

Og så må jeg jo si at hvis konflikter oppstår, ting som kan skjære seg, eller ting som er veldig bra, så loggfører jeg det. Jeg har egen bok som jeg loggfører i og som jeg kan gå tilbake, for det er så fort å glemme ting. Så det er også et sånt tips du (intervjuer) må bringe videre, loggfør ting, og alt av møter har jeg samlet i en perm, så en kan gå tilbake på det, jeg glemme i alle fall, men det kan.. (spesialpedagog 2).

Informantene fra småskoletrinnet forteller at det å ha en ekstra ressurs i form av en spesialpedagog er til god hjelp for elevene, men også for kontaktlæreren. Spesialpedagogen har mulighet til å ha ett ekstra blikk på elevene og mulighet til å hjelpe de som trenger det.

Ja, litt sånn. Nå ser vi den og den strever, har du mulighet å ... hun ser jo fort, før meg, av og til, at de og de trenger ekstra (lærer 1).

De kommer med spørsmål og jeg spør, jeg vil gjerne vite, når de har hatt lærestasjoner, er det noen nye, er det noen dere har plukket opp nå som (spesialpedagog 1).

Som du ser trenger mer (lærer 1).

Og for eksempel etter kartleggingsprøvene nå, så blir det, det er matte vi har holdt på med nå, det er den andre kontaktlæreren som kan notere ned og gruppere, når de strever med, sånn at jeg kan plukke det opp etterpå, så de får jobbe videre med et (spesialpedagog 1).

Ved at spesialpedagogen har tid til å være i ordinær klasse, er de to voksne som har mulighet til å observere elevene. På denne måten blir det lettere å fange opp hvilke elever som strever og deretter sette i gang tiltak. Ved hjelp av den ekstra ressursen som spesialpedagogen utgjør har de mulighet for å drive med forebyggende arbeid.

Det er jo ikke brannslukking, det er jo forebygging, og ta det med en gang, mens det er litt kjent og litt bra å ha den muligheten til å ha en som kan gjøre det. For det er ikke så lett for kontaktlærere å gjøre sånn i en hel klasse (lærer 1).

Da spesialpedagogen på småskoletrinnet har mulighet til å være mye inne i klassen, er det med på å skape en god relasjon. Hun er et kjent ansikt, og dermed en trygg voksen. Ikke bare er det en kvalitetssikring at de er to voksne i klassen samtidig, spesialpedagogen blir også en naturlig del for elevene. Lærer 1 forteller at relasjon er viktig for å skape en trygghet og det

kan derfor være utfordrende når det kommer inn vikarer som ikke kjenner elevene.

«Relasjoner er jo viktig, det er jo en trygghet å kjenne de. Det kan virke skummelt og ut med noen fremmede, som ikke egentlig pleier å være der» (lærer 1).

#### 4.4 Motivasjon og mestring

##### 4.4.1 Strategier for mestring

Motivasjon blant elevene er et viktig fokus i informantens hverdag. Som nevnt tidligere jobber de ansatte på småskoletrinnet med lesekurs for elevene. Dette skal foregå i grupper og motivasjon hos elevene er viktig for at kurset skal gi resultater.

Det skal være stas (lærer 1).

Og sånn som vi gjorde det der ute, så var det frukt hver eneste gang, sånn, litt gode og hyggelige rammer, at det er et sted som det er hyggelig å komme, at det ikke er et sted som det bare er en ekstra ting du må. Så det er jo tanken. Og så selvfølgelig, de er jo også veldig med i prosessen. De skal jo også evaluere seg selv (...) og lage mål, at de på en måte ser at ja, at de går videre, tenker jeg, at det også blir en motivasjonsfaktor (spesialpedagog 1).

Informantene tror at hvis elevene evaluerer seg selv blir de mer engasjert i prosessen og dermed mer motivert for å jobbe videre. Ved at elevene setter seg mål som de oppnår, mener informantene at opplevelsen av mestring kan bli enda en motivasjonsfaktor. Det brukes mye ressurser på å lage opplegg med oppgaver som alle kan mestre. Informantene bruker veggene i klasserommet som hjelp for blant annet å fremheve bokstavene eller et bestemt tema. «Ja, så her henger konsonantforbindelsene oppe, vi bruker jo veggene mye» (lærer 1). De tilpasser undervisningsopplegget så godt det lar seg gjøre. «Og så kommer jeg med innspill i forhold til oppgaver som er i forhold til både enkeltelever og hvis jeg ser at for eksempel de ikke mestrer, at vi må ha litt lettere for den gruppa, litt annerledes krav» (spesialpedagog 1). Igjen poengterer de viktigheten av å ha mulighet til å bli tatt ut på grupperom eller arbeide i små grupper. På denne måten får de lære på sitt nivå og oppleve mestring, som igjen gir motivasjon til å ta imot nye utfordringer. Informantene syntes det er viktig å kunne komme med konstruktiv tilbakemelding til elevene og samtidig bygge på det positive. Det er viktig med åpenhet og både kunne tåle ris og ros. «Det er jo samme prinsippene som for ungene, en må jo ha en konto for å kunne komme med konstruktiv tilbakemelding, så må en bygge på det positive, og det tenker jeg vi er flinke til» (spesialpedagog 1).

##### 4.4.1.0 Motivasjon

Informantene fra mellomtrinnet forteller om en elev som har jobbet mot et mål om å reise til utlandet. Dette har vært en stor motivasjonsfaktor for eleven og det har ført til at hun har

jobbet bra med flere fag. «Hun skal til utlandet, det er det med motivasjon. Nå har vi funnet stykke om denne byen, så nå er det leseleksje. Hun var i hundre! Yes! Da er det gøy å lese» (spesialpedagog 2). Leksene og oppgavene har blitt lagt til rette for å omhandle det bestemte landet og det eleven eventuelt ønsker å se. For å fremme motivasjon mener lærer 2 og spesialpedagog 2 at de må bygge et fundament av trygghet, trivsel og mestring.

Når jeg skriver IOPer, eller vi skriver det, så har jeg alltid som nummer at barnets mål er at det skal føle trygghet, trivsel og mestring. Og det er rett og slett fundamentet. Hvis vi ikke har det, så greier vi ikke å bygge på disse andre tingene. Så det er fundamentet, og ut fra det.. så har jo vi mange tiltak i IOPen da for hvordan vi vil gjøre det. Da går det på, i klasse, det går på det fysiske miljøet i, det går på verdien av hvordan vi opptrer i klassen, så går det på grupper, det går på det pedagogiske hvordan vi legger det opp opplegget (spesialpedagog 2).

Ut ifra dette fundamentet setter de i gang flere tiltak for å fremme de tre faktorene, trygghet, trivsel og mestring. Tiltakene er rettet mot blant annet klassemiljøet, klassens verdier og konkret hvordan man legger opp undervisningen. For eksempel har de fremføringer i grupper og kan diskutere og drøfte i grupper istedenfor foran hele klassen. På denne måten blir elevene trygge og kan føle på mestring ved å snakke foran et utvalg av elevene, før de eventuelt blir så trygge at de kan snakke foran hele klassen. Informantene fra mellomtrinnet opplever også at det er viktig med variasjon i undervisningen, særlig når elevene blir tatt ut på grupperom.

Når man er ute på grupperom og sånn, så er det viktig å variere. Du sitter ikke hele tiden med en ting, for mange av disse s-elevne, de er slitne. Det kan være konsentrasjonsproblemer eller hva det er, så det å kunne variere, ha noen spill, altså det kan være et mattespill, forskjellige sanne ting for å få et lite brekk, og også så er jeg opptatt av å finne noen interesser som eleven har (spesialpedagog 2).

#### 4.4.2 Forarbeid og tilrettelegging

For at elevene skal føle mestring må det jobbes mye med det pedagogiske. Spesialpedagog 2 forteller at for s-elever betyr det blant annet at lærer og spesialpedagog går igjennom ukebrevet og temaene i alle fag. De sitter med bøkene foran seg og går igjennom fag for fag for å se hva som for eksempel må kuttes ned, hva foreldrene kan lese sammen med eleven og hva de kan lese på skolen. «Det tror jeg er kjempeviktig, altså, den tette jobbingen mellom kontaktlærer og s-læreren. En s-lærer (...) må gjennom alle temaene i de forskjellige fagene og så tilpasse. Det er jobb, men det er en verdifull jobb, for da kan jeg tilrettelegge» (spesialpedagog 2). På denne måten legger lærer og spesialpedagog mest mulig til rette for at eleven skal mestre sine fag og dermed øke motivasjonen for videre arbeid. Målet deres er at

elevene skal føle mestring og samtidig trekke de videre. De ser også viktigheten av raske tilbakemeldinger, da særlig for s-elevene.

Er det noe som er viktig med disse s-elevene: det å få rask tilbakemelding på ting. Har de hatt en prøve, har de hatt ei mattelekse, eller andre ting, så prøver jeg å være rask med tilbakemelding, mens de husker det. For mange ganger, hvis det går ei uke eller halvannen, før du får den tilbakemeldingen, så er det helt blåst, for mange, men en rask tilbakemelding, for da kan jeg jobbe med akkurat den tingen som de ikke greide da (spesialpedagog 2).

Informantene fra småskoletrinnet forteller at det er lettere for dem å vite hva elevene syntes er vanskelig hvis elevene er flinke til å kommentere det. På den måten kan de lettere legge til rette for elevene og tilpasse undervisningen.

Og når det gjelder matte for eksempel, så ber jeg de skrive i matteboks: dette synes jeg var vanskelig eller hvem måtte hjelpe meg. (...) så sier jeg da til eleven og på samtale med foreldrene det er ikke farlig å få hjelp, men det er greit for meg å vite, for hvis det ser ut som ... målet er ikke å få alt riktig, og det er jo også en sånn kommunikasjon, og jeg er helt enig med deg (spesialpedagog) det å gi rask tilbakemelding (lærer 1).

Lærer 2 og spesialpedagog 2 må også jobbe med hvordan ukeplanen skal se ut slik at den er best mulig tilrettelagt for alle elevene. Dette er med tanke på når på dagen de ulike fagene er. Det er for eksempel ikke hensiktsmessig å ha gym og mat og helse tidlig på dagen, da disse praktiske fagene er enklere enn for eksempel matte og engelsk. Dette er en administrativ oppgave, men den er viktig for å legge til rette for at elevene har mest mulig motivasjon og pågangsmot.

Hvis det er de praktisk-estetiske fagene som skal styre, for det gjør de jo, for da er det spesialrom, og vi er jo ikke fornøyd med at i år har mat og helse og gym, er det to første timene. Det er mye tøffere å ha matte de to siste timene. Så det er en sånn administrativ ting som ikke vi styrer, og som vi må passe på nå å gi de enda en tilbakemelding på (lærer 2).

#### 4.5 Oppsummering av funn

Resultatene i denne studien viser at faktorer som har innvirkning på det gode samarbeidet er blant annet kjemi, evnen til å tilpasse seg, forståelsesfull, åpenhet og trygghet. En faktor alle informantene trekker frem som sentral for å få til et godt samarbeid er det å ha avsatt tid til teamarbeid. Informantene påpeker at for lite avsatt tid til samarbeid er en faktor som vanskeliggjør samarbeidet. Dette henger tett sammen med ledelsen og deres prioriteringer av tidsbruk. Informantene forteller også om hva et godt samarbeid har å si for inkludering av s-elever. Informantene mener at ved et godt samarbeid er det lettere å inkludere s-elevene i



ordinær klasse ved blant annet bruk av ulike læringsstrategier som informantene samarbeider om. Likevel har alle informantene en klar formening om at enkelte elever har behov for å ha undervisning utenfor klasserommet. Dette er blant annet på grunn av at s-elevne trenger mer tilrettelagt undervisning enn sine medelever. Det handler også om motivasjon og mestring. Ved å bli tatt ut på grupperom mener informantene at s-elevne kan lære i sitt tempo og ikke ha en følelse av å henge etter sine medelever. Informantene forteller også om spesialpedagogen som en ekstra ressurs i klassen, der hun kan ha et overblikk på elevene og følge opp, og forsterke de elevene som sliter.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet drøftes funnene med bakgrunn i problemstillingen:

### **Hvilke faktorer mener lærere og spesialpedagoger er sentrale for å få til et godt samarbeid om elever som har spesialundervisning?**

Funnene drøftes i lys av de teoretiske perspektivene. De fire hovedtemaene i funnkapittelet danner grunnlag for oppbyggingen i drøftingskapittelet.

#### 5.1 Det gode samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog

Det kommer frem i både teori og funn at det særlig er to faktorer som påvirker samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog, personlige egenskaper og støtte fra ledelsen i form av avsatt tid til samarbeid. Samarbeid tilskrives personlige egenskaper som interesser, prioriteringer og god kjemi (Gillespie, 2016). Informantene opplever at kjemi mellom kolleger er viktig for å få til et godt samarbeid. Hvorvidt samarbeidet er positivt eller ikke er i stor grad personavhengig (Borg m.fl., 2014). Man kan ikke velge sine kolleger og om de har god kjemi eller ikke blir dermed tilfeldig. Det er heller ikke en selvfølge at pedagoger har god relasjon og mestrer samarbeid på en bedre måte enn andre yrkesgrupper (Ekeberg & Holmberg, 2001). Informantene fra mellomtrinnet og småskoletrinnet trekker også frem andre egenskaper som er viktig, som for eksempel evnen til å tilpasse seg, ha elevens beste i fokus og være forståelsesfulle. De mener også at man må være fleksibel i jobben. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) viser til mange av de samme egenskapene som informantene mener er avgjørende for et godt samarbeid. Buli-Holmberg og Ekeberg poengterer viktigheten av å ha gjensidig forståelse for hverandres virkelighetsoppfatning, være personlig engasjert og prioritere tid til å samarbeide. Egenskapene som trekkes frem er også egenskaper som utvikles over tid. Informantene har samarbeidet i flere år og dermed lært hverandre å kjenne. De vet hva som forventes og de vet hvilke ferdigheter og egenskaper som er nødvendige for at samarbeidet skal fungere, som blant annet konstruktive tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger er også med på å bygge et solid samarbeid over tid, samt skape trygghet og åpenhet overfor hverandre. Informantene mener at det å rose hverandre er det aller viktigste i et samarbeid. Relasjonen mellom kollegaer kan i stor grad være med å bestemme hvordan interaksjonen foregår (Gillespie, 2016). Informantene i denne undersøkelsen forteller om god relasjon til hverandre som igjen er med på å skape et godt samarbeid.

Egenskapene hos personalet alene er ikke nok for at et godt samarbeid kan finne sted.

Ledelsen og deres prioriteringer av tid er også en viktig faktor. En ledelse som er støttende og

tilgjengelig for personalet er en forutsetning for å kunne utøve godt samarbeid (Johannessen m.fl., 2019). Informantene opplever at de har for lite avsatt tid til å kunne planlegge og samarbeide, og at dette dermed vanskeliggjør samarbeidsprosessen. I tillegg forteller informantene fra mellomtrinnet at de hadde mer avsatt tid til å planlegge og forberede undervisning for noen år tilbake. I dag har de mindre avsatt tid, selv om oppgavene og ansvaret har blitt flere. Når det blir satt av liten tid til å samarbeide, samt at det er uklare forventninger fra ledelsen, gir det et dårlig samarbeidsgrunnlag (Gillespie, 2016). Med et dårlig grunnlag vil det dermed være dårlige forutsetninger for at lærer og spesialpedagog skal få til et vellykket samarbeid. Da informantene fra mellomtrinnet har lite avsatt tid, må de bruke friminutt og ubunden tid til å oppdatere hverandre og assistenter, samt gjøre andre forfallende oppgaver som å skrive ukebrev og dokumentere. Dette går altså utover lærer og spesialpedagogens andre oppgaver og ikke minst pause i arbeidsdagen. Likevel er dette oppgaver som de mener må gjøres, og derfor velger de bort pause til fordel for planlegging og samarbeid. På denne måten kan personalet bli overarbeidet og oppleve å ikke strekke til. Informantene påstår at når de har s-elever som har stort behov for ekstra ressurser, burde det vært satt av ekstra tid for å kunne gi disse elevene et godt og tilrettelagt opplæringstilbud.

Informantene fra småskoletrinnet har mer avsatt samarbeidstid. De forteller at de har støtte i ledelsen og har dermed fått avsatt tid til samarbeid. Informantene selv mener at det er fordi de kan vise til resultater av jobben som nedlegges med bakgrunn i tilrettelegging av tid. Ledelsen ser at det arbeidet spesialpedagogen utfører sammen med læreren gir resultater og derfor tror informantene at de er mer støttende og prioriterer tid til samarbeid. En god ledelse bør ha klare rammer der tid og formål for møter er klargjort (Johannessen m.fl., 2019). Informantene fra småskoletrinnet har avsatt halvannen time hver mandag, og fordi møtene er strukturert får de godt utbytte av den tiden som er avsatt. Likevel forteller informanten at de også diskuterer og planlegger utenom den avsatte samarbeidstiden, det være seg på kontor og ellers der det er mulig. Hvis også ledelsen for mellomtrinnet hadde innvilget mer avsatt tid, kan det tenkes at spesialpedagog og lærer hadde hatt bedre forutsetninger for å lage gode undervisningsopplegg, samt ha bedre oppfølging av s-elevne. Ledelsen har stor betydning for kvaliteten på samarbeidet (Ainscow & Sandill, 2010; Nilsen & Vogt, 2008). Med knappe tidsressurser kan dermed kvaliteten på undervisningsopplegget bære preg av dårlig tid. På den andre siden kan også for mye avsatt tid føre til lite produktivt arbeid, hvis ikke personalet er flinke til å ha klare rammer og strukturere møtetiden. Dette er altså en balansegang som

lærere, spesialpedagoger og ledelse må kommunisere om, og komme frem til en tidsmengde som er tilstrekkelig og overkommelig for begge parter.

Ved at spesialpedagog og kontaktlærer samarbeider vil de kunne utarbeide et mer helhetlig tilbud ved å sikre at undervisnings- og arbeidsmetodene til sammen er best mulig tilpasset elevenes læringsprosess (Kostøl, 2012). Informantene opplever at de klarer å utarbeide gode undervisningsopplegg som er tilpasset elevenes læringsprosess, nettopp fordi de innehar ett så tett og godt samarbeid. Hvis spesialpedagog og kontaktlærer har mulighet til å jobbe sammen i klassen å observere hverandre, samt ha felles refleksjoner, kan det føre til mer tro på å øke sin kompetanse til bedre å håndtere elevmangfoldet (Uthus, 2014). Alle informantene forteller om et samarbeid der de jobber tett og ønsker å tilpasse undervisningen på best mulig måte. De utveksler blant annet refleksjoner ved at de drøfter situasjoner og hendelser. Uthus (2014) mener at spesialpedagogisk praksis kan betraktes som en styrking av skolens ordinære opplæring og bidra til å gi bedre tilpasning til alle elever innenfor rammen av en inkluderende skole. Dette fordi spesialpedagogisk kompetanse er omfattende og rommer områder som blant annet kunnskap om barn, unge og voksne med spesielle behov (Dalen, 2006). Som Nordahl (2012) sier vil ikke én faggruppe alene kunne bidra til et godt læringsutbytte for elevene. Det er sammensetningen av både lærerens og spesialpedagogens kompetanse som vil legge grunnlag for gode resultater. Ekspertgruppen (Nordahl m.fl., 2018) kritiserer dagens skolesystem for at de ansatte ikke har nødvendig pedagogisk kompetanse. Informantene i denne undersøkelsen har den riktige pedagogiske kompetansen, og ser også viktigheten av å inneha den kompetansen. Dette er viktig for å følge opp s-elevne på en god nok måte. Likevel forteller informantene fra mellomtrinnet om assistenter som også gjør en god jobb og er fleksible og delaktige. På småskoletrinnet opplever informantene derimot at det er utfordrende når det kommer inn vikarer, da det er vanskelig for vikarene å sette seg inn i det opplegget som allerede er utarbeidet. Kompetansen blir på en måte knyttet opp til den personen som har opparbeidet den. Som vi ser er kompetansen en viktig del av arbeidet. Likevel vil ikke kompetansen alene være nok hvis ikke samarbeidet fungerer optimalt.

Informantene syntes at de har vært heldige med sin samarbeidspartner, samtidig som de har hatt mange år på å bli kjent og bygge et solid samarbeidsgrunnlag. Det at de har ulik bakgrunn, ser de på som en berikelse for samarbeidet. Da det er en rekke elever med særskilte behov er det ingen faggruppe som er i stand til å dekke elevens behov alene (Ekeberg & Holmberg, 2001). Det er en krevende oppgave å sikre at de elevene som i utgangspunktet ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen skal få et godt alternativt

opplæringstilbud (Hausstätter, 2012). Da man ser hvor krevende det kan være å jobbe for at elevene skal få et godt opplæringstilbud, samt ser effekten av hva de gode samarbeidene mellom informantene kan utrette, er et godt samarbeid viktig å jobbe for. Likevel er det nødvendig å være bevisst på at å komme til fullstendig enighet ikke er en forutsetning for godt samarbeid (Ekeberg & Holmberg, 2001), men at i et åpent miljø der man opplever respekt og likeverdighet er det lettere å nå frem til en felles forståelse av problemene eller utfordringene (Nilsen & Vogt 2008). Informantene forteller om viktigheten av å jobbe etter de samme verdiene. Informantene fra mellomtrinnet jobber etter verdiene om å skape trygget, trivsel og mestring blant elevene og mener at dette vil legge fundamentet for videre læring og samhandling. De ønsker å tenke elevens beste og jobber sammen for å komme frem til løsninger som er gode for elevene. På småskoletrinnet ønsker informantene å jobbe for at elevene skal føle mestring og motivasjon. De ser også verdien av å jobbe forebyggende, ved å sette inn tiltak mot elever som sliter før det eventuelt blir for krevende for elevene og de må drive brannslukking.

## 5.2 Inkludering

Inkludering er mer enn undervisning i eller utenfor klassen, men jeg har valgt dette fokuset da dette er noe informantene ser på som viktig, og som en stor del av skolehverdagen.

Det er stor uenighet i om elevene som har spesialpedagogisk vedtak skal ha undervisning i klassen eller om de skal bli tatt ut på grupperom for å jobbe. Både lærere, spesialpedagoger, forskere, politikere og foreldre har ulike meninger om nettopp dette temaet. De fire informantene er stort sett samstemte i deres mening omkring hvor spesialundervisningen skal foregå. De mener det må være en sunn balanse mellom det å ha undervisning i ordinær klasse, så lenge eleven mestrer det som gjennomgås der, og at det samtidig er greit å bli tatt ut for å ha tilrettelagt undervisning. Hausstätter (2012) er enig i at det må være en balanse mellom de to undervisningsformene, og poengterer at spesialundervisning og den allmenne undervisningen er to kompetanseområder som utfyller hverandre. Informantene ser behovet for en spesialpedagog og dens kunnskap i klassen, samtidig som en lærers kunnskap om undervisningsform og gjennomføring er helt nødvendig for at en s-elev skal kunne være en del av den ordinære undervisningen. På denne måten oppleves det at de to undervisningsformene utfyller hverandre. På grunn av det store elevmangfoldet og elevenes ulike behov, vil spesialundervisningen måtte organiseres på ulike måter (Nilsen & Vogt, 2008). Noen har behov for ene-undervisning på grupperom, andre kan ha nytte av undervisning i små grupper. Elever og lærere kan ha ulike meninger om hvilken

undervisningsform som fungerer. Enkelte elever syntes det er flaut å ha spesialundervisning i ordinær klasse, da hjelpebehovet til eleven kan bli tydeligere i klasserommet (Grøgaard & Markussen, 2005). Dette kan ofte være en utfordring, men informantene ser ut til å håndtere denne utfordringen på en god måte. For å minimere det faglige skillet mellom s-elevne og medelevne, påpeker informantene at det forutsetter mye forarbeid ved å forberede læringsstrategier og organisere undervisningen. På denne måten unngår de at det faglige skillet skal bli veldig synlig. Igjen forutsetter dette et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Ved et godt samarbeid vil planlegging og tilrettelegging være prioritert slik at skolehverdagen skal bli best mulig for alle elevene.

#### 5.2.1 Fordeler og ulemper ved inkludering i ordinær klasse

Det er flere fordeler ved å legge til rette for at elever med spesialpedagogisk vedtak kan delta i ordinær undervisning (Ekeberg & Holmberg, 2001). For det første har spesialpedagogen også mulighet til å hjelpe andre elever som strever, men som ikke nødvendigvis har spesialpedagogisk vedtak. For det andre kan s-eleven oppleve selvstendighet i større grad enn når de har ene-undervisning. Dette fordi spesialpedagogen da også har mulighet til å hjelpe andre elever. Informantene forteller at når de tilpasser den ordinære undervisningen slik at s-eleven kan være i klassen, får klassen en ekstra ressurs i form av spesialpedagogen. Spesialpedagogen er bevisst på å hjelpe andre elever enn bare s-eleven slik at eleven kan føle mer klassetilhørighet. Informantene ser også at det å samarbeide i gruppe styrker s-elevne ved at de lærer av hverandre og blir trygge på medelevne. Dette er positivt da de fleste elever foretrekker å være en del av undervisningen i et inkluderende fellesskap (Grøgaard & Markussen, 2005). Uthus (2014) sin undersøkelse viser også at enkelte spesialpedagoger erfarer at elever med spesielle behov har stort utbytte av å delta i den ordinære undervisningen. Dette utbytte kan både vise seg i det sosiale samspillet, så vel som det faglige. Ved å ha undervisning med sine medelever blir man en del av klassen og det sosiale miljøet, noe som også kan gjøre det enklere å inkluderes på fritiden. Informantene forteller at selv om de jobber for et inkluderende fellesskap på skolen, har de ikke kontroll på hva som skjer på fritiden. De oppfordrer derimot foreldre til å være oppmerksomme på dette. Likevel tror de at det vil være lettere å inkluderes på fritiden når det legges opp til at elevene skal bli godt kjent og trygge på hverandre i klassen.

Det som derimot kan være negativt med at s-eleven har undervisning i klassen er at eleven ikke blir godt nok ivaretatt, da det er mange andre elever i klassen som kan kreve oppmerksomhet. Dette opplever informantene. De har stor nytte av å være to lærere i klassen.

På den måten kan spesialpedagogen fange opp andre elever som også strever og dermed ha mulighet til å forsterke fortløpende. Samtidig må spesialpedagogen være bevisst sin rolle og ikke la andre elevers behov gå foran s-eleven. Noen lærere og spesialpedagoger opplever at enkelte elever ikke har utbytte av å følge ordinær undervisning, for eksempel grunnet uro, forstyrrelser eller at det er for høyt faglig nivå i klassen (Ekeberg & Holmberg, 2001). Det faglige nivået er en faktor som informantene legger til grunn for å ta ut elever fra ordinær klasse. De opplever at mange av s-elevene ligger etter sine medelever faglig, og at det dermed er demotiverende å jobbe i klassen der de fleste mestrer det faglige nivået. Informantene fra småskoletrinnet har hatt elever som ikke har lært å lese i løpet av 1. klasse, og som derfor trenger mer tid til leseprosessen enn sine medelever. Disse elevene må for eksempel ha mer språkleker. De kan derimot ikke ha språkleker med resten av klassen, da de andre elevene har kommet lengre i leseprosessen og krever mer utfordrende oppgaver. Ved å ha s-elevene i ordinær klasse, i slike tilfeller, har ikke lærer og spesialpedagog alltid mulighet til å tilpasse undervisningen til deres nivå, og den faglige avstanden kan dermed bli veldig synlig.

Som nevnt tidligere er det store forskjeller i hva som menes er til det beste for elevene. Informanten fra mellomtrinnet forteller om enkelte foreldre til barn med spesialundervisning som er bekymret for at deres barn skal gå glipp av det de andre elevene lærer. Foreldrene er redd for at ved å bli tatt ut fra ordinær undervisning vil deres barn henge etter de andre faglig. Denne frykten for å gå glipp av viktig informasjon kan også enkelte elever føle, samtidig som de kan føle at de går glipp av det sosiale. Ekspertgruppen (2018) kritiserer som tidligere nevnt dagens organisering av spesialundervisning, og mener den er med på å ekskludere elever fra sin ordinære klasse. En viktig grunn til at det ikke fungerer optimalt, er ifølge ekspertgruppen at de som driver spesialundervisningen mangler den spesialpedagogiske kompetansen. De mener også at det mange ganger ikke er godt nok faglig begrunnet hvorfor elever blir tatt ut av den ordinære klassen for å få undervisning. Hos informantene ser vi det motsatte. Det er ekspertise inne i klassen, som er tett på elevene. Informantene er også bevisste på når og hvorfor de jobber med s-elever på grupperom. Elevene tas ikke ut hvis de mestrer det som skal gjennomgås i klassen, eller hvis det skjer noe gøy. De tar derimot s-eleven ut hvis lærer, spesialpedagog eller eleven selv opplever at han eller hun ikke mestrer det faglige eller har behov for en pause. Avgjørelsene for om elevene blir tatt ut eller ikke, er med andre ord overveid og vurdert. Avgjørelsene tas på bakgrunn av faglige vurderinger. I disse situasjonene sier informantene at et godt samarbeid mellom kontaktlærer og den som utøver spesialpedagogikk, er helt nødvendig for at elevene skal få utbytte av undervisningen. Det

ligger mye arbeid bak et godt og riktig opplegg, som planlegging, tilrettelegging i form av reduserte lekser, enklere oppgaver, gjennomgang av dagens lekse, og gjennomføring av selve undervisningen. Ved at det er en lærer og en spesialpedagog som følger klassen, blir de godt kjent og de jobber mot en felles målsetting. De lærer å kjenne hverandre og tar avgjørelser i fellesskap.

### 5.3 Spesialundervisning

Da elever skal være så mye i ordinær klasse som mulig, forutsetter det at lærer og spesialpedagog utarbeider gode læringsstrategier. Ved bruk av gode læringsstrategier vil s-elevne få bedre utbytte av undervisningen i ordinær klasse. Individuelle tilrettelegginger i fellesundervisningen gir elever med spesialpedagogiske behov mulighet til å delta i ordinær undervisning (Egeberg & Scheving, 2019). Individuell tilrettelegging kan være ulike strategier som brukes på hele klassen, og som gjør det lettere for s-elevne å delta i undervisningen. Læringsstrategiene skal være til hjelp for både elevne som strever, men kan også komme de andre elevne til gode. Spesialpedagogen på mellomtrinnet bekrefter at læringsstrategiene er nyttig. Det har for eksempel god effekt når s-elevne jobber sammen med de andre elevne i grupper, der de kan drøfte og diskutere for eksempel en tekst de har hatt i lekse. På denne måten blir det som en samtale og det er lettere for s-elevne å være delaktig i en liten gruppe, i motsetning til å snakke foran hele klassen. Selv om læringsstrategiene krever mye forarbeid ser de at elevne har glede av å være sammen med klassen sin. På den andre siden ser informantene også nytten av å kunne trekke seg tilbake og ut fra klassen. Mange s-elever har behov for fred og ro og det er derfor avgjørende å ha mulighet til å trekke seg ut på et grupperom når behovet melder seg. Igjen ser vi at undervisning i eller utenfor klassen er et moment.

Som et resultat av læringsstrategier forteller informantene at det som tok mye tid på grupperom tidligere, kan de nå gjøre i klassen. Når det gjennomgås fokusord eller at elevne skal stille spørsmål til tekster i klassen, må ikke nødvendigvis s-elevne har gjennomgang av dette på grupperom før timen. Disse læringsstrategiene kommer også de andre elevne til gode. Informanten forteller om læresamtale der to og to elever går sammen om en tekst og stiller spørsmål til teksten. På denne måten blir elevne også godt kjent med hverandre. Muntlig undervisning er også en strategi som fungerer for mange elever. Ved muntlig undervisning slipper de å studere på egenhånd, noe som er positivt for s-elevne og fremmedspråklige elever. Å utarbeide slike læringsstrategier, samt å gjennomføre det, krever mye planlegging. Informantene peker på for lite avsatt tid til å jobbe med læringsstrategier.



Igjen trekkes ledelsen frem som en avgjørende faktor. Lærere og spesialpedagoger er avhengig av at ledelsen setter av tid og rammer for samarbeid slik at det er mulig for dem å utarbeide læringsstrategier og undervisningsopplegg, som fremmer inkludering.

### 5.3.1 Fordeler og ulemper ved spesialundervisning utenfor klassen

I undersøkelsen til Wickstrøm Andreassen (2019) kommer det frem at det å ta elever ut av klassen for å jobbe i gruppe, lettere vil gi elevene en følelse av mestring. Det trekkes frem viktigheten av å føle på både den sosiale tryggheten og samtidig den faglige utviklingen og mestringsfølelsen. Informantene opplever at det ofte er mer effektivt at s-elevne av og til jobber på grupperom enn i klassen. De ser at hvis de velger å ta s-elevne ut fra klassen i for eksempel engelsktimen for å øve på prosent, kan de ha 10 minutter med effektiv engelsk før de setter i gang med prosentregning. Jobbingen på grupperommet er mer intens og effektiv, da det ofte er en-til-en. På den andre siden kan elever med lærevansker som blir tatt mye ut av klassen oppleve manglende inkludering (Nilsen & Vogt, 2008). Undervisning som skjer utenfor klassen kan føre til at elevene føler seg stigmatisert og alene, og at det dermed går utover den sosiale tilhørigheten i klassen (Nordahl m.fl., 2018). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) sier at ene-undervisning har negativ eller liten effekt. De påpeker at de undervisningsformene som brukes mest for spesialundervisning, og som er mer hensiktsmessig, er tolærer og gruppearbeid. Informantene mener tolærer og gruppearbeid er gode undervisningsformer. Likevel har de også tro på ene-undervisning. Informantene forteller at deres grupperom er lokalisert bakerst i klasserommet, og at det å ha timer på grupperommet dermed blir en naturlig del av skolehverdagen. Informantene sier også at de varierer bruken av grupperom ved at de tar ut de sterke elevene for å jobbe i grupper og at det å jobbe på grupperom dermed blir normalisert. De opplever heller ikke at s-elevne føler på manglende inkludering, da informantene er selektive på når elevene tas ut. Den sosiale tilhørigheten opplever informantene at ivaretas ved at s-elevne også er mye i ordinær klasse og alltid deltar på de morsomme aktivitetene.

Som vi ser av fordelene og ulempene ved spesialundervisning vil man møte på dilemmaer uansett om man velger undervisning i eller utenfor klasserommet. For å lette på arbeidet med å løse dilemmaene kan for eksempel den ordinære undervisningen bli lagt opp på en slik måte at den kan møte det store mangfoldet med elever slik at individuelle tilpasninger ikke blir nødvendig i like stor grad (Norwich, 2010). Det kan dermed føre til at s-elevne kan være mer delaktige i den ordinære undervisningen. Dette er noe informantene fra mellomtrinnet og småskoletrinnet allerede jobber med, i form av læringsstrategier. Det gode samarbeidet

mellom informantene kan også føre til at dilemmaene blir færre. Informantene fra mellomtrinnet forteller om et samarbeid der de jobber for at s-elevne skal få et tilpasset opplæringstilbud, samtidig som det ikke skal gå på bekostning av det sosiale felleskapet i klassen. Dette oppfyller de vet at de har tett dialog og godt samarbeid. Det ser altså ut som et godt samarbeid gir færre dilemmaer å ta stilling til.

#### 5.4 Motivasjon og mestring

Elever som har spesialundervisning strever ofte med innlæringsprosessen og har behov for å bli møtt med en spesielt tilrettelagt opplæring (Dalen, 2003). Hvis dette ikke blir imøtekommet er det fare for at de kan oppleve mange faglige nederlag, samt sitte med en følelse av å ikke være god nok. Man ser at ikke alltid læringsstrategier i ordinær klasse er nok. Enkelte elever har behov for å ha undervisning også utenfor den ordinære klassen. På denne måten får de lære på sitt nivå og føle mestring, som igjen gir motivasjon til å ta imot nye utfordringer. Også innenfor motivasjon og mestring ser vi at inn og ut av ordinær klasse er et viktig moment som man må ta stilling til. Informantene jobber mye med motivasjon og mestring og ser at det er en stor del av hverdagen, særlig for s-elevne. Da elever som mottar spesialundervisning ofte har lavere trivsel, er mer sosialt isolerte, presterer dårlig, har lavt evnenivå og har lav motivasjon og arbeidslyst (Haug, 2017), ser man at behovet for motivasjon er ekstra stort. Igjen kreves det mye forarbeid for at undervisningen skal være på et slikt nivå at det skaper motivasjon og mestring hos elevene. Informantene forteller at de tilpasser ukeplanen slik at de er skreddersydd til s-elevnes nivå. På den måten er de sikre på at de mestrer oppgavene, samtidig som det er enkelte oppgaver de må jobbe ekstra for å klare. Ekeberg og Holberg (2001) forklarer nemlig at mestringsfølelse bidrar til å styrke elevens selvbilde og er sterkest når eleven må gjøre litt ekstra for så å lykkes. Det er derfor viktig at lærer og spesialpedagog har krav og forventninger også til s-elevne. Uten krav og forventninger vil ikke elevene utvikle og forbedre seg i det faglige. Samtidig er det viktig at lærer og spesialpedagog er samstemte om krav og forventninger slik at det er forutsigbart for s-elevne. Uten forutsigbarhet kan skolen bli demotiverende og s-elevne kan oppleve usikkert. Lærer og spesialpedagog trenger avsatt tid og mulighet til å samarbeide for å kunne skape en forutsigbar skolehverdag for elevene.

Informantene forteller at det også settes inn tiltak som er rettet mot blant annet klassemiljøet, klassens verdier og konkret hvordan man legger opp undervisningen. Informantene har tro på å bygge et fundament av trygghet, trivsel og mestring for at de skal kunne fremme motivasjon hos elevene. På bakgrunn av de likhetstrekkene som elever med spesialundervisning

fremviser, som blant annet at de er mer sosialt isolerte (Haug, 2017), har disse elevene større sjans for å bli ekskludert i andre sosiale grupper senere i livet. Det er derfor en viktig oppgave å inkludere alle elevene i en felles forståelse av trygghet og trivsel, slik informantene jobber for at deres klasse skal ha. Elever som fremviser vansker eller problematferd blir ofte satt i kategorier av både lærere og medelever (Dalen, 2006). Ved å ha et felles fundament der verdier og holdninger er skapt i fellesskap, vil man kanskje redusere denne kategoriseringen. Når elever med vansker og problematferd får sjansen til å mestre og oppleve motivasjon kan problematferden avta i en viss grad. For elever med spesialundervisning er ofte fokuset rettet mot vansken eller problematferden, og man kan derfor glemme at eleven har andre egenskaper som kan være til hjelp for eleven, og som er viktige å holde ved like (Haug, 2017). Det er derfor viktig å kartlegge disse egenskapene for så å bruke det for å motivere eleven. Ved å bruke de egenskapene eleven mestrer vil man være med å skape mestring og motivasjon for videre arbeid. Igjen kreves et godt samarbeid mellom lærer og spesialpedagog for å kartlegge og bruke dette aktivt både i ordinær undervisning og ute av klassen.

Informantene fra mellomtrinnet forteller om en elev som hadde stor interesse for sport. Dette ble dermed brukt aktivt i hennes undervisning som en motivasjonsfaktor. På denne måten opplevde hun mestring da dette er et tema hun har mye kunnskap om og er interessert i.

Ikke bare er relasjonen mellom lærer og spesialpedagog viktig, også relasjonen mellom dem og elevene er avgjørende for elevenes opplevelse av skolen. Samspillet mellom lærer og elev er en viktig sosial prosess som bidrar til elevens utvikling, både faglig, sosialt og emosjonelt, samt utvikling av de sosiale ferdighetene i samspill med medelevene (Luckner & Pianta, 2011). Samspillet har altså alt å si for elevens utvikling på skolen. Kostøl (2012) hevder at de timene der samarbeidet fungerer optimalt vil være preget av stort læringsutbytte og positiv stemning. Informantene forteller at en god relasjon til elevene er helt nødvendig for å oppnå resultater. De ser at ved å ha en god relasjon tør elevene å vise både frustrasjon og glede, samtidig som lærer og spesialpedagog vet hvor langt de kan presse eleven og hva de for eksempel skal bruke som motivasjonsfaktorer. Ved at lærer og spesialpedagog har et godt samarbeid blir også klassen bedre kjent med spesialpedagogen og de kan lettere opparbeide seg en relasjon enn hvis spesialpedagogen er ikke anses som en del av klassen og ikke er tilstede.

## 6 Avslutning og konklusjon

Inkludering av elever med spesialpedagogisk vedtak, gode læringsstrategier, organisering av spesialundervisning og gode relasjoner, alt dette bunner i samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog. Det er samarbeidet som legger grunnlag for de ulike aspektene. Denne studien har vist at samarbeid mellom lærer og spesialpedagog har positiv effekt for både læringsutbytte, motivasjon og gode undervisningsopplegg. I tillegg har studien vist at det å ha en samarbeidende rolle kan være med på å gi elevene et godt og tilpasset opplæringstilbud. Samtidig har det kommet frem flere faktorer som er avgjørende for at et godt samarbeid kan finne sted. En av faktorene er ledelse og ledelsens bestemmelser om avsatt tid til samarbeid. Dette har stor betydning for gjennomførelsen av samarbeidet. Informantene fra småskoletrinnet opplever at ledelsen har forståelse for deres behov for avsatt tid til samarbeid, da ledelsen ser resultatene av samarbeidet og derfor prioriterer dette i form av avsatt tid. For informantene fra mellomtrinnet gjelder derimot ikke dette. De mener at de har for lite avsatt tid til samarbeidsoppgaver. Den andre faktoren som har betydning for samarbeidet er relasjonen mellom lærer og spesialpedagog. Dette er en faktor det er vanskelig å påvirke da man ikke kan velge sine kolleger. Likevel ble det nevnt ulike egenskaper som en kollega bør inneha og eventuelt etterstrebe å utvikle for at samarbeidet skal kunne fungere optimalt. Dette er egenskaper som blant annet å ha evnen til å lytte, være fleksibel, kunne tilpasse seg og vise åpenhet og trygghet.

Unigheten om lokalisering av spesialundervisning vil nok alltid være tilstede, og det vil være personer som mener at s-elevne skal være i ordinær undervisning, og personer som mener at s-elevne har best utbytte av å jobbe på grupperom. I denne studien er det presentert både positive og negative sider for de to alternativene. Ved at s-elevne har undervisning i ordinær klasse, vil elevene bli bedre kjent og det sosiale aspektet blir dekket. De vil også kunne ha utbytte av undervisningen når de samarbeider ved for eksempel hjelp av ulike læringsstrategier. Klassen får også en ekstra ressurs da spesialpedagogen er tilgjengelig for de andre elevene. Det negative aspektet ved at s-eleven er i ordinær undervisning er at det faglige nivået kan bli for høyt og at s-eleven dermed kan miste motivasjon og mestringsfølelse. Når s-elevne blir tatt ut på grupperom kan det faglige aspektet ivaretas ved at det blir individuelt tilpasset på en bedre måte enn ved ordinær undervisning. S-eleven har også mulighet for å hente seg inn og få et avbrekk. Det negative aspektet som trekkes frem her er at s-elevne mister det sosiale fellesskapet. Som informantene poengterer er det en balansegang mellom de

to undervisningsformene og de ser behovet og nytten av begge alternativene. Likevel skal avgjørelsen for hva man velger, være godt faglig begrunnet og være til det beste for eleven.

Mangfoldet av elever øker og det er derfor flere og flere elever som har behov for spesialundervisning. Det brukes store ressurser i form av både økonomi og menneskelig innsats for å kunne skreddersy individuelle opplæringstilbud til elever med særskilte behov. Det settes dermed flere krav til kontaktlærer og spesialpedagog. Deres samarbeid vil påvirke både kvaliteten på undervisningen, men også hvordan opplegget gjennomføres og hvilke forventninger og ambisjoner de har for elevene. Samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger utgjør derfor en nøkkelfaktor og er en helt avgjørende forutsetning for bedre tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. En viktig faktor som påvirker samarbeidet positivt mener informantene er at de er motivert for å samarbeide, da de ser at det er til det beste for eleven. De er motivert for å jobbe sammen, de jobber etter de samme verdiene og de gjør det beste ut fra de tidsrammene de har å jobbe etter. Da det gode samarbeidet viser seg å ha så mange positive konsekvenser, er det helt nødvendig å etterstrebe et godt samarbeid.

## Litteraturliste

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. Hentet fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603110802504903?needAccess=true>
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæring for elever med utviklingshemming*. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/fas/forskningsrapporter/kvalitet-i-opplaringen-for-elever-med-utviklingshemming.-moreforskning-02-2016.pdf>
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren: En kunnskapsoversikt*. (AIF-rapport 8/2014). Hentet fra  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport\\_kunnskapsoversikt\\_et-lag-rundt-lareren.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf)
- Brottveit, G. (2018a). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. | G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (1 utg., s. 84-106). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. | G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (1 utg., s. 129-153). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, R.T. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt: Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. (1. utg.). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Hentet fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sluttrapport\\_satsing\\_pa\\_kvalitetsutvikling\\_kortversjon.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sluttrapport_satsing_pa_kvalitetsutvikling_kortversjon.pdf)
- Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...» *Inkludering av elever med spesielle behov i skolen* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste?: «Det kommer så an på»: rettigheter, kompetanse og kvalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien forskning*, (4), 332-335. Hentet fra: <https://sykepleien.no/forskning/2011/02/skape-data-fra-kvalitativt-forskningsintervju>
- Egeberg, E. & Scheving, F. (2019). Inkludering og deltakelse i ordinær opplæring: Et møte mellom fellesundervisning og individuelle tilrettelegginger. Hentet fra: <https://www.statped.no/globalassets/fou/bilder/prosjekter/inkludering-og-deltakelse-i-ordinar-opplaring..pdf>
- Ekeberg, T.R. & Holmberg, J.B. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellingsen, K.E., Kittelsaa, A. & Wendelborg, C. (2019, 29. januar). Inkludering – om å skape en drakultur. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/inkludering>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk: En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn*. (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo.
- Grøgaard, J.B. & Markussen, E. (2005). Eleven i fokus? Hovedfunn og konklusjoner i en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. *Skolepsykologi* (3) s. 3-17. Hentet fra: <https://fpkf.no/tidsskrift/skolepsykologi-3-2005/Elven-i-fokus.pdf>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-og-ordinar-opplaring/>
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia – Tidsskrift for profesjonell pedagogisk*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/kva-spesialundervisning-handlar-om/>

- Hausstätter, R. S. (2012). Før og etter spesialundervisningen. | R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 11-18). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. | R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s.21-33). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hausstätter, R. S. (2012). Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. | R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s.181-195). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johannessen, B., Skotheim, T. & Holst-Jæger, J.E. (2019). Samarbeid om elever på tvers. *Bedre skole* (4). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/samarbeid-om-elever-pa-tvers/171474>
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *St. meld. nr. 48 Om lærerutdanning*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f755d28da8164d8cb0e8a504c1c550c6/no/pdf/nou199619960022000dddpdfa.pdf>
- Kostøl, A.K. (2012). Sammenhengen mellom ordinær undervisning g spesialundervisning i grunnskolen. | T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (1. utg. s. 36-63). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kruse, S. & Dederich, K. (2017). The Idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving schools*, 21 (1). s. 19-31. Hentet fra: [file:///C:/Users/soren/OneDrive/Desktop/Spesialpedagogikk%201.%20år/PED424/Kruse%20og%20Dederich,%202018%20\(1\)%20inkludering.pdf](file:///C:/Users/soren/OneDrive/Desktop/Spesialpedagogikk%201.%20år/PED424/Kruse%20og%20Dederich,%202018%20(1)%20inkludering.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr. 31 2007-2008). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>



- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – Rollen og utdanningen*. (Meld. St. nr. 11 2008-2009). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter: Ungdomstrinnet*. (Meld. St. nr. 22 2010-2011). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr. 21 2016-2017). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr. 6 2019-2020). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257-266. Hentet fra:  
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0193397311000438?token=3EE88D1F0ED01A48B5A6A3CB17A8700ED8FD3F428377BD20600B59CB8E0CDFB6F8BE74942764624AA1BA1FC77371B12D>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi* (4. utg.). Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning: med særlig vekt på barnetrinnet. |S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: Tilrettelegging for læring og utvikling* (47-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, V. & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. |R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: med vekt på sosiale- og emosjonelle vansker* (s. 272-304). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. | T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer i skolen* (1. utg., s.192-209). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Norwich, B. (2010). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/1467-8527.t01-1-00215?needAccess=true>
- NSD (2019). Personverntjenester. Hentet fra: <https://nsd.no/personvernombud/index.html>
- Opplæringsloven. (1998). Rett til spesialundervisning (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#%C2%A75-5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-5)
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utg.). Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.
- Solheim, K., Roland, P. & Ertesvåg, S.K. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interactions. *Educational Research*, 60(4), s. 459-477. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131881.2018.1533790?needAccess=true>
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45. Hentet fra: [file:///C:/Users/soren/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps\\_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/141/Attachments/Solli\[708\].pdf](file:///C:/Users/soren/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/141/Attachments/Solli[708].pdf)
- Strandkleiv, O.I. (2003, 24. september). Perspektiver på problematferd. Hentet fra <http://www.elevsiden.no/perspektiver-pa-problematferd/>

Thygesen, R., Briseid, L.G., Tveit, A.D., Cameron, D.L. & Bobo, V.K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 103-114. Hentet fra:

<https://www.idunn.no/file/pdf/48098130/art02.pdf>

Utdanning.no. (2019, 4. september). Spesialpedagog. Hentet fra:

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/spesialpedagog>

Uthus, Marit. (2014). *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Wickstrøm, T.A. (2019). *Spesialundervisning – en inkluderende praksis?*

(Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo. Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/69930/spesialundervisning---en-inkluderende-praksis-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wilson, D. (2012). Underveisvurdering for inkluderende spesialundervisning. | R. S.

Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 139-155). Bergen:

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

### Bakgrunnsinformasjon

Utdanning, arbeidserfaring

Omfang av spesialundervisning i den aktuelle klassen

### Hvorfor fungerer undervisningen så bra

Ett spesielt prosjekt som er bakgrunn

Hvordan startet dere opp

Hvordan jobber vanligvis

Hva er så bra med denne måten å jobbe på

Hvordan viser suksessen seg

Enkeltelever – hele klassen

### Samarbeidsprosessen

Hvordan oppsto samarbeidet, på initiativ fra ...

### Organisering, finne tid

Omfang, avsatt ressurs

Arbeidsfordeling, koordinering

Involverte parter

### Motivasjon

Hva samarbeider dere om? Kunnskapsdeling, pedagogisk ståsted, kultur for deling/læring

Felles forståelse, shared learning

Felles verdier/holdninger

Drøfting av dette, sensitive temaer, dilemmaer, problemer,

Åpenhet

Hvilke mål blir satt – hvordan, krossdisiplinære utfordringer

Hvem bestemmer

Trygghet

### Egen rolle, identitet

Rolleforventninger, status, ansvar, respekt, tillit, likeverd, sjef – assistent

Hvem styrer samarbeidet, tar initiativ,

Makt – autonomi

Hvilke forpliktelser har dere

Betingelser for godt samarbeid

Læring, støtte i eget arbeid, faglig - emosjonelt

Sammenheng mellom eget opplegg og læreplan

Evt utbytte av undervisningen på bakgrunn av samarbeid, mer metodemangfold,

strategier/tilnærming til undervisningen, læremidler/materiell

Spespedagog mer i klassen

Foreldresamarbeid

Effektivt / ineffektivt

Innvirkning på trivsel

Hvordan bli enige? Konsensus

Vokser profesjonelt

Mindre stress og fravær, usikkerhet, kjenne seg alene, felles ansvar

Evaluerer av elevenes læringsutbytte, IOP

Erfaringer gode/mindre gode fra samarbeidet

Utfordringer

Blir en eksklusiv gruppe/duo, vanskelig å få med andre

Ledelsens rolle, forventninger, engasjement, administrativ støtte

Større utbytte

## Vedlegg 2

### Bekreftelse fra NSD (NSD, min side)

#### NSD Personvern

10.01.2019 10:21

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 803965 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: 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 10.01.2019. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020. 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 NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!  
Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)