

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Nina Ottesen Sunde

Man må jobbe i samme retning

You have to work in the same direction

Dato: 02.09.2019

Totalt antall sider: 68

FORORD

Denne masteravhandlingen markerer slutten på et lærerikt og spennende studieår ved Nord Universitet. Å skrive denne oppgaven har gitt meg en ny og dypere forståelse, som jeg vil ha god nytte av i mitt daglige arbeid i læreryrket.

Mange personer har bidratt til dette forskningsprosjektet. Hver enkelt, som jeg her vil nevne, fortjener en stor takk.

Jeg vil først og fremst takke forskningsdeltakerne som ga av sin tid og delte sine tanker og erfaringer med meg. Videre vil jeg takke veilederen min, Kitt Margaret Lyngsnes, for gode samtaler, konstruktiv kritikk og grundige tilbakemeldinger. En takk rettes også til Christian for oppmuntrende ord og korrekturlesing på oppgaven.

Jeg vil videre takke min forlovede Andreas, som tålmodig har lyttet til meg og støttet meg i denne tiden. En takk rettes også til min mor og til min søster Stine, for at dere underveis i hele prosessen har vært gode støttespillere.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine studievenninner, Siv og Siri, for støtte og mye latter gjennom dette året på masterstudiet. Jeg vil også takke min gode venn Rita, for lange og koselige dager på lesesalen. Dere har bidratt til at studieåret ble lystbetont og overkommelig.

Levanger, august 2019.

Nina Ottesen Sunde

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om spesiallæreres og kontaktlæreres erfaringer og oppfatninger om hvordan en får til et godt samarbeid rundt elever med enkeltvedtak på mellomtrinn, for å sikre at elevene får tilpassa opplæring.

I de nasjonale styringsdokumentene stilles det krav til at lærerne skal samarbeide og dele ansvaret for elevenes utvikling. Dette innebærer at alle lærerne som er involvert i tilpassa opplæring har et ansvar for å samarbeide og bidra til at elevene utvikler seg i et læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2006a; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Forskning de siste tiårene fremhever også lærersamarbeidets betydning for å sikre at elever med særskilte opplæringsbehov får et helhetlig opplæringstilbud i skolen (Buli-Holmberg et al., 2015; Nordahl & Overland, 2015; Overland, 2006).

Tittelen på masteroppgaven er «man må jobbe i samme retning». Dette sitatet er hentet fra en av ytringene til forskningsdeltakerne, og er representativt for det samtlige av lærerne i studien fortalte om når det gjaldt hvor viktig det var å være samkjørte i samarbeidet rundt elevene.

Datamaterialet er innhentet gjennom kvalitative forskningsintervju av seks lærere fra tre forskjellige skoler. Resultatene viser at rammefaktorene tid, ledelse og fysiske rom må ligge til rette for å skape et godt lærersamarbeid rundt elever med enkeltvedtak, for å sikre at elevene får tilpasset opplæring. Avklarte roller og ansvarsområder, samt en god relasjon og god kommunikasjon mellom de som samarbeider er også av betydning. Videre er det relevant at det samarbeides om spesialundervisningen, individuelle opplæringsplaner, arbeidsmåter og elevenes utvikling, for å sikre at elevene får tilpasset opplæring. Det er også av betydning at lærerne er enige, samkjørte og har felles mål for elevene.

Abstract

This thesis deals with the special education teacher and the main teachers experience and perceptions about how to create a smart collaboration around pupils who has the right to receive special education in middle school, to ensure the quality and customizing of said education.

According to the national guidelines there are demands of cooperation and shared responsibilities of a pupils development between the special education teacher and the main teacher. This means that all teachers involved in the education of kids with special education needs, have a responsibility to collaborate and make sure the pupils develop in a learning community. (Department of education, 2006a; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). The latest research this past decade highlights the cooperation between teacher's role in ensuring the quality of the special educations' curriculum offered by the school (Buli-Holmberg et al., 2015; Nordahl & Overland, 2015; Overland, 2006).

The title of this thesis is «you have to work in the same direction». This quote is from one of the interviewees, and it is representative of the shared opinion by all the teachers in this study; the importance of a collective understanding of these pupils' paths.

The research data is collected through qualitative research interviews of six teachers from three different schools. The results show that the main factors, time, management and physical space must be in place to create a collaboration around pupils with special education needs, to ensure the customizing of the curriculum. Defined roles and areas of responsibilities coupled with a healthy dose of relations and communication between the teachers involved in the cooperation is also of importance. Furthermore, there is relevance in the cooperation about the teaching, individual training plan, teaching methods and the pupils development, to ensure that the pupil gets a customized education. Lastly, there is importance in that the teachers involved agree upon a common goal to work towards.

FORORD	
SAMMENDRAG	
INNHOOLD	
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN.....	1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	4
1.3 BEGREPSAVKLARINGER	4
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	5
2. TEORETISK GRUNNLAG	5
2.1 TEORETISK BEGRUNNELSE FOR TILPASSA OPPLÆRING	5
2.1.1 DET AKTUELLE UTVIKLINGSNIVÅET OG DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONEN	6
2.1.2 TEORI OM MESTRINGSERFARINGER OG MESTRINGSFORVENTNINGER.....	7
2.2 LÆRERSAMARBEID	8
2.2.1 UTDANNINGSPOLITISKE DOKUMENTER OM LÆRERSAMARBEID	8
2.2.2 FORSKNING OM LÆRERSAMARBEID	9
2.2.3 TEORI OM LÆRERSAMARBEID	10
3. METODE	15
3.1 VITENSKAPSTEORETISKE BETRAKTNINGER.....	15
3.1.1 HERMENEUTIKK	16
3.2 VALG AV METODE	18
3.2.1 EN KVALITATIV STUDIE.....	18
3.2.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	18
3.2.3 SEMISTRUKTURERT INTERVJU.....	18
3.2.4 UTVALG	19

3.2.5 FORFORSTÅELSE	20
3.2.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	20
3.3 STUDIENS KVALITET	21
3.3.1 RELIABILITET	22
3.3.2 VALIDITET	22
3.3.2.1 INDRE VALIDITET	23
3.3.3 REFLEKSIVITET	25
3.3.4 GENERALISERBARHET	25
3.4 ETISKE REFLEKSJONER	26
3.5 DATABEHANDLING OG ANALYSE	27
3.5.1 TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE	27
3.5.2 KODING OG KATEGORISERING AV DATAMATERIALET	28
4. RESULTATER.....	31
4.1 RAMMEFAKTORER.....	31
4.1.1 TID.....	31
4.1.2 LEDELSE	32
4.1.3 FYSISKE ROM	32
4.2 ROLLER OG ANSVAR I SAMARBEIDET	33
4.2.1 RELASJON.....	33
4.2.2 KOMMUNIKASJON	33
4.2.3 AVKLARING AV ROLLER OG ANSVAR.....	34
4.3 INNHOLD I SAMARBEIDET	35
4.3.1 INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN	35

4.3.2 ORGANISERING AV SPESIALUNDERVISNINGEN	36
4.3.3 ARBEIDSMÅTER.....	36
4.3.4 ELEVENES UTVIKLING.....	37
4.4 SAMSTEMTHET	37
4.4.1 MÅLSETTING	37
4.4.2 SAMKJØRING.....	38
4.5 LÆRERSAMARBEIDETS BETYDNING FOR ELEVENE.....	39
4.5.1 FORUTSIGBARHET FOR ELEVENE.....	39
4.5.2 FORVIRRING OG USIKKERHET FOR ELEVENE.....	40
5. DISKUSJON.....	42
5.1 DISKUSJON AV HOVEDFUNN	42
5.1.1 BETYDNINGEN AV RAMMEFAKTORER	42
5.1.2 Å JOBBE I SAMME RETNING	43
5.1.3 KVALITET I UNDERVISNINGEN OG ELEVENES UTVIKLING.....	45
5.1.4 SAMMENFATNING AV HOVEDFUNNENE.....	47
5.2 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER OG VEIEN VIDERE	47
5.3 METODEDISKUSJON	48
 <u>Vedlegg</u>	
Vedlegg 1: Intervjuguide	
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	
Litteraturliste	51

1. INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN

I norsk skole er tilpassa opplæring et overordnet prinsipp. Dette kommer frem i opplæringsloven § 1-3, som sier «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...» (Opplæringslova, 1998). Også i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) er tilpasset opplæring godt forankret. Der står det blant annet at

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve gleda ved å mestre og å nå måla sine». Under prinsippene for opplæringen er det vidare skrevet at «Skolen og lærebedrifta skal fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Tilpassa opplæring skal altså stå sentralt i elevenes læring og slik være en del av all opplæring. Det vil si at tilpassa opplæring skal være en del av både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Tilpassa opplæring innebærer at undervisningen varieres og differensieres. Den skal også ta hensyn til individuelle variasjoner innenfor fellesskapet av en klasse og/eller et trinn (Moen, 2017, s. 29). Moen (2017) viser til figuren under, for å illustrere formuleringene i opplæringsloven og de nasjonale styringsdokumentene om at tilpassa opplæring skal være et overordnet prinsipp, for både ordinær undervisning og spesialundervisningen (Moen, 2017, s. 28).

Tilpassa opplæring	
Ordinær undervisning	Spesialundervisning

Figur 1.1 Tilpassa opplæring som overordnet prinsipp for ordinær undervisning og spesialundervisning.

Retten til spesialundervisning er hjemlet i Opplæringsloven § 5-1. Der står det følgende:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998).

Nilsen (2011) trekker frem at spesielle prosedyrer må følges for at en elev skal kunne få spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Dette innebærer blant annet at pedagogisk-

psykologisk tjeneste foretar en sakkyndig vurdering av behovet. Denne sakkyndige vurderingen danner igjen grunnlaget for skoleeier sitt enkeltvedtak om spesialundervisning (Nilsen, 2011, s.49). Spesialundervisning blir gitt i ulikt omfang. Elever med enkeltvedtak som ikke får full oppdekking med ekstra pedagog gjennom hele skoledagen, skal følge ordinær undervisning i de øvrige timene. Dette stiller krav om at den ordinære undervisningen er tilpassa, slik at denne elevgruppen får utbytte også i disse timene (Nilsen, 2011, s. 49).

Moen (2017) trekker frem at tilpassa opplæring er et kollektivt ansvar for hele skolen. Det vil si skoleledelse, lærerkollegiet, lærerteam og den enkelte lærer (Moen, 2017, s. 27). Dette er også i tråd med hva som står i Stortingsmelding 18, hvor det fremheves at undervisning og læring skal være lagarbeid

«...Målet er å bygge et lag rundt læreren. Læreren skal støtte seg på skoleledelsen og samarbeid i kollegiet. Skolen skal kunne støtte seg på andre tjenester som er viktige for barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte...» (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Betydningen av lærersamarbeid kommer også til uttrykk i St.meld. 31. som peker på at samarbeid om undervisningen kan bidra til å utvikle kvaliteten i elevenes totale opplæringstilbud:

Lærere ved skoler som i stor grad benytter kollektive arbeidsformer, har mulighet til å samarbeide om undervisningen og dele og reflektere over egen praksis. Lærerne ved disse skolene rapporterer selv om en større grad av variasjon i arbeidsmåter, bedre tilpasset opplæring, større bevissthet om læringsmålene og større bevissthet om læringsmiljøets betydning. Kunnskapsløftet innebærer flere endringer som krever mer arbeid i fellesskap, for eksempel lokalt arbeid med læreplanene og innarbeiding av de grunnleggende ferdighetene på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Videre blir lærersamarbeid trukket frem i LK-06, under den generelle delen av læreplanen. Der står det følgende:

I dag er undervisning og læring lagarbeid. I undervisninga deler lærarar og instruktørar med ulike spesialitetar ansvaret for både einskildelevar, grupper og klassar. Dei har plikter både and synes skolen og for dei opplæringsløpa der deira bidrag er eit nødvendig ledd i heilskapen (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

I tillegg fremkommer det, under prinsipper for opplæringen, at lærere skal kunne lære av hverandre gjennom samarbeidet: «Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2015) trekker frem at samarbeid, beskrevet under den generelle delen av læreplanen, tyder på å være en viktig faktor når det gjelder å utvikle eierskap og

engasjement i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringstilbudet. De peker også på at ansvaret for tilretteleggingen er noe som angår hele skolen (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 134).

Vi ser altså at idealet om lærersamarbeid og felles utvikling kommer tydelig frem i de nasjonale styringsdokumentene. Det fremkommer også at hensikten med dette samarbeidet er å skape en god skole for elevene, der lærerressursene utnyttes på best mulig måte. Til tross for at det nasjonale nivået har gode intensjoner angående teamarbeid som løsning for å skape en bedre skole for elevene, peker Bjørnsrud (2011) på at lærerarbeid også handler om kontekstuelle hendelser knyttet til de erfaringer og kunnskaper som allerede finnes i fellesskapet. Det vil si at lærersamarbeidet skjer med rot i skolens egen kultur for læring og utvikling (Bjørnsrud, 2011, s. 27-45). Slik blir kvaliteten på teamarbeidet også forskjellig fra skole til skole. Videre trekker Bjørnsrud (2011) frem kjennetegn ved skoler som arbeider i fellesskap og har kultur for kollektivt arbeid. Som viktige beskrivelser nevner han blant annet samarbeid mellom lærere og vurdering av undervisning, felles holdninger til skoleutviklingens retning, gode ledelse-lærer relasjoner samt positive holdninger til endring av undervisning. Han presiserer også at sosiokulturell forståelse står sentralt i denne sammenhengen, for å kunne se læring og utvikling i et mer relasjonelt og kontekstuellt perspektiv (Bjørnsrud, 2011, s.27-45).

Jeg har jobbet som spesiallærer i skolen i 4 år. I løpet av disse årene har jeg sett ulike eksempler på hvordan lærere samarbeider for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen rundt elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning, heretter kalt elever med enkeltvedtak. Observasjoner og erfaringer jeg har gjort meg disse årene har pirret min nysgjerrighet på hvordan undervisningen til elever med enkeltvedtak blir planlagt og tilrettelagt, hvilke tanker eller begrunnelser som ligger bak denne tilretteleggingen, samt hva et samarbeid rundt elevene mellom kontaktlærer og spesiallærer har å si for den tilpassa opplæringen for elever med enkeltvedtak. På bakgrunn av dette har jeg valgt å skrive en masteroppgave innenfor temaet «lærersamarbeid som en faktor for å tilpasse opplæringen rundt elever med enkeltvedtak».

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å belyse lærernes oppfatninger, erfaringer og tanker om hvordan det kan samarbeides for å sikre den tilpassa opplæringen rundt elever med enkeltvedtak. Det vil si at jeg ikke bare er ute etter erfaringer og tanker om det de gjør eller har gjort, men også hvordan de tenker det kan gjøres. Hensikten med studien er ikke å finne det endelige svaret eller løsningen på hvordan lærerne skal samarbeide for å tilpasse opplæringen til elever med enkeltvedtak, men for å bidra til kunnskap om hvordan det kan samarbeides rundt elever med enkeltvedtak. Videre er det en tanke om at denne studien kan gjøres tilgjengelig slik at lesere av masteroppgaven vil kunne trekke paralleller eller overføre erfaringer fra min forskning til egen praksis. Jeg har også et ønske om at masteroppgaven kan brukes som utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, slik at det igjen kan ha en betydning for elever med enkeltvedtak og deres tilrettelegging og tilpassing av opplæring i skolen. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer og oppfatninger har spesiallærere og kontaktlærere om hvordan en får til godt samarbeid rundt elever med enkeltvedtak på mellomtrinnet, for å sikre at elevene får tilpasset opplæring?».

1.3 Begrepsavklaringer

Begrepene tilpassa opplæring, spesialundervisning og samarbeid står som sentrale elementer i oppgavens problemstilling. I det følgende kommer en kort redegjørelse for hva jeg legger i de ulike begrepene.

Under prinsipper for opplæringen, beskriver kunnskapsdepartementet tilpassa opplæring slik: «Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Jeg velger å bruke denne beskrivelsen som grunnlag for begrepet tilpasset opplæring i denne oppgaven.

Som tidligere nevnt, blir spesialundervisning gitt dersom de ordinære tilpassningene ikke fører til et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998). I begrepet spesialundervisning legger jeg dermed det arbeidet som blir gjort for å spesialtilpasse opplæringen til elevene, i tråd med elevenes utviklingsutsikter.

Innledningsvis i oppgaven nevnte jeg at spesialundervisning blir gitt i ulikt omfang. Elever med spesialundervisning som ikke får full oppdekking av ekstra pedagog gjennom skoledagen, skal følge den ordinære undervisningen i de øvrige timene. Dette fordrer et samarbeid mellom kontaktlærere og spesiallærere for å ivareta sammenhengen, kontinuiteten og tilpasningen av undervisningen i både den ordinære undervisningen samt i spesialundervisningen. Det er nettopp dette samarbeidet for å tilpasse opplæringen til elever med enkeltvedtak, mellom kontaktlærer og spesiallærer, som jeg er interessert i å belyse i denne oppgaven.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er inndelt i 5 kapitler. Det første kapitlet innleder temaet og presenterer oppgavens formål og problemstillinger. Her kommer jeg også inn på noen nødvendige begrepsavklaringer som inngår i problemstillingen. I kapittel 2 blir det teoretiske grunnlaget for studien presentert. Teorikapitlet inneholder en teoretisk begrunnelse for tilpassa opplæring samt redegjørelser for aktuell forskning og teorier om lærersamarbeid. I kapittel 3 blir den metodiske tilnærmingen for oppgaven presentert. Denne delen av oppgaven gjør rede for vitenskapsteoretiske betraktninger, valg av metode, ulike kvalitetsindikatorer for forskningsprosjektet, etiske refleksjoner i forbindelse med studien, samt en redegjørelse for studiens databehandling og analyse. Kapittel 4 inneholder en presentasjon av studiens funn. I kapittel 5 diskuteres studiens hovedfunn og metode.

2. TEORETISK GRUNNLAG

Hensikten med dette teorikapitlet er å belyse studiens problemstilling gjennom teori og tidligere forskning. Teorigrunnlaget er utformet etter problemstillingens innhold, som retter søkelys mot lærersamarbeid som en faktor for å tilpasse opplæringen rundt elever med enkeltvedtak. Det teoretiske fundamentet som dette kapitlet utgjør, vil jeg senere anvende når jeg skal diskutere oppgavens hovedfunn.

2.1 Teoretisk begrunnelse for tilpassa opplæring

Som tidligere nevnt, er tilpassa opplæring godt forankret i offentlige styringsdokumenter. I henhold til dette peker Jenssen & Lillejord (2009) på at tilpassa opplæring er et politisk

begrep (Jenssen & Lillejord, 2009). Moen (2017) trekker frem at man finner læringsteoretiske begrunnelser for tilpassa opplæring i Vygotskys teori om det aktuelle utviklingsnivået og den nærmeste utviklingssonen, samt i Banduras teori om mestringserfaringer og mestringsforventninger (Moen, 2017, s.32). Ifølge Moen (2017) kan man dermed si at forventningene som blir uttrykt i de offentlige styringsdokumentene, samsvarer med teorier om læring (Moen, 2017, s.32). I denne oppgaven vil jeg derfor bruke Vygotskys teori om det aktuelle utviklingsnivået og den nærmeste utviklingssonen og Banduras teori om mestringserfaringer og mestringsforventninger som en teoretisk begrunnelse for tilpassa opplæring.

2.1.1 Det aktuelle utviklingsnivået og den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky hevder at man ikke bare kan forstå elevens kompetanse ut fra det utviklingsnivået eleven i øyeblikket befinner seg på. Han betegner dette utviklingsnivået som det aktuelle utviklingsnivået (Moen, 2017, s. 33). Når eleven befinner seg i det aktuelle utviklingsnivået, klarer han eller hun seg uten hjelp fra voksne eller en mer kompetent annen (Moen, 2017, s. 33). I forlengelsen av det aktuelle utviklingsnivået ligger elevens muligheter for videre læring. Dette kaller Vygotsky den nærmeste utviklingssonen (Moen, 2017, s.33). Det som kjennetegner den nærmeste utviklingssonen, er det eleven kan gjøre med adekvat støtte og veiledning, enten fra en voksen eller andre med mer kompetanse enn hva eleven selv har. Sammen med voksne eller andre kan eleven altså forstå mer enn hva eleven klarer på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2011 s. 56). Skaalvik & Skaalvik (2011) peker på at den nærmeste utviklingssonen definerer det nivået som undervisningen i øyeblikket bør konsentreres om (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 56). Vygotsky illustrerer betydningen av å fokusere undervisningen rundt den nærmeste utviklingssonen, ved å påpeke at eleven, i samarbeid med voksne, er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s.56). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2011) kan man se på den nærmeste utviklingssonen som en alternativ måte å beskrive tilpassa opplæring på. De begrunner dette med at tilpassa undervisning er en undervisning som er konstruert om den enkelte elevens nærmeste utviklingssone, og som sådan bidrar til at elevene kontinuerlig strekker seg og utvikler seg (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s.57). Videre peker Skaalvik & Skaalvik (2011) på at det stilles store krav til differensiering av undervisningen for at elevene skal være i den nærmeste utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s.57).

2.1.2 Teori om mestringsferfaringer og mestringsforventninger

Banduras teori om mestringsforventninger omhandler elevens forventninger til seg selv om å kunne utføre bestemte oppgaver (Moen, 2017, s. 34). Dette gjelder oppgaver av faglig karakter, samt den oppgaven det er å forholde seg til og delta i skoledagens aktiviteter (Moen, 2017, s.34). Ifølge Bandura utvikler elever seg dersom de har forventninger om å kunne lykkes. Han hevder videre at autentiske mestringsferfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 92). Mestringsferfaringer er tidligere erfaringer med å mestre oppgaver som er tilsvarende de oppgavene som eleven står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s.92). I henhold til Banduras teori, er gjentatte erfaringer med å mislykkes spesielt uheldige i starten av en læringsprosess. Bandura begrunner dette med at slike erfaringer gir lave forventninger om å lykkes med tilsvarende oppgaver i fremtiden (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 93). Dersom elevene derimot har erfaringer med å mestre oppgavene i startfasen når de skal lære noe nytt, vil forventningene om mestring bli styrket for den type oppgaver som elevene arbeider med. Senere erfaringer med å mislykkes med enkeltoppgaver vil da få mindre betydning for forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 93).

I henhold til Banduras teori er det dermed viktig at aktiviteter og oppgaver blir tilpasset elevens evner og forutsetninger, slik at eleven opplever mestringsferfaringer, som igjen blir kilde til forventning om mestring. Dette vil videre føre til at elevene yter størst innsats og blir mer utholdende når de utfører oppgaver de er forventet å mestre (Moen, 2017, s.34). Det er imidlertid viktig å påpeke at tilretteleggingen av mestringsferfaringer ikke innebærer at elevene ikke skal bli utfordret. Dersom oppgavene ikke stiller krav til noen form for anstrengelse, opplever heller ikke elevene mestring (Moen, 2017, s.34). Elevene må møte utfordringer for å kunne lære, noe som også samsvarer med Vygotskys teori om den aktuelle og nærmeste utviklingssonen (Moen, 2017, s.34). Dersom elevene skal jobbe selvstendig med oppgaver, bør de arbeide innenfor sin egen mestringszone. Det vil si oppgaver de allerede har lært. Hensikten med slike oppgaver er konsolidering, overlæring og automatisering, noe som bidrar til at elevene blir tryggere på egen kunnskap og ferdigheter (Moen, 2017, s.34). Hvis elevene skal lære noe nytt, må de forlate mestringssonen sin. Tilpasning av undervisningen betyr da at elevene jobber innenfor sin egen utviklingszone, men med oppgaver som er tilpasset elevens forutsetninger (Moen, 2012, s. 34). I en slik fase er erfaringer med mestring betydningsfullt, og det er derfor viktig at en lærer er tilgjengelig (Moen, 2017, s.34).

2.2 Lærersamarbeid

Det finnes flere ulike måter å definere lærersamarbeid på. For denne oppgaven har jeg valgt Munthe & Postholm (2012) sin definisjon av lærersamarbeid: «Lærersamarbeid er to eller flere lærere, alle med eget ansvar og autonomi, enige om å arbeide sammen for å gjøre deres egen praksis bedre» (Munthe & Postholm, 2012, s. 149). Jeg vil i det følgende presentere et utvalg utdanningspolitiske dokumenter, tidligere forskning og teori om lærersamarbeid.

2.2.1 Utdanningspolitiske dokumenter om lærersamarbeid

Det finnes noen utdanningspolitiske dokumenter som er relevante for denne oppgaven. Blant disse er Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden & Rasmussen (2002), som har evaluert forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket. Disse forsøkene handlet om at lærerne skulle tilbringe mer tid på skolen. Hensikten var å finne ut om en alternativ arbeidstidsordning kunne bidra til en annen organisering av undervisningen, og dermed skape en bedre undervisningskvalitet. Et av målene med forsøkene, som også er relevant for denne oppgaven, var om utvidet arbeidstid førte til økt samarbeid mellom lærerne. Her var tanken at utvidet arbeidstid skulle gjøre lærerne mer tilgjengelige for kollegaene og dermed tilrettelegge for mer samarbeid. Resultatene fra forsøkene viste at 74% av lærerne mente at samarbeidet mellom lærerne hadde hatt en positiv utvikling. I tillegg til å undersøke om den alternative arbeidsordningen førte til økt samarbeid, var det også aktuelt å se hvordan denne samarbeidstiden ble brukt. De fant at lærerne på samarbeid på klassetrinnet, samt at trinnmøtene opplevdes som meningsfulle ettersom de handlet om elevene og undervisningen. Lærerne viste også til en kollektiv avklaring om hvem av lærerne som skulle ha ansvar for forskjellige oppgaver. Lærere fra barneskolen syntes at de hadde fått større spillerom som lærer gjennom den kollektive organiseringen. Videre fortalte de at samarbeid om det daglige arbeidet som gjaldt undervisning og klassearbeid ble opplevd som meningsfullt. Ifølge resultatene av forsøkene var det også en forutsetning at klassestyrer og lærere hadde nok tid tilgjengelig dersom de skulle få samarbeidet i klassetrinnet til å fungere godt. Som et resultat av den alternative arbeidstidsordningen, pekte også lærerne på at kvaliteten på den individuelle vurderingen av elevene ble bedre (Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden & Rasmussen, 2002, s. 1-111).

Relevant for denne oppgaven er også Dahl, Klewe & Skov (2004) sin evaluering av

kvalitetsutvikling i grunnskolen. I evaluering fant de blant annet at måten lærerne organiserer arbeidet sitt på, særlig når det gjelder samarbeid mellom lærere, har betydning for formen og kvaliteten på opplæringen. De fant også at dette hadde innvirkning på elevenes vilkår for læring og utvikling. Videre fant de at kollektivt orienterte skoler lykkes bedre når det gjelder å skape gode forutsetninger for elevers læring. Her trekker de frem at tiltak for å utvikle organiseringen av lærernes arbeid, læringsmiljøet og elev-, lærer-, og rektorrollen er faktorer som styrker samarbeidet og den kollektive orienteringen. I evalueringen beskriver de også trekk ved lærerne som i større grad fins på kollektivt orienterte skoler, enn ikke-kollektivt orienterte skoler. Her peker de på et lærersamarbeid om undervisningen og dens evaluering, en positiv holdning til endringer av undervisning blant lærerne, en felles holdning blant lærerne til i hvilken retning skolen skal utvikles og et godt arbeidsmiljø blant lærerne (Dahl, Klewe & Skov, 2004, s. 11-19).

Videre har Bachmann & Haug (2006), på oppdrag fra utdanningsdirektoratet, forsket på tilpassa opplæring. De fant blant annet at skoler med kollektive samarbeidskulturer er flinkere til å skape et faglig miljø som gir en høy pedagogisk bevissthet, som igjen fører til en tettere oppfølging av elevene. Disse skolene kjennetegnes ved at lærerne samarbeider om undervisning og kompetanseutvikling, at skolene preges av samarbeidsånd og både ledelse og lærerne er enige om hvilken retning utviklingen bør ta. De viser videre til at disse skolene lever bedre opp til prinsippet om tilpassa opplæring, noe som også indikerer at elevene lærer mer i disse skolene (Bachmann & Haug, 2006, s. 44-54). I forskningen fant Bachmann & Haug (2006) også et behov for en samordning av spesialundervisningen og den ordinære opplæringen, samt et bedre samarbeid mellom spesial – og allmennpedagogiske oppgaver (Bachmann & Haug, 2006, s. 66).

2.2.2 Forskning om lærersamarbeid

Den tidligste forskningen jeg fant om lærersamarbeid, var boka «Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age» skrevet av Andy Hargreaves i 1994. Her skriver Hargreaves om hvordan læreren må videreutvikle sin yrkesrolle og yrkeskultur, for å ruste seg til å møte utfordringene som forandringene i skolen og samfunnet medfører. Han skriver også om de ulike lærerrollene og deres påvirkning i skolekulturen. Boken ble oversatt til norsk i 1996 med tittelen «Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder». Jeg har valgt å bruke noen teorielementer fra denne boka i oppgaven.

Skoleforskning de siste tiårene fremhever betydningen av lærersamarbeid om tilpassa opplæring i ordinær undervisning, for å sikre at elever med særskilte opplæringsbehov får et kvalitetssikret, helhetlig opplæringstilbud i skolen (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015; Nordahl & Overland, 2015; Overland 2006). Forskning viser også at lærere som samarbeider og deler erfaringer om elevenes læringssituasjon, utvikler både egen kompetanse og egen opplæringspraksis (Kvam, 2018; Overland, 2006; Buli-Holmberg et al. 2015).

Annen forskning som er relevant for denne oppgaven, er gjort av Peder Haug (2011) som forsket på om delingen mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk har gagnet den ordinære opplæringen for alle elevene i skolen. Han fant at forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning var for dårlig, og at man dermed ikke har fått til en skolepraksis som gir alle elevene gode vilkår for læring. Han fant også at det er gjort lite for å skape en skole for alle, og mye for å skape en skole for ordinær opplæring på en side, og spesialundervisning på en annen side. Han peker også på at utfordringen ligger i hvem som eier oppgaven om å gi opplæringen innhold og kvalitet. Han konkluderer med at det ville vært en styrke for skolen dersom disse to områdene fungerte bedre sammen (Haug, 2011, s. 129-140).

Astrid Gillespie (2016) har også forsket på lærersamarbeid. Hennes doktorgradsavhandling handler om samarbeid mellom lærere og spesiallærere til elever med spesialundervisning i matematikk. Hun fant blant annet at lærerne i liten grad opplevde at kvaliteten på samarbeidet rundt denne elevgruppen var tilfredsstillende. Forskningsdeltakerne i studien ga også uttrykk for at den lave graden av samarbeid delvis kunne skyldes på manglende struktur, liten tid og utydelige forventninger fra skoleledelsen. Videre avdekket studien tre forhold som er viktig for et godt samarbeid. Disse er *de ytre rammene* (tid til planlegging, ansvarsfordeling og føringer fra skoleledelsen), *kulturen for samarbeid*, og *opplevelsen av at samarbeidet er hensiktsmessig, formålstjenlig og nyttig* (Gillespie, 2016).

2.2.3 Teori om lærersamarbeid

Som tidligere nevnt, anses lærersamarbeid i LK-06 som nødvendig for å utvikle en kultur for tilpasset opplæring og spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2015) trekker frem at lærersamarbeid i tilpassa opplæring har

avgjørende betydning for kvalitetssikring og helhetlig perspektiv på enkeltelevens opplæring (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 72). Dette er også i tråd med Nordahl & Overland (2015), som peker på at spesialundervisning skal ses i sammenheng med elevenes øvrige opplæringstilbud, slik at det samlet gir et tilfredsstillende læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2015, s. 63). I tillegg peker Kvam (2018) på at kunnskap og ferdigheter blir utviklet mellom lærere når de samarbeider og deler erfaringer om elevenes arbeidsplaner, undervisning og læringsmateriell (Kvam, 2018, s. 14). Dette mener også Overland (2006), som sier at lærere bør samarbeide for å effektivisere arbeidet og sikre at lærerne utvikler sin kompetanse ved å lære av egne erfaringer (Overland, 2006, s. 105). Jenssen & Roald (2014) hevder også at kunnskaper og ferdigheter utvikles hos lærere som samarbeider og deler erfaringer om elevenes arbeidsplaner, undervisning og læringsmateriell. De peker videre på at dette også vil ha positiv betydning for elevene, ved at lærerne fremstår som samstemte og samkjørte (Jenssen & Roald, 2014, s. 227).

Gillespie (2016) peker på at et samarbeid både kan ha en formell og uformell karakter. Hun beskriver det formelle samarbeidet som et samarbeid med klar målsetting og agenda, fastsatte retningslinjer, at deltakerne i samarbeidet har avklarte roller og arbeidsfordeling, og at det ofte er avsatt tid til samarbeidet. Motsatt beskriver hun det uformelle samarbeidet som et samarbeid preget av uavklarte roller og diffuse målsettinger, løse retningslinjer, og tilfeldige samarbeidstider (Gillespie, 2016, s. 14). Gillespie (2016) trekker også frem at det uformelle samarbeidet ikke forplikter på samme måte som det formelle. Hun viser også til eksempler på formelt samarbeid i skolesammenheng, blant disse er utviklingssamtaler, teammøter, plangruppemøter og tverrfaglige møter (Gillespie, 2016, s. 14).

Buli-Holmberg et al. (2015) hevder at både spesiallæreren og klasselærere har ansvar for å tilpasse den ordinære undervisningen for elever med enkeltvedtak. De trekker frem at samarbeidet om planleggingen og koordineringen må gå begge veier; spesiallæreren må ta hensyn til ordinær opplæring og klasselærerne må ta hensyn til spesialundervisningen. De peker på at det som hver lærer gjør, bør støtte hverandre og utgjøre en helhet. De sier videre at en slik koordinering bidrar til at det blir skapt forbindelser mellom det eleven opplever i begge former for undervisningen, og at dette kan bidra til bedre læring for elever med spesialundervisning (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 135). Buli-Holmberg et al. (2015) sier også at det er behov for at spesialundervisning og ordinær opplæring blir sett i sammenheng og justeres i forhold til hverandre. Dette stiller krav til et delt ansvar og et tett samarbeid

mellom lærere i ordinær undervisning og lærere i spesialundervisning (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 134).

Ifølge Hargreaves (1996) er tid et sentralt begrep i lærerens arbeid. Han sier at avgrensning og tildeling av tid utgjør en del av kjernen i lærerens virksomhet, dermed blir også tid et vesentlig element i struktureringen av lærerens arbeid (Hargreaves, 1996, s. 104). Dette er også i tråd med Jenssen & Roald (2014) som hevder at lærersamarbeid skal ha en profesjonsutviklende form, der resultatet av samarbeidet skal ha betydning for elevene ved at undervisningen løfter dem videre. De peker videre på at dette er lettest å gjennomføre dersom det blir gitt rom for å lære av hverandres erfaringer og tid til felles planlegging av undervisningen (Jenssen & Roald, 2014, s. 227). Buli-Holmberg et al. (2015) mener også at det har betydning for kvaliteten på lærersamarbeidet at lærerne bruker tiden de tilbringer på skolen, til å samarbeide (Buli-Holmberg et al., 2015, s.75). Videre trekker Jensen (2007) frem at en delingskultur blant lærerne vil gjøre det mulig for lærerne å utveksle erfaring og dele arbeidsbyrder, noe som igjen vil lette bestrebelsene for å få til en bedre tilpassa opplæring. Han sier videre at delingskulturer kan redusere lærernes tidsbruk, slik at lærerne får mer tid til andre formål. I tillegg sier han at delingskulturen også vil kunne gi nye innfallsvinkler til arbeidet med elevene (Jensen, 2007, s. 38). Dale, Wærness & Lindvig (2005) hevder imidlertid at det ikke er tilstrekkelig at ledelsen oppretter en fast møtetid, dersom lærere ikke bruker denne tiden på en hensiktsmessig måte. De peker videre på at man kan ende opp med å samarbeide for samarbeidets skyld, der viktige spørsmål blir utelatt (Dale, Wærness & Lindvig, 2005, s. 57).

Buli-Holmberg et al. (2015) peker på at skoleledelsen har en sentral rolle i henhold til tilretteleggelsen av gode vilkår og rammebetingelser for samarbeid knyttet til tilpassa opplæring i ordinær undervisning (Buli-Holmberg et al., 2015, s.163). Dette er også i tråd med Nordahl & Overland (2015) som hevder at skoleledelsen bør etterstrebe at rammebetingelsene for arbeidet med blant annet individuelle opplæringsplaner (IOP), blir tilrettelagt på best mulig måte. De peker videre på at skoleledelsen bør vurdere læringsressursene som finnes ved skolen, og bruke den interne kompetansen slik at det kommer elever med særskilte opplæringsbehov til gode. De hevder også at rektorens initiativ og engasjement har betydning for spesialundervisningens rammebetingelser ved skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 111).

Buli-Holmberg et al. (2015) fremhever at det er behov for kommunikasjon i samarbeidet rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning. De vektlegger et lærersamarbeid der lærere er i dialog og samarbeider om å utvikle en felles forståelse av hva som elevenes utfordringer og behov, hva som er rimelige løsninger og hvordan de kan møte disse. De trekker frem at slike samarbeid bidrar til at opplæringsituasjoner, hvor ulike lærere samarbeider om elever, ikke blir tilfeldig og går i hver sin retning. Videre hevder de at man gjennom et slikt samarbeid kan legge forholdene bedre til rette for egen undervisning, og bidra til utvikling av bedre opplæringspraksis (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 112).

Kvam (2018) hevder at samtaler om opplæringen i et lærersamarbeid vil ha ulike egenskaper. Hun peker på at noen samtaler karakteriseres ved at lærerne utveksler informasjon, at undervisningen blir avklart og koordinert, eller at episoder fra undervisningen blir diskutert eller gjenfortalt. Hun viser også til andre samtaler som inviterer til kritisk refleksjon og analyse av pedagogiske situasjoner. På bakgrunn av dette fremhever hun at man kan forstå kollegasamtaler som et mulig verktøy for å utvikle en bedre undervisning (Kvam, 2018, s. 15). Buli-Holmberg et al. (2015) peker også på at det viktig at lærerne fungerer som kollegaer, slik at de samarbeider om å planlegge og forberede undervisningen, i stedet for å gjøre dette hver for seg. De hevder videre at lærersamarbeidet fører til profesjonelle samtaler, for eksempel om sammenhengen mellom planlegging, opplæring og elevenes læring. Dette kan i neste omgang medvirke til at lærerne blir bedre rustet til å støtte hverandre og prøve ut nye praksiser. En slik form for faglig kommunikasjon mellom kollegaer fører til at lærerne lærer sammen, av egne og andres erfaringer. På denne måten vil de i fellesskap utvikle kvaliteten på opplæringen (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 111).

Buli-Holmberg et al. (2015) beskriver spesialundervisningen som en prosess som handler om å samarbeide om kartlegging, planlegging, gjennomføring og evaluering av skoletilbudet som blir gitt til eleven. De trekker videre frem at samarbeidets fokus er å tilpasse læringsmål, læremidler, valg av spesialpedagogiske metoder, organiseringsformer og vurderinger av elevenes læringsutbytte og læringsprosess (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 89).

Kvam (2018) peker på at lærersamarbeid kan foregå i undervisningens for – og etterarbeid, eller i den delen av undervisningen der læreren har direkte kontakt med elevene. Hun hevder videre at samarbeidet som foregår i for – og etterarbeidet ofte omfatter samtaler om undervisning eller samarbeid om konkrete arbeidsoppgaver, mens samarbeidet i selve undervisningssituasjonen gjerne handler om felles ansvar for undervisningsopplegg (Kvam, 2018, s. 14). Dette er også i tråd med Buli-Holmberg et al. (2015) som hevder at det

spesialpedagogiske samarbeidet bør handle om for- og etterarbeidet som spesialundervisningen krever, samt arbeid med årsrapporter og individuelle opplæringsplaner (Buli-Holmberg et al. 2015, s. 26).

Videre trekker Buli-Holmberg et al. (2015) frem at kvaliteten på lærersamarbeidet får betydning for i hvilken grad de som samarbeider utvikler forståelse for elevenes støttebehov og får til en felles innsats og oppfølging rundt elevene. De peker videre på flere betingelser som må ligge til grunn for lærersamarbeidets positive utvikling, heriblant har det stor betydning at de samarbeidende har en felles forståelse for mål og innhold i arbeidet med elevene (Buli-Holmberg et al., 2015, s.72). I lærersamarbeidet rundt elevers opplæring, er det også sentralt å belyse flere sider ved elevenes tilpasningsbehov - og legge til rette for et helhetlig opplegg rundt elevene (Buli-Holmberg et al., 2015, s.72). Kvam (2018) peker på at et lærersamarbeid både kan være formelt og uformelt organisert. Hun beskriver det formelle samarbeidet som obligatorisk, avtalt og regulert gjennom arbeidsbestemmelser som gjelder for lærerne, mens det uformelle samarbeidet oppstår etter lærerens eget behov i deres individuelle arbeidstid (Kvam, 2018, s. 14).

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2006d) skal IOP fungere som et verktøy for skolen/lærere for å sikre at opplæringstilbudet samsvarer med elevens rettigheter etter enkeltvedtaket (Kunnskapsdepartementet, 2006d). Videre sier Kunnskapsdepartementet følgende om bruk av IOP: «Beskrivelser av mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og organisering i en IOP må samordnes med planen for den ordinære opplæringen slik at eleven får et helhetlig opplæringstilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2006d). Buli-Holmberg et al. (2015) peker på at lærere med ansvar for elever som mottar spesialundervisning er pliktet til å bruke den individuelle opplæringsplanen som verktøy i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning i henhold til opplæringsloven og læreplaner (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 90). Dette er også i tråd med Nordahl & Overland (2015) som sier at IOP bør utarbeides av alle lærerne som skal ha eleven. De begrunner dette med at et slikt samarbeid rundt eleven etablerer en felles pedagogisk plattform for opplæringen, der alle deltakerne i samarbeidet får et eierforhold til målsettinger, arbeidsmåter og andre sider ved opplæringen. De peker også på at dette bidrar til en helhetsvurdering av opplæringstilbudet der alle involverte parter blir ansvarliggjort for å gjennomføre den individuelle opplæringsplanen (Nordahl & Overland, 2015, s. 109). Buli-Holmberg et al. (2015) trekker også frem at man bør utforme gjennomførbare og konkrete læringsmål i planleggingsarbeidet, der nasjonale og lokale planer

blir tilpasset elevens læreforutsetninger (Buli-Holmberg et al., 2015, s.91)

Ifølge Nordahl & Overland (2015) bør de individuelle opplæringsplanene inneholde konkrete mål som jevnlig kan evalueres gjennom skoleåret (Nordahl & Overland, 2015, s. 63). Dette er i tråd med Buli-Holmberg et al. (2015), som sier at man gjennom evaluering av kvaliteten på spesialundervisning, kan finne elevenes utviklingsprosess og læringsutbytte med utgangspunkt i det overordnede målet og andre delmål. De trekker også frem at elevenes faglige prestasjoner indikerer hvordan lærerens undervisning har fungert i samspill med elevenes egen innsats og forutsetninger (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 92). Også Nordahl & Overland (2015) hevder at evaluering og vurdering av elevenes opplæring er avgjørende for at læreren kan skaffe seg informasjon om kvaliteten på opplæringen som blir gitt. De peker også på at det allerede i planleggingsprosessen er viktig å sette opp klare kriterier for hvordan evaluering av opplæring bør foregå (Nordahl & Overland, 2015, s.105). Videre sier Buli-Holmberg et al. (2015) at lærere som samordner tilpassa opplæring i ordinær – og spesialundervisning, lettere kan gi elevene tilbakemeldinger underveis, noe som igjen kan støtte lærerne i arbeidet rundt elevene. De sier også at denne evalueringen bidrar til å utvikle en kvalitet på spesialundervisningen (Buli-Holmberg et al., 2015, s.102). Dette er også i tråd med Wilson (2012) som hevder at målet med underveisvurdering er å fremme læringsutbytte, og blir dermed et hjelpemiddel for læreren til å tilpasse undervisningen. Hun peker på underveisvurdering også vil være en forutsetning for å fremme en inkluderende spesialundervisning (Wilson, 2012, s. 139).

3. METODE

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Ifølge Krumsvik (2014) inneholder all forskning en vitenskapsteoretisk ramme som gir forskeren en innfallsvinkel til egenarten og vesenet til fenomenet som skal studeres (ontologien), spørsmålene som skal belyses (epistemologien), og metodene som må benyttes for å forstå fenomenet (metodologien) (Krumsvik, 2014, s. 57). Ontologien handler om grunnleggende oppfatninger av verden, det vil si læren om hva som eksisterer og former for eksistens (Kvale & Brinkmann, 2015, s.356). Den ontologiske tilnærmingen for dette forskningsprosjektet er konstruktivistisk og innebærer en forutsetning om at det eksisterer

mange virkeligheter. Disse virkelighetene er komplekse og blir konstruert av de enkelte som er delaktig i forskningssituasjonen (Nilssen, 2012, s.25). Dette betyr videre at virkeligheten kan oppfattes ulikt og at forskningen dermed kan gi oss noen svar, men ikke svaret (Nilssen, 2012, s.25). Epistemologien handler om kunnskapssyn og sier noe om hvilket syn man har på kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon (Krumsvik, 2014, s. 58). Den epistemologiske tilnærmingen til dette forskningsprosjektet er tanken om at kunnskap konstrueres og utvikles i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Nilssen, 2014, s. 25). Det ontologiske og epistemologiske ståstedet i denne oppgaven legger videre premissene for studiens metodologi (Krumsvik, 2014, s.57). Den metodologiske forutsetningen for kvalitative studier er ifølge Nilssen (2012) at forskeren starter med noen overordnede spørsmål og spisser dem etter hvert som forskningsprosessen utvikler seg (Nilssen, 2012, s.27). Den metodologiske tilnærmingen for dette prosjektet er semistrukturert intervju. Videre er det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne oppgaven hovedsakelig inspirert av hermeneutikken. Studien er av fortolkende art, noe som er i tråd med hermeneutisk forskning (Thagaard, 2018, s.37). Dermed blir også hermeneutikken en naturlig innfallsvinkel til hvordan datamaterialet kan fortolkes og forstås.

3.1.1 Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk stammer fra det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker (Hjardemaal, 2014, s.190). Hermeneutikken handler om hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse er mulig og hvilke problemer fortolkning av meningsfulle fenomener reiser (Gilje & Grimen, 1993, s.143). Ulike filosofer og forskere har gjennom tiden hatt innflytelse på hermeneutikken. Schleiermacher og Dilthey regnes som den moderne hermeneutikkens fedre. Av de nyere hermeneutiske teoretikerne har vi også Gadamer, Ricoeur og Taylor (Gilje & Grimen, 1993, s.143). I moderne varianter består hermeneutikken av forsøk på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, samt å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig (Gilje & Grimen, 1993, s.143).

En av grunntankene i den moderne hermeneutikken, er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. De ulike forutsetningene vi har, er det som bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Når vi nærmer oss noe vi synes er uforståelig, er det alltid uforståelig i lys av bakgrunnen vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen (Gilje & Grimen, 1993, s.148). Gadamer (1959) kaller dette for en persons forforståelse (Gadamer, 1959, s.33). Ifølge hermeneutisk tenking er forforståelse et vilkår for at en forståelse skal kunne være mulig.

Dette er på grunnlag av at vi må starte med visse ideer om hva vi skal se etter, når vi skal fortolke en tekst eller et annet meningsfullt fenomen (Gilje & Grimen, 1993, s.148).

Et annet sentralt prinsipp i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener kun er forståelig i den konteksten de forekommer i. Det er konteksten som gir dem en bestemt mening og nøkkelen til å kunne forstå dem (Gilje & Grimen, 1993, s.152). Når fenomener skal fortolkes, må forskeren plassere disse i forskjellige kontekster for å finne ut hva fenomenene kan bety (Gilje & Grimen, 1993, s.152).

En tredje grunntanke i hermeneutikken er at fortolkningen består i kontinuerlige bevegelser mellom helhet og del: mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s.153). Hvordan delen skal fortolkes må dermed ses i lys av helheten, og hvordan helheten skal fortolkes, må ses i lys av delene. Kriteriet for at man har forstått riktig er at alle delene faller sammen til en helhet (Gilje & Grimen, 1993, s.153). Denne vekselvirkningen mellom del og helhet står sentralt i den hermeneutiske læren om hvordan man forstår en tekst, og kalles for den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2014, s. 191).

Hensikten med studien er å finne mening i datamaterialet, for deretter å oppnå forståelse. Som nevnt tidligere er meningsbegrepet sentralt i hermeneutikken. Studien er også i tråd med hermeneutisk tenking når det gjelder å være bevisst egen forforståelse i forskningsprosessen. Etter datainnsamlingen fant jeg mening bak ytringene som utgjorde datamaterialet. Dette var en fortolkende og forstående prosess som er i tråd med hermeneutisk tenking.

Analyseprosessen i denne oppgaven innebar i tillegg at fokuset mitt beveget seg mellom helhet, del, det som ble fortolket og konteksten det ble fortolket i, samt mellom det som ble fortolket og egen forforståelse. I denne sammenheng innebar dette å rette fokuset mot hele intervjuet, enkeltindivider, og enkelttytringer, og forsøke å forstå disse delene som en helhet. På bakgrunn av dette kan man trekke paralleller til den hermeneutiske sirkel som en slags forutsetning for utvikling i analyseprosessen. Slik jeg ser det, er det flere grunntanker i hermeneutikken som kan knyttes til eget forskningsprosjekt.

3.2 Valg av metode

Metoden for denne masteroppgaven ble bestemt av problemstillingen min, som krever tilgang til læreren sine tanker, erfaringer og oppfatninger omkring temaet «lærersamarbeid som en faktor for å tilpasse opplæringen rundt elever med enkeltvedtak». Ettersom fokusområdet i oppgaven har vært å forske på læreres erfaringer og oppfatninger, var det naturlig for meg å velge en form for kvalitativ undersøkelse.

3.2.1 En kvalitativ studie

Ettersom jeg ønsket at forskningsdeltakerne skulle kunne uttrykke sine oppfatninger og tanker fritt, falt valget på å gjøre en kvalitativ intervjustudie. Ifølge Johannesen, Tufte & Christoffersen (2016), er man i kvalitative studier ute etter å oppdage hvordan mennesker opplever og reflekterer over egen situasjon. Man forsøker altså å forstå sosiale fenomener (Johannesen et al., 2016). Videre trekker Dalen (2011) frem at kvalitative studier handler om å få dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til egen livssituasjon (Dalen, 2011, s. 15).

3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju

For denne studien ønsket jeg å komme tett innpå forskningsdeltakerne, slik at jeg kunne danne meg et bilde av deres oppfatninger, erfaringer og tanker rundt samarbeidet. Denne tanken er i tråd med hvordan Kvale & Brinkmann (2015) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet, som søker å forstå verden sett fra intervjudeltakernes side. Videre søker man å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42). For å få til dette, må man ifølge Kvale & Brinkmann (2015) forstå sider ved intervjudeltakernes dagligliv ut ifra deres egne perspektiv. Forskningsintervjuets struktur skal være tilnærmet den dagligdage samtalen, samtidig som den skal ha en bestemt metode og spørreteknikk. Målet til forskningsintervjuet er med andre ord å søke kvalitativ kunnskap som er uttrykt i normalt språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42). Jeg ønsket også å få muligheten til å gå i dybden av temaet, uten at arbeidsmengden ble for stor. Dette kunne jeg gjøre med få forskningsdeltakere. Dermed falt valget på å gjøre et semistrukturert intervju.

3.2.3 Semistrukturert intervju

I et semistrukturert intervju formulerer forskningsdeltakerne svarene med egne ord. Det fører til at forskeren i mindre grad påvirker hvordan forskningsdeltakeren svarer, og svarene viser

hvordan forskningsdeltakeren har forstått spørsmålene (Johannesen et al., 2016, s. 148). Det semistrukturerte intervjuet har som regel en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Johannesen et al., 2016, s. 148).

Jeg opplevde både styrker og begrensninger ved å benytte denne intervjuformen som metode. En styrke har vært at jeg fikk innblikk i lærernes erfaringer og oppfatninger rundt problemstillingen, samt informasjon om deres tanker om hvordan lærersamarbeidet kunne gjøres. Jeg fikk også mulighet til å oppklare misforståelser umiddelbart, og stille oppfølgingsspørsmål underveis. En annen styrke var at jeg fikk mulighet til å oppdage nye, interessante momenter underveis i intervjuet. Ved å gjøre en studie med få deltakere, fikk jeg også mer tid til å forberede intervjuene og foreta en dyptgående analyse av disse intervjuene i etterkant. Dette førte til at forskningen ble mer lethåndterlig. Et lite utvalg åpnet også opp for å gå nærmere inn på lærernes faktiske meninger, samt få konkrete eksempler som bidro til å underbygge problemstillingen ytterligere. En begrensning ved å velge intervjustudie med få deltakere, var at funnene ble vanskelig å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s.146).

3.2.4 Utvalg

Da jeg skulle finne et passende utvalg for denne studien, var det mange valg jeg måtte ta stilling til. Dette samsvarer med tankene til Johannesen et al. (2016), som peker på at man må ta stilling til utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering når det gjelder utvalg for forskningen (Johannesen et al., 2016, s.113). Utvalget mitt bestod av 6 kvinnelige lærere i aldersgruppen 32- 61 år, hvor tre av disse jobbet som kontaktlærere, mens de resterende tre jobbet som spesiallærere. Det var ikke et krav at det måtte være kontaktlærere og spesiallærere som har jobbet sammen, ettersom jeg var ute etter erfaringer, oppfatninger og tanker rundt temaet hos lærere som har kontaktlærerrolle og hos lærere som har spesiallærerrolle. Jeg valgte også å begrense utvalget til å gjelde lærere som jobbet på mellomtrinn, ettersom dette lå nærmest egen utdanning. Et annet kriterium var at forskningsdeltakerne skulle ha tilstrekkelig med erfaring fra praksisfeltet. Forskningsdeltakerne måtte derfor ha jobbet minimum fem år som kontaktlærer eller spesiallærer. I tillegg ønsket jeg at forskningsdeltakerne skulle ha en relevant utdanning. Jeg valgte også å finne forskningsdeltakere fra tre ulike skoler. Disse skolene har ulik størrelse, der den ene skolen har en elevgruppe på 40 elever, den andre skolen er en mellomstor skole med en elevgruppe på omtrent 300 elever, og den siste skolen er en stor skole med en elevgruppe på omtrent 600 elever. Jeg valgte å finne forskningsdeltakere fra ulike skoler for å skape spredning i datamaterialet. Når det gjelder rekruttering av forskningsdeltakerne, endte jeg opp med å

benytte det Johannesen et al. (2016) kaller et bekvemmelighetsutvalg (Johannesen et al., 2016, s. 122), som for meg innebar å velge de deltakerne det var mulig å få tak i.

3.2.5 Forforståelse

Johannesen et al. (2016) peker på at man som forsker sjeldent starter med blanke ark og går inn i en undersøkelse uten oppfatning av det som skal undersøkes, eller hvilke resultater man forventer å få. Videre trekker de frem at forskeren i forkant bestemmer hva som er interessant å vite noe om, og får følgelig ikke vite om de tingene det ikke blir spurt om. Informasjonen «siles» dermed gjennom et «filter» av forhåndsoppfatninger om hva forskeren anser som interessant (Johannesen et al., 2016, s.35). Disse forhåndsoppfatningene kan være basert på egne erfaringer og oppfatninger eller på forskningsbasert kunnskap. Etter at data er samlet inn, skjer det i tillegg en utvelgelse av hvilke data som blir brukt og presentert. Videre blir informasjonen tillagt mening ut fra forhåndsoppfatninger og hva forskeren tillegger mest vekt under analyseprosessen (Johannesen et al., 2016, s.35). Dette er også i tråd med en hermeneutisk tankegang, som hevder at forforståelse er et vilkår for at en forståelse kan være mulig (Gilje & Grimen, 1993, s. 148).

Forforståelsen min har altså påvirket denne forskningen. Jeg har en spesialpedagogisk utdanning samt erfaring innenfor fagfeltet. På bakgrunn av dette har jeg et visst kjennskap til eksempler på hvordan samarbeidet mellom kontaktlærer og spesiallærer har blitt praktisert. Jeg har også kjennskap til eksempler på hvordan rollefordelingen har vært. Forforståelsen min bærer videre preg av muntlige tilbakemeldinger fra ulike kollegaer, som formidler ulike tanker og oppfatninger om samarbeidet mellom kontaktlærer og spesiallærer. Jeg har også lest forskjellig forskning som sier noe om dette samarbeidet. Som spesiallærer kjenner jeg også på et engasjement og ønske om å etterstrebe et best mulig samarbeid blant disse lærerne for å kunne komme elevene til gode.

3.2.6 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på skolene hvor forskningsdeltakerne arbeidet. Samtlige møtte opp til avtalt tidspunkt. Intervjuene foregikk på reserverte møterom uten forstyrrelser. Gjennomføringen av intervjuene fant sted i lærernes bundne tid på skolen, med unntak av ved et av intervjuene. Lærerne fikk selv bestemme tidspunkt for intervjuet, og det ble avsatt god tid til gjennomføringen. Samtlige intervjuer ble tatt opp med en lydopptaker. Før jeg startet lydopptakene, fortalte jeg om temaet for oppgaven. Jeg forklarte også at jeg hadde

taushetsplikt, at alt skulle anonymiseres i oppgaven samt hvorfor jeg skulle bruke lydopptak. Jeg informerte også om at lærerne når som helst kunne trekke seg som forskningsdeltakere uten konsekvenser i etterkant. Alle forskningsdeltakerne signerte et samtykkeskjema før vi startet lydopptaket. Intervjuene hadde en varighet på 17- 30 minutter. Samtlige av forskningsdeltakerne virket engasjert under intervjuet, og hadde mye å si om det aktuelle temaet. Dette gjorde at jeg også satt igjen med rike beskrivelser. Under intervjuene lot jeg lærerne fortelle om egne tanker og erfaringer rundt temaet, uten avbrytelser. Dette gjaldt også der hvor de kom inn på andre ting som ikke gjaldt det aktuelle temaet. Dette løste jeg ved å stille oppfølgingsspørsmål der det ble nødvendig. Det var en avslappet stemning under intervjurundene. Underveis var jeg bevisst på å signalisere til forskningsdeltakerne at jeg var interessert i hva de fortalte. Dette gjorde jeg ved å være lyttende, engasjert og imøtekommende til ytringene deres. Til tross for at jeg følte meg rolig og trygg i min rolle som intervjuer, ble jeg også litt bekymret for at jeg skulle stille ledende spørsmål under intervjuene. Jeg passet derfor på å holde meg til de åpne spørsmålene fra intervjuguiden, og alltid starte oppfølgingsspørsmålene med å gjenta konkret det forskningsdeltakeren sa, for så å spørre om deltakeren kunne fortelle mer om dette. Ved slutten av intervjuene fikk forskningsdeltakerne mulighet til å komme med andre innspill som handlet om temaet. Dette førte til at jeg fikk annen relevant informasjon, samtidig som det ble en naturlig avslutning på intervjuene. Umiddelbart etter hvert intervju, noterte jeg meg tanker og inntrykk fra intervjusituasjonen.

3.3 Studiens kvalitet

For å diskutere de vanligste kvalitetsindikatorerne for forskning, er det flere forskere som bruker ulike begreper. Tjora (2010) og Kvale & Brinkmann (2015) bruker begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, mens Thaaard (2018) bruker begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Videre bruker Johannesen et al. (2016) begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. I denne oppgaven støtter metode og forskningsdesignet seg hovedsakelig til Tjora (2010) og Kvale & Brinkmann (2015). Med utgangspunkt i Tjora, Kvale og Brinkmann, blir derfor kvalitetsindikatorerne reliabilitet, validitet og generaliserbarhet benyttet for å kunne diskutere kvaliteten på forskningen. I tillegg har jeg valgt å trekke inn kriteriet refleksivitet i oppgaven. Refleksiviteten vil i denne oppgaven være en relevant kvalitetsindikator, i henhold til den gjensidige påvirkningen mellom forsker og forskningsdeltakere som forekommer i denne

undersøkelsen (Lyngsnes, 2016, s. 198).

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet (Johannesen et al., 2016, s. 36). Tjora (2010) trekker frem at forskeren, innenfor samfunnsforskning, alltid vil ha et nivå av engasjement i temaet det forskes på (Tjora, 2010, s.113). I den positivistiske tradisjonen er objektive og nøytrale forskere idealet. Her blir forskerens engasjement i temaet betraktet som støy i forskningen, ettersom det kan påvirke resultatene. I den fortolkende tradisjonen, som kvalitativ forskning baseres på, er tanken at en fullstendig nøytralitet ikke kan finnes. Her vil forskerens engasjement kunne betraktes som støy, men også som en ressurs (Tjora, 2010, s. 113). I positivistisk tradisjon, som kvantitativ forskning baseres på, blir reliabilitetsbegrepet knyttet til krav om replikasjon. Det vil si i hvilken grad funnene kan gjentas av forskeren, eller reproduseres av en annen forsker (Lyngsnes, 2003, s. 123). I kvalitativ forskning innebærer ikke reliabilitetsbegrepet et krav om replikasjon, men et krav om synliggjøring, nøyaktighet og systematikk (Lyngsnes, 2003, s.123).

For å øke reliabiliteten i eget prosjekt, har jeg gjennom hele forskningsprosessen etterstrebet å gjøre forskningen transparent. For å vise en gjennomsiktighet, har jeg passet på å være nøyaktig, detaljert og grundig under beskrivelsen av fremgangsmåten min. Dette er i tråd med Krumsvik (2014) som sier at man kan heve reliabiliteten ved å vektlegge transparens i kvalitative studier (Krumsvik, 2014, s. 158). Videre har jeg synliggjort egne refleksjoner underveis i undersøkelsen. Jeg har også synliggjort ulike overveielser og begrunnet valg som ble tatt. I analysearbeidet har jeg også systematisk gjort rede for gjennomføringen av forskningsintervjuene og funnene som ble gjort. I forskningsintervjuet har jeg forsøkt å gjøre intervju spørsmålene klare, tydelige og forståelige. Jeg har også forsøkt å være bevisst på at spørsmålsformuleringen ikke bidrar til å forme svaret fra forskningsdeltakerne. Dette samsvarer med Krumsvik (2014) som knytter spørsmål om reliabilitet til selve forskningsintervjuet. Han påpeker at man kan heve reliabiliteten ved å gjøre intervju spørsmålene tydelige og forståelige. Han trekker videre frem at forskeren må være bevisst på at spørsmålsformulering slik at man ikke former svarene fra forskningsdeltakerne (Krumsvik, 2014, s. 158).

3.3.2 Validitet

Validitet betyr gyldighet, og handler om i hvilken grad resultatene fra en undersøkelse er

gyldige (Tjora, 2010, s. 115). Det er imidlertid forskjell på begrepet validitet i kvantitativ og kvalitativ forskning (Krumsvik, 2014, s. 151). Den kvalitative forskningen baserer seg på en fortolkende tradisjon, hvor mennesker skaper sin egen sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer, noe som igjen innebærer at det ikke finnes en «sannhet» som forskeren skal avdekke (Dalen, 2011, s.91). Dermed blir også kvalitetskriteriene i kvalitativ forskning annerledes enn i kvantitativ forskning (Tjora, 2010, s. 113). I forskningslitteraturen skiller man gjerne mellom indre validitet og ytre validitet (Krumsvik, 2014, s. 152). I kvantitativ tilnærming handler indre validitet om en måler det en skal måle, mens i kvalitativ tilnærming innebærer indre validitet om man har undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014, s. 151). Den ytre validiteten handler om hvorvidt funnene fra forskningen er generaliserbare (Lyngsnes, 2003, s.122). Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittelet om generalisering.

3.3.2.1 Indre validitet

Ettersom dette forskningsprosjektet var en kvalitativ intervjustudie, valgte jeg også den kvalitative tilnærmingen til begrepet indre validitet. Dalen (2011) trekker frem ulike forhold som knytter seg til den indre validiteten i kvalitative intervjustudier. Disse er forskerrollen, forskningsopplegget, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011, s.94). For å heve den indre validiteten ved egen studie, har jeg tatt utgangspunkt i disse forholdene.

Jeg har forsøkt å tydeliggjøre egen forskerrolle ved å redegjøre om refleksivitet og egen forforståelse i prosjektet. Videre har jeg forsøkt å kontrollere egen subjektivitet i forskningen, ved å diskutere sammen med veileder og andre forskere i ulike faser av forskningsprosessen. Denne drøftingen ga meg en ekstra sikkerhet på at jeg klarte å holde fokus på det jeg var ment å undersøke. Dette er i tråd med Dalen (2011) som sier at forskerrollen har betydning for prosjektets validitet, ettersom forskeren i kvalitative studier ofte har en spesiell nærhet og tilknytning til det fenomenet som skal studeres. Hun sier videre at det styrker oppgavens validitet ved å tydeliggjøre egen forskerrolle, slik at leseren får mulighet til å vurdere hvordan disse forholdene kan ha påvirket tolkningen av datamaterialet (Dalen, 2011, s. 95).

I analysedelen av dette prosjektet, var det viktig for meg å passe på at uttalelsene fra intervjuet ble så nær forskningsdeltakernes opplevelser og forståelse som mulig. For at forskningsdeltakernes stemme skulle komme tydelig frem i oppgaven, valgte jeg å bruke sitater fra forskningsdeltakerne i resultatkapitlet. Dalen (2011) mener også at dette er viktig, hun trekker frem at fortolkningene av uttalelsene som dukker opp i intervjuet, vil bære preg av forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker (Dalen, 2011, s. 95).

Den metodiske tilnærmingen jeg valgte for oppgaven, har vært i tråd med studiens mål, problemstilling og teoretiske forankring. Dalen (2011) sier at disse faktorene bidrar til å heve oppgavens indre validitet (Dalen, 2011, s. 96). Under forskningsintervjuene har jeg benyttet lydopptak, for å få best mulig grunnlag for bearbeiding og tolking av datamaterialet. Jeg har også testet lyd kvaliteten på lydopptakeren, for å sikre at jeg fikk tak i alle uttalelsene til forskningsdeltakerne under intervjuene. Bruk av lydopptak under intervjuene bidro også til at jeg holdt fokus på forskningsdeltakernes svar og mine egne spørsmål. Noe som igjen bidro til at det ble lettere å få frem stemmen til forskningsdeltakerne. Dette stemmer overens med det Dalen (2011) kaller den håndverksmessige kvaliteten i forskningsintervjuet, som kan heve den indre validiteten i oppgaven (Dalen, 2011, s. 96). Den håndverksmessige kvaliteten handler om hvordan intervjuet blir utført, om det blir gjort nødvendige notater underveis, om man har redegjort for valgene man har tatt og hvordan intervjuene blir transkribert og dokumentert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 86).

I dette forskningsprosjektet forsøkte jeg å stille spørsmål som både var relevante for problemstillingen min, i tillegg til at de åpnet opp for at forskningsdeltakerne kunne komme med fyldige og innholdsrike uttalelser. Videre gjennomførte jeg et prøveintervju, der både intervjuguiden og forhold ved selve intervjusituasjonen ble vurdert og justert. Dette samsvarer med Dalen (2011) som peker på at det er viktig at datamaterialet blir fyldig og relevant for forskningen, hun sier også at validiteten i datamaterialet styrkes dersom forskeren stiller spørsmål som gir forskningsdeltakerne anledning til å komme med fyldige og innholdsrike uttalelser (Dalen, 2011, s. 97).

I dette forskningsprosjektet har jeg også etterstrebet å bearbeide, tolke og analysere datamaterialet på en egnet måte. Underveis har jeg forsøkt å forklare prosessen steg for steg, samt tydeliggjort de analytiske begrepene og redskapene som er anvendt. Dette er i tråd med Dalen (2011) som hevder at validiteten i studien heves dersom sammenhengene som avdekkes og forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og forskningens sammenstilling, samt fortolkningen av dette (Dalen, 2011, s.98).

3.3.3 Refleksivitet

Refleksivitet handler om forskerens verdigrunnlag og kunnskapsforståelse, samt forskerens innvirkning på forskningsfeltet og hvordan forskningsfeltet har innvirkning på forskeren (Steen-Olsen, 2010, s. 97-113). Lyngsnes (2016) peker på at begrepet refleksivitet kan brukes og forstås på ulike måter i henhold til forskningens formål og funksjoner (Lyngsnes, 2016, s. 198). I dette forskningsprosjektet er noen former for refleksivitet mer relevante enn andre. Dette gjelder for det som kalles refleksivitet som introspeksjon (Lyngsnes, 2016, s. 197). Denne typen refleksivitet handler om å ha en kritisk selvrefleksjon om hvordan forskerens bakgrunn, antagelser, atferd og posisjonering påvirker forskningsprosessen (Lyngsnes, 2016, s. 197). I dette forskningsprosjektet brukes introspeksjon som et utgangspunkt for tolking og innsikt. Det betyr at jeg har vært bevisst min egen rolle i forskningsfeltet, samt den gjensidige påvirkningen som finnes mellom meg, forskningsdeltakerne og forskningen generelt (Lyngsnes, 2016, s. 197). Jeg har også tatt hensyn til forskningsdeltakernes følelser, erfaringer og opplevelser under forskningsprosjektet (Steen-Olsen, 2010, s. 111). Det innebar videre at jeg tok med meg den refleksive ettertanken om å vokte meg for egen forforståelse og fordommer i møtet med forskningsfeltet.

3.3.4 Generaliserbarhet

Generalisering er det samme som ytre validitet og handler om i hvilken grad resultatene fra en studie kan overføres til liknende fenomener (Lyngsnes, 2003, s.122). Dersom resultatene av et forskningsintervju vurderes som troverdige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatet kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler en analytisk generalisering om en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra forskningen kan brukes som en rettleiding for hva som kan skje i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). En slik generalisering baserer seg på at leseren som på grunnlag av detaljerte beskrivelser av intervjuundersøkelsen, selv vurderer om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon

(Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Ettersom jeg har intervjuet et lite utvalg, kan jeg nok ikke si noe om generelle tendenser i samfunnet, eller at mine forskningsresultater gjelder for andre lærere enn de lærerne jeg har intervjuet, siden resultatene reflekterer forskningsdeltakerne sine personlige erfaringer og synspunkter. Man kan imidlertid tenke seg at lesere av masteroppgaven min vil kunne trekke paralleller eller overføre erfaringer fra min forskning til egen praksis.

3.4 Etiske refleksjoner

De forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), ligger til grunn for de etiske betraktningene i oppgaven min. I tillegg har jeg tatt med annen litteratur som sier noe om de forskningsetiske problemstillingene som dukker opp, på bakgrunn av de metodiske valgene jeg har tatt.

NESH gir retningslinjer for hva som er god forskningsetikk. Retningslinjene skal bidra til å utvikle et forskningsetisk skjønn og fremme god vitenskapelig praksis (Forskningsetiske komiteer, 2006). Undersøkelsen min er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å sikre at personvernsopplysningene til forskningsdeltakerne blir ivaretatt.

Deltakerne er anonymisert i masteroppgaven. Som forsker har jeg vist respekt for menneskeverdet i valg av tema, overfor dem som deltar i forskningen, og når forskningsresultatene ble formidlet og publisert. Videre har jeg vært tro mot intervjudeltakerne og deres uttalelser under transkriberingen. Jeg har også vært tydelig og gitt tilstrekkelig informasjon til intervjudeltakerne, både når det gjelder formålet med undersøkelsen og hvordan jeg har tenkt å bruke datamaterialet som de blir en del av (Forskningsetiske komiteer, 2006).

Ifølge NSD skal det som hovedregel innhentes samtykke fra forskningsdeltakere som inkluderes i prosjektet. Det er videre krav om at samtykket skal være frivillig, at forskningsdeltakerne forstår hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser samtykke til deltakelsen i forskningsprosjektet får (Norsk senter for forskningsdata, 2018). Jeg gjorde det tydelig for forskningsdeltakerne at samtykket ble gitt uten ytre press, og at forskningsdeltakerne hadde mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen til enhver tid, uten begrunnelse.

For å ivareta etiske hensyn under selve forskningsintervjuet, har jeg etterstrebet å undersøke det jeg var ment å undersøke. Jeg har også vist respekt for holdninger og verdier hos forskningsdeltakerne. Gjennom oppsummeringer underveis i forskningsintervjuene, har forskningsdeltakerne fått mulighet til å korrigere eller eventuelt utdype uttalelsene sine. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2015) som sier at det å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige, skaper komplekse forhold som igjen bunner ut i etiske problemstillinger. Etiske problemer preger dermed hele løpet i en intervjuundersøkelse, derfor bør man ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra starten av undersøkelsen, til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). I tråd med de etiske retningslinjene gitt av NESH, har jeg også underveis i hele forskningsprosjektet forsøkt å utfylle kravet om vitenskapelig redelighet i alle delene av studien (Forskningsetiske komiteer, 2006).

3.5 DATABEHANDLING OG ANALYSE

Ifølge Repstad (2004) er dataanalyse en prosess der man forsøker å ordne datamaterialet slik at man får frem mønstrene i dem, slik at det blir lettere tilgjengelige for fortolkning (Repstad, 2004, s. 113). I denne studien har analyseprosessen bestått av ulike stadier som jeg skal gjøre rede for i dette kapittelet. Jeg starter med en redegjørelse for transkribering av intervjuene, før jeg videre tar for meg koding og kategoriseringen av datamaterialet. Nilssen (2012) beskriver koding og kategorisering som kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 78). For å strukturere analysen har jeg valgt å bruke en konstant komparativ analyse, som består av tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79).

3.5.1 Transkribering av intervjuene

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) avhenger transkripsjonens form av materialets natur og formålet med undersøkelsen. De hevder videre at det ikke finnes en universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette medfører at forskeren selv må ta foreta noen valg i forkant av transkriberingen. Ettersom målet i denne oppgaven er å gjøre tankene og erfaringene til forskningsdeltakerne tilgjengelig for leseren, valgte jeg å omforme intervjuene til en mer formell, skriftlig stil. Jeg valgte dermed å skrive intervjuene ordrett ned, men tok bort pauser, «eh»-er og lignende. Transkriberingen ble

dermed en lettlest utgivelse av forskningsdeltakernes tanker og erfaringer om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Jeg valgte også å transkribere intervjuene fortløpende etter hver gjennomføring. Det har vært nyttig for analyseprosessen å høre, lese og skrive intervjuene selv. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2015) som trekker frem at forskere som transkriberer intervjuene sine selv, vil gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil derfor på et tidlig tidspunkt begynne med meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Ved å transkribere intervjuene selv, har jeg hatt mulighet til å supplere med tanker og notater jeg gjorde meg etter gjennomføringen. Jeg opplevde allerede under transkriberingen at jeg begynte å se sammenhenger og fikk tanker som var verdifulle for analysearbeidet. Blant annet merket jeg meg fort at ordet samstemthet og synonymer til ordet dukket hyppig opp blant samtlige av intervjudeltakerne. Jeg skjønnte fort at dette kom til å bli en sentral kode i analyseprosessen.

3.5.2 Koding og kategorisering av datamaterialet

Da transkriberingen var gjennomført, startet jeg prosessen med en åpen koding av datamaterialet. Åpen koding går ut på at forskeren setter navn på eller koder fenomener og ytringer gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78). Den åpne kodingen innebærer at man har en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg (Nilssen, 2012, s. 78). Selv om målet er å ha et åpent sinn i møte med datamaterialet, samt å sette egen forforståelse til side og la datamaterialet tale for seg, peker Nilssen (2012) på at dette ikke er mulig (Nilssen, 2012, s. 78). Det første jeg gjorde var å lese nøye gjennom transkripsjonene flere ganger. Etterpå gikk jeg systematisk til verks og tok for meg linje for linje i transkripsjonene. Jeg valgte å skrive ned alt jeg så for å få en helhetlig oversikt over materialet og en første forståelse (Nilssen, 2012, s.79). Her fant jeg interessante ord og utsagn som utgjorde ulike åpne koder. For å skaffe meg en oversikt over hvilke forskningsdeltakere de ulike ordene og utsagnene kom fra, valgte jeg å markere kodene i forskjellige farger. Dette hjalp meg til å holde orden på hvem som sa hva, om samme forskningsdeltaker sa en kode flere ganger og om flere deltakere sa det samme. Jeg skrev de ulike kodene jeg hadde funnet, med hver sin farge, inn på et Word-dokument og tok utskrift. Etterpå klippet jeg ut alle kodene og samlet dem i en haug på bordet.

Etter den første fasen med åpen koding, satt jeg igjen med store mengder koder. Neste fase var nå å finne sammenheng mellom de ulike kodene og forsøke å gruppere kodene i ulike

tema, slik at datamengden skulle bli håndterlig. Denne fasen kalles aksial koding (Nilssen, 2012, s. 79). For å kunne gruppere kodene og finne ulike tema, valgte jeg å legge blanke A3-ark utover bordet. Jeg festet deretter skoletyggis bak hver kode, og begynte å plassere koder som kunne høre sammen eller hadde fellestrekk på plakatene. Underveis i sorteringsarbeidet måtte jeg kontinuerlig stille meg selv spørsmål om hva de ulike kodene egentlig sa noe om. Dette gjorde jeg for å etterstrebe at datamaterialet skal tale for seg, og at temaene som jeg endte opp med skulle være et produkt av datamaterialet, i stedet for at jeg hadde funnet kategorier som jeg fikk datamaterialet til å passe inn i. Da jeg var ferdig å plassere de ulike kodene på plakatene, startet jeg prosessen med å finne ulike tema som kunne passe til kodene på plakatene. Jeg kom frem til følgende tema; samarbeidets karakter, samstemthet, avsatt tid til samarbeid, kommunikasjon, relasjon, innhold i samarbeidet, forhold mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, betydningen av samarbeidet for elevene, rammefaktorer, roller og ansvar i samarbeidet, og vurdering.

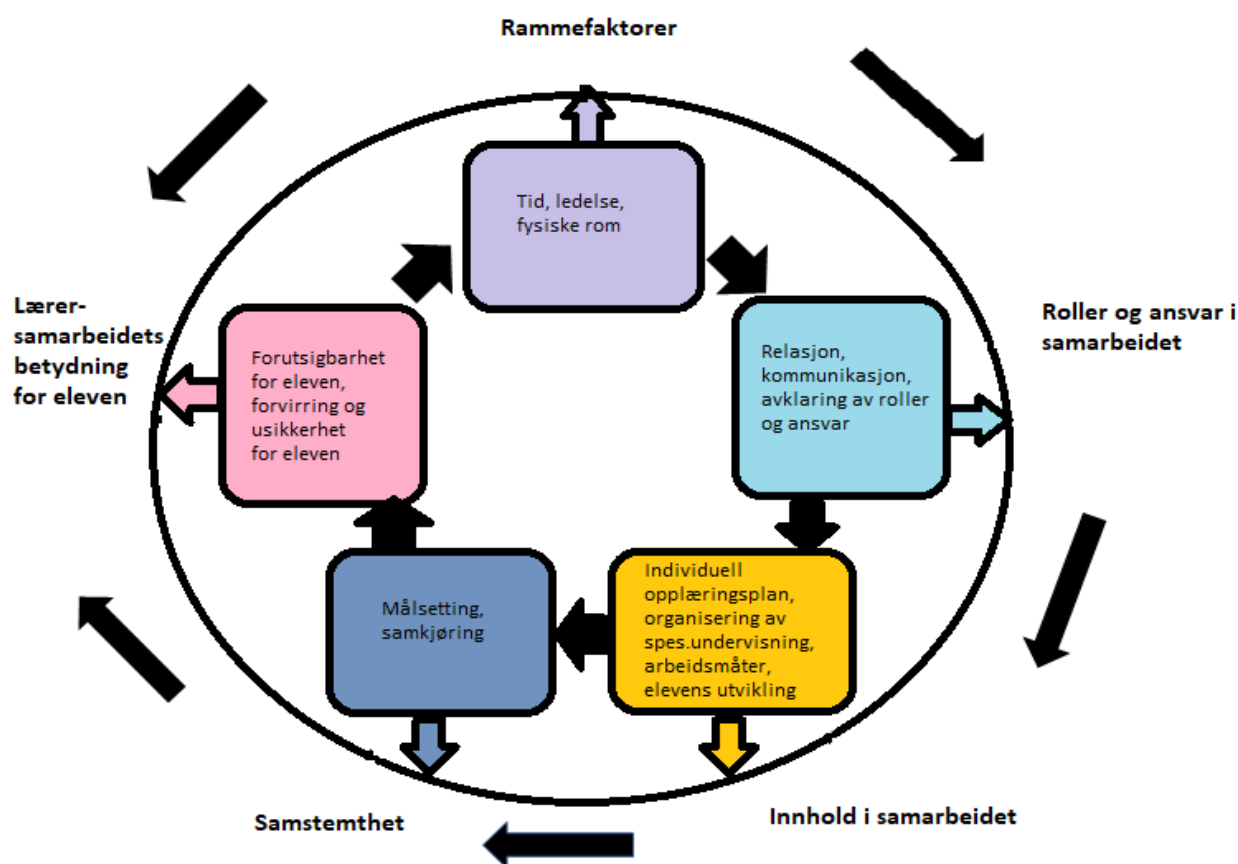
I den tredje fasen var målet å finne noen få hovedkategorier som fanget opp essensen i datamaterialet, denne fasen kalles selektiv koding (Nilssen, 2012, s.79). Med temaene i minnet gikk jeg i denne fasen tilbake til lydfilene og transkriberingen for å sikre meg at temaene fra forrige fase hadde grunnlag i datamaterialet. Jeg gjennomgikk tema og koder fra fase to, og forsøke å sortere temaene i hovedkategorier. Jeg samlet alle trådene til en overordnet forståelse av det som fremstod som det mest sentrale i forhold til fenomenet som ble studert (Dalen, 2011, s. 66). Jeg endte da opp med 5 hovedkategorier, som alle hadde egne underkategorier. Jeg har laget en oversikt over disse kategoriene i tabellen nedenfor.

Hovedkategori	Underkategori
1. Rammefaktorer	Tid Ledelse Fysiske rom
2. Roller og ansvar i samarbeidet	Relasjon Kommunikasjon Avklaring av roller og ansvar
3. Innhold i samarbeidet	Individuell opplæringsplan Organisering av spesialundervisning Arbeidsmåter Elevenes utvikling
4. Samstemthet	Målsetting

	Samkjøring
5. Lærersamarbeidets betydning for elevene	Forutsigbarhet for elevene Forvirring og usikkerhet for elevene

Figur 3.5.2.1 hovedkategorier og underkategorier

I analysen av datamaterialet fant jeg en sammenheng mellom hovedkategoriene og de tilhørende underkategoriene. Jeg fant i tillegg at alle underkategoriene henger sammen med alle hovedkategoriene. Jeg har forsøkt å illustrere denne helheten i figuren nedenfor.



Figur 3.5.2.2 sammenheng mellom kategoriene

For å vise sammenhengen mellom kategoriene, kan man se for seg en sirkel som et symbol på lærersamarbeidet. Alt må henge sammen for at det skal bli best mulig for elevene. Dersom noe stopper opp i sirkelen, vil dette få betydning for de andre kategoriene. I det påfølgende resultatkapitlet vil disse kategoriene bli presentert.

4.0 RESULTATER

4.1 Rammefaktorer

4.1.1 Tid

Alle lærerne snakket om fenomenet tid. For det meste når de snakker om tid, er det mangel på samarbeidstid, tidspress og frigjøring av tid de snakker om. Noen av lærerne sier dette om tid:

Det er jo sånn at det ble jo en del overtidsarbeid i tillegg til alt annet arbeid som medfølger å være kontaktlærer for en hel klasse, så hvis noe skulle bedret samarbeidet måtte det kanskje være rammefaktorene. Da tenker jeg hovedsakelig på å få frigjort mer tid til samarbeid, altså den tidsmessige rammefaktoren.

Jeg har en erfaring med et samarbeid som ikke fungerte optimalt. Det gikk veldig mye ut på at vi ikke hadde tid sammen til å snakke om elevene. På grunn av dette ble undervisningen veldig oppstykket og manglet ofte sammenheng.

Det hindrer et samarbeid dersom man ikke får nok tid til å samarbeide. På skolen vår har vi bunden arbeidstid slik at det skal bli lettere å finne felles møtetidspunkt der de ansatte er tilstede på bygget, men det som skjer er at bundentiden ofte smuldrer bort til planleggingsarbeid eller annet felles arbeid for hele skolen. Derfor tror jeg det hadde vært bedre dersom noe av tiden var øremerket for å samarbeide om undervisning.

Sitatene over tyder på at lærerne opplever at det ikke er tilstrekkelig med tid til samarbeidet rundt elever med særskilte opplæringsbehov. Disse sitatene er representative for det samtlige av lærerne i studien forteller. Mangelen på tid ser ut til å være en rammefaktor som alle lærerne opplever som negativt for lærersamarbeidet. Alle de seks lærerne gir dessuten uttrykk for at de ønsker avsatt tid til samarbeidet rundt elever med særskilte opplæringsbehov. Elementer som fast møtetid, planfestet møtetid og flere samtalepunkter gjennom uka, går igjen i datamaterialet. En kontaktlærer og to spesiallærere sier det slik:

Å ha en sånn fast møtetid når man samarbeider om elever, det er nødvendig.

Jeg kunne tenkt meg at det ble planfestet samarbeidstid en time per uke. Da blir det forutsigbart både for meg og de som skal jobbe med spesialundervisning. Da blir det også en sånn felles agenda sånn at tiden brukes konkret på samarbeidet og planleggingen rundt elevene.

Man trenger fort flere samtalepunkter gjennom uka for å optimalisere samarbeidet.

Datamaterialet viser en enighet blant lærerne om at det bør være avsatt tid til samarbeid. Det varierer imidlertid blant forskningsdeltakerne om hvor mye samarbeidstid de ulike lærerne ønsker. Tre av lærerne ønsker å ha samarbeidstid én gang i uka, mens en av lærerne ønsker å ha samarbeidstid hver dag. To av lærerne trekker dessuten frem at situasjonen rundt elevene påvirker behovet for hvor ofte de ønsker samarbeidstid.

4.1.2 Ledelse

Både kontaktlærerne og spesiallærerne trekker frem ledelsen ved skolen som en rammefaktor for samarbeidet. Lærerne forteller det slik:

Jeg tenker jo at samarbeidet er opp til ledelsen å bestemme. At mye ligger i deres hender også. For å tilrettelegge for et best mulig samarbeid mellom spesiallærer og kontaktlærer så trenger man faktisk samarbeidstid.

Som lærere er man prisgitt ledelse til tider, fordi at man får beskjed om hvilke elever man skal ha, hvem man skal jobbe med, hvor mye tid man får til å samarbeide og hvor langt unna arbeidsplassene blir i forhold til de man skal samarbeide med.

Jeg tenker det som er viktig å nevne her, er at skoleleder tilrettelegger for bruk av tid til felles planlegging.

Jeg tenker at rektor eller ledelsen på skolen har en viss påvirkning på lærersamarbeidet, når det gjelder å legge til rette for at samarbeidet skal være mulig. Da tenker jeg mest på å gi rom for samarbeidet i en travel hverdag.

Sitatene over indikerer at noen av lærerne opplever at ledelsen ved skolen påvirker lærersamarbeidet ved å legge rammer og føringer som lærerne må innordne seg etter. Disse føringene er, ifølge lærerne, tid til samarbeid og planlegging, hvilke kollegaer man skal samarbeide med, hvilke elever man skal ha, samt fysisk plassering av arbeidsrommene til kollegaene man skal samarbeide med.

4.1.3 Fysiske rom

En viktig del av kategorien rammefaktorer er fysiske rom. Tre av lærerne beskriver det slik:

Dersom man fysisk ikke sitter sammen, er det vanskelig å samarbeide optimalt.

Det er også lettere å samarbeide dersom man ikke sitter på hvert sitt arbeidsrom, på hver sin kant av skolebygningen. I en travel hverdag med tidspress så rekker man ikke alltid løpe gjennom bygningen for å gi små beskjeder og samtale om elever, mellom alle møtene og planleggingen.

For å få til samarbeidstid må man jo helst sitte på samme arbeidsrom.

Utsagnene viser at plasseringen av arbeidsrom for dem som skal arbeide sammen, kan påvirke lærersamarbeidet. Alle tre lærerne vektlegger å sitte i nærheten av kollegaene de skal arbeide sammen med, for å lettere kunne samarbeide.

Det kan synes som at rammefaktorene tid, ledelse og fysiske rom avhenger av hverandre ettersom lærerne trenger tid til å samarbeide om elevene, mens ledelsen legger føringer for tid til rådighet og plasseringen av arbeidsrom for dem som skal samarbeide. Denne plasseringen kan igjen virke tidsbesparende, dersom den fysiske avstanden mellom samarbeidspartnerne ikke blir for stor. Lærernes fortellinger viser at lærerne ønsker avsatt tid til samarbeid, samtidig som behovet for hyppige samarbeidstider varierer. Utsagnene tyder også på et ønske om at rammefaktorene skal bidra til å lette lærersamarbeidet ved å øke tilgjengeligheten mellom lærerne og gjøre det mulig å finne felles møtepunkter for samarbeid.

4.2 Roller og ansvar i samarbeidet

4.2.1 Relasjon

Både kontaktlærerne og spesiallærerne legger vekt på gode relasjoner som en viktig faktor for kommunikasjonen i samarbeidet. Det som kjennetegner en god relasjon i datamaterialet, er trygghet. Denne tryggheten kommer gjerne ved at man blir kjent med samarbeidspartneren, viser tillit og støtter seg på hverandre samt gir litt av seg selv i samarbeidet. Tre av lærerne sier dette om relasjon:

Jeg tenker at det er viktig å kunne stole på hovedlæreren. Jeg synes det er positivt med et godt samarbeid der vi kan støtte oss på hverandre.

Være snille med hverandre og legge opp til at alle har det bra i samarbeidet.

For å trives med hverandre må man noen ganger legge ned litt jobb, og andre ganger kommer det naturlig.

Flere av lærerne opplever at det er mulig å opparbeide en trygghet ved å jobbe sammen over tid. Det er også flere som nevner at det er viktig for relasjonen at man stiller opp for hverandre ved behov og støttet hverandre i samarbeidet. En av lærerne sier også at gode relasjoner er noe man av og til må jobbe for i samarbeidet.

4.2.2 Kommunikasjon

Lærernes fortellinger viser at kommunikasjon er en fremmede faktor for lærersamarbeidet rundt elevene. Elementer som åpen kommunikasjon, rom for å si ifra og åpenhet preger

utsagnene. Om kommunikasjon sier en av lærerne dette:

Jeg tror nok kommunikasjon og evnen til refleksjon er med på å fremme et godt samarbeid. At de menneskene som samarbeid klarer å være saklig og tenke konstruktivt. Selv om man for eksempel er uenig, så klarer man å diskutere og komme frem til ting likevel. Det tror jeg fremmer samarbeid.

De fleste lærerne trekker frem god kommunikasjon som en sentral del for å lykkes med samarbeidet. Flere av lærerne sier også at man må være flinke til å anerkjenne og verdsette hverandres synspunkter og innspill i diskusjoner. Det blir også ofte sagt at kommunikasjonen bør være åpen. Med dette mener de at det skal være rom for å ta opp ting. Den ene læreren beskriver dette som at «det bør være en åpen tone der det er rom for å si ifra». Det blir i tillegg nevnt at man bør prate om hvilke forventninger man har til hverandre i samarbeidet. En av lærerne trekker også frem at kjemien med samarbeidspartneren er viktig for å få til en god kommunikasjon. En annen lærer snakker om en erfaring hun hadde hatt med et samarbeid der hun og kollegaen ikke hadde hatt tilstrekkelig med tid til å snakke sammen. Hun sier det slik:

Hun hadde undervisning når jeg hadde kontortid, og jeg hadde undervisning når hun hadde kontortid. På den måten ble det vanskelig å finne tid til å snakke sammen om elevene. Og hvis en da er villig til å sitte igjen utover arbeidstiden og den andre ville hjem da på en måte, så fantes det ingen tid til å snakke sammen. Og da blir det sånn at man kommer for kort da.

Hun forteller videre at mangel på tid til å samtale om elevene var en av faktorene som gjorde at hun opplevde at samarbeidet ikke fungerte som det burde.

4.2.3 Avklaring av roller og ansvar

Både kontaktlærerne og spesiallærerne vektlegger avklaring av roller og ansvar som en fremmede faktor for samarbeidet rundt elever med enkeltvedtak. Lærerne forteller det slik:

Jeg tror det kan fremme samarbeidet dersom man avklarer hvilke forventninger man har til hverandre og samarbeidet fra starten, og hvem som skal gjøre hva. Dette er også viktig for å utnytte ressursene.

Jeg tror man kommer langt med samarbeidet dersom man tør å snakke om det og avklare roller. Hva er min rolle, hva er kontaktlærerens rolle, hvilke avtaler gjør vi, hva ønsker vi at den andre skal gjøre i ulike situasjoner.

Ettersom vi ikke hadde snakket om felles mål for elevene, så stolte jeg mer på egen dømmekraft enn på spesiallærerens på en måte. Siden det er jeg som er kontaktlærer som til slutt må stå til ansvar for opplæringen som blir gitt.

Som spesiallærer liker jeg å planlegge egne spespedtimer. Jeg liker også å ha ansvar for ukeplanene til elever med spesped, og da ikke bare i de fagene jeg underviser i, men som en sånn helhet, at undervisningen blir tilpassa hele veien.

Alle lærerne peker på at det er viktig å avklare roller og hvem som er ansvarlig for hva i samarbeidet. De sier også at det fremmer godt samarbeid blant lærerne dersom man klarer dette. Sitatene fra to av lærerne fra studien kan likevel tyde på at dette kan være utfordrende, ettersom man i noen tilfeller helst ønsker å sitte med ansvaret og kontrollen selv. En av forskningsdeltakerne trakk også frem at det kan oppstå en form for ansvarsfraskrivelse blant lærerne dersom man ikke bruker tid på å avklare roller og ansvar i samarbeidet rundt elevene.

For lærerne er det viktig å snakke sammen om arbeidet rundt elevene. Utsagnene forteller at kommunikasjonen bør være konstruktiv og samtidig anerkjennende, slik at de som samarbeider rundt elevene får eierskap til opplegget. Opplevelsen av trygghet i lærersamarbeidet er også viktig, slik at lærerne tør å støtte seg til hverandre og stille forventninger til hverandre. I tillegg er det viktig for lærerne å avklare roller og ansvar i samarbeidet for å sikre at de utnytter ressursene og har felles forståelse for mål rundt elevene. Det kan synes som at relasjon, kommunikasjon og avklaring av roller og ansvar i samarbeidet henger sammen. En trygg relasjon gjør det lettere å kommunisere sammen på en konstruktiv måte, og kommunikasjon er videre nødvendig for å diskutere og bli enig om rolle – og ansvarsfordeling.

4.3 Innhold i samarbeidet

4.3.1 Individuell opplæringsplan

Tre av lærerne forteller at de samarbeider om å skrive elevenes individuelle opplæringsplaner. En av lærerne forteller om en erfaring fra et samarbeid der hun og kollegaen brukte tid på å bli godt kjent med eleven, hans styrker og svakheter, før de samarbeidet om å utvikle elevens IOP. Dette sier hun om samarbeidet:

Vi brukte vår faste møtetid sånn at vi kunne samarbeide om å skrive en IOP. Men her var jo også utfordringen å skrive konkrete og relevante mål, som nesten ble skreddersydd til eleven. Vi var enige om at målene måtte være så konkrete at de lot seg vurdere, både underveis og ved sluttvurdering. Og det her var jo fordi at vi tidlig i prosessen eventuelt kunne revidere IOP-en hans og sikre kvalitet opplegget rundt eleven.

En annen lærer forteller fra en erfaring med et godt samarbeid rundt elever med enkeltvedtak, hvor hun og kollegaen samarbeidet om å lage både IOP og årsplan. Hun forteller videre at de samarbeidet om å lage årsplan både for den ordinære undervisningen og for spesialundervisningen. Her prøvde de å bruke de samme temaene på ulike nivå i den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, så langt det lot seg gjøre. Samtlige av disse lærerne har positive erfaringer med å samarbeide om elevenes individuelle opplæringsplaner. Den ene læreren sier også at dette samarbeidet bidro til at begge følte eierskap til opplegget rundt eleven.

4.3.2 Organisering av spesialundervisningen

Både kontaktlærerne og spesiallærerne er opptatte av at elevene skal inkluderes i klassen. En av lærerne sier det slik:

Vi samarbeidet om hvordan vi kunne differensiere undervisningen og inkludere eleven i klassen. Vi samarbeidet også om hvordan spesialundervisningen skulle organiseres, og om hvordan vi kunne kombinere dette med tilpasset opplæring i klassen, sånn at han ved skolestart kunne være mest mulig sammen med medelevene i timene.

Dette utsagnet bærer preg av at læreren ønsker å samarbeide om tilpassa opplæring, inkludering og organisering av undervisningen. Både kontaktlærerne og spesiallærerne synes også det er viktig å organisere skoledagen slik at opplæringen blir tilpasset elevenes forutsetninger. Lærerne forteller at samarbeidet også må handle om hvordan de skal jobbe sammen for å tilpasse undervisningen også i timer der spesiallæreren ikke er til stede. Noen av lærerne bruker uttrykket «helhetlig opplæringstilbud» når de forteller om hva de samarbeider om. Flere av lærerne trekker dessuten frem at de samarbeider om å kombinere spesialundervisning med tilpassa opplæring i klassen.

4.3.3 Arbeidsmåter

Alle lærerne nevner at det bør samarbeides om arbeidsmåter rundt elevene med enkeltvedtak. En av lærerne sier dette:

Jeg tenker det bør samarbeides om planlegging, innhold og arbeidsmåter for undervisningen til elevene. Innhold, arbeidsmåter og en slags strategi for ønsket måloppnåelse kan være nyttig å samarbeide om.

Noen av lærerne beskriver disse arbeidsmåtene som nivåtilpasning, variasjon i undervisningen og belønningssystem. En av lærerne snakker om å finne elevenes interesse og bruke denne i opplæringen. En annen lærer prater om å tilrettelegge slik at elevene opplever mestring, mens flere av lærerne bruker begrepet tilpassa opplæring når de snakker om arbeidsmåter det bør samarbeides om.

4.3.4 Elevenes utvikling

Både kontaktlærerne og spesiallærerne peker på at det bør samarbeides om elevenes utvikling. En av lærerne sier det slik:

Jeg mener også at samarbeidet bør inneholde en form for vurdering av undervisningen, sånn at vi sikrer oss at vi er på rett vei underveis. Da kan det være lurt at vi deler erfaringer med hverandre og reflekterer sammen om undervisningen.

En av lærerne forteller at det er viktig å evaluere arbeidet de gjør rundt elevene underveis. En annen lærer trekker frem at det bør samarbeides om elevenes faglige fremgang, samt hvordan lærerne kan bidra til å heve elevenes læring.

Lærerne forteller om positive erfaringer rundt samarbeid om IOP, årsplaner og arbeidsmåter. Utsagnene viser at lærerne er opptatte av å samarbeide for å tilpasse opplæringen og kombinere ordinær- og spesialundervisning slik at de fungerer sammen som en helhet. Lærernes fortellinger viser også at de vektlegger å samarbeide om elevenes utvikling ved å dele erfaringer med hverandre og reflektere sammen om undervisningen. Dette kan bidra til at de utvikler seg selv og egen praksis i samarbeidet. Det er en sammenheng mellom de ulike faktorene som lærerne mener det bør samarbeides om. Den individuelle opplæringsplanen sier noe om organiseringen av spesialundervisningen, arbeidsmåter og vurderingsformer. Dette skal videre vurderes i en årsplan som sier noe om elevenes utvikling. Denne utviklingen vil i neste omgang gi indikasjon på kvaliteten av den individuelle opplæringsplanen, organiseringen av spesialundervisningen og arbeidsmåtene som er benyttet.

4.4 Samstemthet

4.4.1 Målsetting

Et viktig tema i intervjuene er hvordan lærerne opplever og tenker at samstemthet mellom lærere påvirker hvordan de samarbeider rundt elever med enkeltvedtak. Lærerne trekker frem målsetting som en fremmede faktor for samarbeidet rundt elevene. Noen av lærerne beskriver det slik:

Det er ikke et mål i samarbeidet at vi skal være like som mennesker, men det bør være et mål at vi er like når det gjelder konsekvenser, har like mål og være samkjørte.

At man prater sammen om hvilke forventninger man har til hverandre i samarbeidet, hvilke mål man skal jobbe mot og at man er enige om hvordan man skal nå det målet.

Samarbeidet fungerte fordi vi var like i tankegangen på hvordan vi ville ha det, hva vi ville oppnå og hvilke mål vi ønsket å jobbe mot.

Det er viktig at man diskuterer og blir enig om et felles syn på hvordan man skal jobbe med elevene. Det er viktig fordi at det forplikter begge parter i samarbeidet. Det forplikter at begge skal gjøre jobben for å nå de overordnede målene rundt elevene.

Lærerne snakker om at det er viktig å diskutere og bli enige om felles mål som man jobber mot. En av lærerne forteller fra egen erfaring om et samarbeid der hun og kollegaen var enige om hva som var målet og at begge var villige til å legge ned arbeidet som trengtes for å nå målet rundt elevene. Hun sier også at dette var en sentral del for at dette lærersamarbeidet rundt elevene ble vellykket.

4.4.2 Samkjøring

Alle lærerne snakker mye om samkjøring for å fremme samarbeidet rundt elevene. Elementer som preger utsagnene er å se likt på ting, jobbe i samme retning, være enige om ting, ha likt syn og være like fremfor elevene. En av lærerne forteller det slik:

Det tror jeg ble et veldig sånn samarbeid som gagnet eleven, fordi uansett hvem av oss eleven henvendte seg til, så visste den voksne hvor eller i hvilken retning vi jobbet. Det ble forutsigbart for eleven og det ble ingen tvil for eleven og han ble ikke forvirret. Vi voksne gjorde alltid avtaler med hverandre og informerte hverandre «*nå har jeg gjort sånn, kan du følge opp det*». Jeg tror at hvis man har et godt samarbeid og dyktige kollegaer som går den samme veien, så blir det veldig godt samarbeid ut av det.

Det er også flere av lærerne som har lignende erfaringer, der samkjøringen mellom lærerne har bidratt positivt til samarbeidet rundt elevene. En annen lærer forteller fra en erfaring hun har hatt med et lærersamarbeid som ikke fungerte godt. Hun sier videre at grunnen til at

samarbeidet ble som det ble, er at de ikke var samkjørte nok.

Lærerne uttrykker at det er viktig å være i dialog og bli enige om felles mål rundt elevene, slik at elevene får en helhet og kontinuitet i opplæringen. De trekker også frem at en felles målsetting forplikter dem som samarbeider til å jobbe ut fra de målene som er satt. For lærerne handler målsetting og samkjøring om at man jobber likt mot felles mål, noe som kan synes å påvirke samarbeidets kvalitet.

4.5 Lærersamarbeidets betydning for elevene

4.5.1 Forutsigbarhet for elevene

Alle lærerne snakker om positive erfaringer om samarbeid rundt elever med enkeltvedtak. De forteller også om betydningen dette samarbeidet fikk for elevene. Noen av lærerne beskriver det slik:

Vi hadde en åpen dialog hele veien, som bidro til at jeg kunne fortsette med temaet som spesiallæreren hadde ordnet, selv når hun ikke var inne i klassen. På den måten fikk vi en kontinuitet i læringa og dermed så vi også lettere fremgang.

Da ble det viktig å kommunisere for at vi skulle kunne fortsette på en oppgave, slik at eleven fikk utviklet potensialene sine. Samarbeidet hadde mye å si for at eleven skulle få kontinuitet og forutsigbarhet i undervisningen. Han ble fulgt opp av samkjørte lærere som støttet han i undervisningen, det gjorde at han opplevde å mestre oppgaver og utviklet seg, i stedet for at det ble en oppgave uten mening. Vi la til rette for at eleven skulle oppleve å mestre oppgaver slik at han fikk troen på at dette klarer han, og dermed finne det meningsfullt å jobbe. Samtidig var det viktig å tilpasse undervisningen ved å forandre på oppgaver, og hvordan man gjorde ting, og på denne måten finne en undervisningsmåte som motiverer elevene til å fortsette å jobbe.

En av lærerne forteller også om et samarbeid rundt elever som fungerte godt. Læreren og kollegaen hennes samarbeidet om hele klassen, selv om de hadde definerte ansvarsområder. Hun forteller at begge var strukturerte og jobbet likt, og at de var veldig like fremfor elevene. Hun sier også at de diskuterte og støttet seg til hverandre i samarbeidet. Når denne læreren forteller om hvilken betydning hun tror dette samarbeidet har for elevene, sier hun følgende:

Jeg tror vi ble litt ekstra trygge på oss selv i lærerrollen, ettersom vi jobbet så mye sammen, underviste sammen og støttet oss på hverandre underveis. Jeg tror elevene merket dette, at vi ble trygge og samstemte lærere. Det gjorde at det ble forutsigbart for elevene. På grunn av samarbeidet sparte vi også mye tid på forberedelsene og det ble en større kvalitet kanskje på undervisningen. For elevene betydde dette at den tilpassa opplæringen kanskje fikk en større kvalitet over seg, og at det derfor ble motiverende for elevene å jobbe med skolearbeid. Når elevene fikk gode arbeidsoppgaver som passet

hver enkelt, ble det også mindre atferd og uro i timene. På den måten ble det et godt læringsmiljø i klassen.

En annen lærer deler også en erfaring fra et godt samarbeid rundt en elev med enkeltvedtak. Når hun snakker om hva som fungerte godt i dette samarbeidet, sier hun dette:

Det er ingen som definerer hva de tror eleven kan ut ifra elevens diagnose. Det er noe vi er opptatt av, og det vil jeg ta med meg videre. Det skal ikke defineres at eleven ikke kan noe før vi har funnet det ut. Det første vi skal lete etter er styrken til eleven. Derfor brukte vi så lang tid på å bli kjent med han, det var rett og slett for å finne styrken og interessene som han hadde. Og det brukte vi i opplæringa.

Læreren snakker også om at hun og kollegaen hadde en felles forståelse rundt eleven, hva de ønsket å hjelpe ham med og hvordan de skulle få det til. Hun sier videre at samarbeidet var det som bidro til at det gikk så bra med denne eleven.

Alle disse sitatene gir et bilde på at de ulike samarbeidene som blir beskrevet hadde en positiv betydning for elevene. Erfaringene til disse lærerne har fellestrekk når det gjelder at lærerne er kommuniserer godt i samarbeidet, er samstemte og skaper kontinuitet i opplæringen. Fortellingene formidler at de klarer å samarbeide om å tilpasse opplæringen til elevene, og dermed ivareta mestringsfølelse og mestrings erfaringer som gir positive ringvirkninger for videre læring og utvikling. Ut fra det lærerne forteller, kan det tyde på at slike samarbeid fører til en forutsigbarhet blant elevene.

4.5.2 Forvirring og usikkerhet for elevene

Både kontaktlærerne og spesiallærerne deler erfaringer om samarbeid rundt elever med enkeltvedtak som ikke fungerte godt. De forteller også om betydningen dette samarbeidet fikk for elevene. Noen av lærerne sier dette:

Jeg tror kanskje elevene merket at vi noen ganger var uenige om ting, at vi ikke hadde det samme synet på ting. Vi fulgte ikke opp de samme tingene heller. Jeg tror det ble rotete og uforutsigbart for elevene. De ble usikre på hvem de skulle snakke med om forskjellige ting for eksempel. Også merket de kanskje litt irritasjon og lite samstemthet mellom oss da på en måte. Det gjorde kanskje også at elevene ikke fikk et like godt eller nært forhold til spesiallæreren heller.

Jeg kan ikke si med garanti hvorfor det ble uro i elevgruppen, men jeg tenker og tror det handler om lite tilpassa opplæring og at elevene merket uenighet blant oss lærerne i klassen.

En av spesiallærerne deler en erfaring fra et samarbeid rundt en elev som ikke fungerte godt. Hun forteller om et samarbeid der hun og fagarbeideren var enige om opplegget rundt eleven, mens kontaktlæreren var uenig og dro i en annen retning. Hun forteller videre at de blant annet forsøkte å gjennomføre et slags belønningssystem, men der kontaktlæreren kunne sette en stopper for det hele ved å si at det ikke passet med belønning nå likevel. Dette resulterte i at eleven opplevde at de ikke mente det de sa ettersom de ikke holdt løftene sine. Hun beskriver betydningen dette fikk for eleven slik:

I det ene øyeblikket kunne eleven bli veldig sint på oss for at vi ikke var ekte og tro mot systemet, og at vi ikke snakket sant, og andre ganger kunne eleven bli sint på kontaktlæreren fordi eleven merket at kontaktlæreren holdt igjen og ikke syns noe om opplegget på en måte. Det var ikke bra, hverken for oss eller for eleven. Og det viktigste er hvordan det var for eleven, det er aller viktigst.

Læreren forteller videre at denne erfaringen understreker viktigheten av at man må jobbe i samme retning. Hun har også tanker rundt hvilken betydning dette hadde for eleven. Hun beskriver det slik:

En kan tenke som voksen også at det er veldig slitsomt når samarbeidet ikke virker, men det er klart at det er de elevene med utfordringer som blir ekstra sårbare. Også tenker jeg hvor trasig det er at de skal møte voksne som gir utydelige og ulike signaler. Elevene blir jo på en måte rammet enda mer, når vi egentlig skal samarbeide om å løfte dem. Så tenker jeg at det er så viktig dette samarbeidet rundt dem.

En av kontaktlærerne deler også erfaring fra et samarbeid rundt en elev som ikke fungerte godt. Når hun forteller om hva som ikke fungerte godt i dette samarbeidet, sier hun følgende:

Den faste møteplanen ble ikke fulgt, ettersom spesiallærer ofte prioriterte andre møter og annet arbeid i vår faste møtetid. Spesiallæreren viste også en tendens til å definere elevene etter sakkyndig vurdering, uten å finne ut, eller på en måte jobbe med elevenes sterke sider eller utfordringer da. Det var jo veldig i strid med hvordan jeg jobbet, så vi hadde veldig ulikt syn på hvordan vi skulle jobbe med elevene. Man kan jo si at vi ble litt uenige om hvordan vi skulle gjøre jobben rundt elevene også.

Læreren forteller videre at fagarbeiderne ofte ikke ble veiledet av spesiallæreren, og dette gikk utover elevene. Hun trekker frem at dette hadde betydning for elevene, som merket at de som jobbet rundt elevene ikke var engasjerte. Hun forteller også at dagsplanene til elevene var preget av lite progresjon, noe som førte til atferd og utagering blant elevene i ulike situasjoner.

Alle disse utsagnene danner et bilde på at de ulike samarbeidene som ble beskrevet hadde en negativ betydning for elevene. Erfaringene til disse lærerne har noen fellestrekk når det gjelder at lærerne ikke har felles mål, er uenige og gir uttrykk for det fremfor elevene. Lærernes fortellinger bærer også preg av lite tillit mellom de som samarbeider og lite engasjement til opplegget. Det kan også synes som at progresjonen i undervisningen og elevenes utvikling stoppet litt opp i disse samarbeidene, noe som i neste omgang fører til uro i undervisningstimene. Ut fra det lærerne forteller, kan det tyde på at slike samarbeid fører til forvirring og usikkerhet blant elevene.

5.0 DISKUSJON

Diskusjonen av oppgaven er delt opp i tre underkapittel som, utenom metodediskusjonen, behandler studiens problemstilling og overordnede formål. Funnene i studien relateres til teorier og tidligere forskning, samt aspekter fra de nasjonale styringsdokumentene.

5.1 Diskusjon av hovedfunn

I denne studien er problemstillingen «Hvilke erfaringer og oppfatninger har spesiallærere og kontaktlærere om hvordan en får til godt samarbeid rundt elever med enkeltvedtak på mellomtrinnet, for å sikre at elevene får tilpassa opplæring?» For å kunne svare på dette har jeg intervjuet tre spesiallærere og tre kontaktlærere. Det innsamlede datamaterialet ble transkribert og analysert. Jeg har til slutt kommet frem til tre fenomener som til sammen gir uttrykk for disse lærerne sine tanker, opplevelser og erfaringer om temaet.

5.1.1 Betydningen av rammefaktorer

Lærerne tenker at rammefaktorene tid, ledelse og fysiske rom, må ligge til rette for å skape et godt lærersamarbeid rundt elever med enkeltvedtak, for å sikre at elevene får tilpassa opplæring. Lærerne uttrykker at rammefaktorene kan bidra til å lette samarbeidet ved å øke tilgjengeligheten mellom lærerne og gjøre det mulig å finne felles møtepunkter for å snakke sammen om arbeidet rundt elevene. For å lykkes med dette, uttrykker lærerne at skoleledelsen må legge til rette for gode rammebetingelser. Dette innebærer at lærerne får nok tid til samarbeid og at den fysiske avstanden mellom samarbeidspartnerne ikke blir for stor. Tanken om at skoleledelsen har en påvirkende rolle i lærersamarbeidet knyttet til tilpasset opplæring i spesialundervisningen, er i tråd med teoriene til Buli-Holmberg et al. (2015) og Nordahl &

Overland (2015) som begge peker på at det er skoleledelsen sin rolle å tilrettelegge for gode vilkår og rammebetingelser knyttet til tilpassa opplæring. Funnene om betydningen av rammefaktorer samsvarer også med et av funnene i Gillespie (2016) sin forskning, om at de ytre rammene er viktige for å få til et godt samarbeid.

Flere av lærerne erfarte at mangel på samarbeidstid opplevdes som et hinder for samarbeidet. Noen snakket også om at tiden som var til rådighet ofte smuldret bort til andre ting. På bakgrunn av dette var det viktig for lærerne å få avsatt tid til samarbeid. At lærerne trekker frem tid som en viktig faktor for å kunne skape et godt lærersamarbeid, samsvarer også med tankene til Hargreaves (1996) som sier at tid er et sentralt element i struktureringen av lærerens arbeid, ettersom avgrensning og tildeling av tid utgjør en del av kjernen i lærerens virksomhet. Videre er denne tanken også i tråd med Jenssen & Roald (2014), som sier at lærersamarbeidet blir lettere å gjennomføre dersom det blir gitt rom og tid til felles planlegging av undervisningen. Selv om lærerne i denne studien peker på at avsatt tid til samarbeid vil kunne bedre lærersamarbeidet rundt elevene, mener Dale, Wærness & Lindvig (2005) at det ikke er tilstrekkelig at ledelsen oppretter en fast møtetid, dersom lærerne ikke bruker denne tiden på en hensiktsmessig måte. En av lærerne fra studien snakket om dette da hun pratet om planfestet samarbeidstid. Hun trakk frem at det måtte være en felles agenda på disse møtetidene, sånn at tiden ble øremerket samarbeid og planlegging rundt elevene. Ved å ha et slikt felles mål for den avsatte samarbeidstiden, kan man unngå at man samarbeider kun for samarbeidets skyld, som Dale, Wærness & Lindvig (2005) peker på. Tanken om å sette av tid som er øremerket lærersamarbeid rundt elevene, kan også sees i lys av Bungum et al. (2002) sine evalueringer av forsøkene med alternativ arbeidsstidsordninger i skoleverket. Her fant Bungum et al. (2002) at utvidet arbeidstid gjorde lærerne mer tilgjengelig for hverandre, noe som i neste omgang førte til økt og bedre samarbeid blant 74% av lærerne som deltok i forsøkene.

Da lærerne delte erfaringer om samarbeid rundt elever med enkeltvedtak, snakket noen av lærerne om rammefaktorer. En av dem trakk frem tildelingen av felles samarbeidstid som en faktor for at samarbeidet fungerte godt. Videre fortalte hun at dette førte til at elevene møtte trygge og samstemte voksne i klasserommet, samt at det ble en kontinuitet i undervisningen. På den andre siden, delte en lærer erfaringer fra et samarbeid hvor rammefaktorene ikke ble lagt til rette. Hun forteller at samarbeidet ikke fungerte ettersom hun og kollegaen ikke hadde felles tid der de kunne snakke om arbeidet rundt elevene. Dette fikk videre betydning for

elevene ved at undervisningen ble oppstykket og uten sammenheng.

5.1.2 Å jobbe i samme retning

For å skape et godt lærersamarbeid rundt elever med enkeltvedtak, som sikrer at elevene får tilpassa opplæring, uttrykker lærerne at samarbeidet bør inneholde en dialog om felles mål og arbeidsmåter rundt elevene. For å lykkes med dette, sier lærerne at kommunikasjonen i samarbeidet bør være konstruktiv og anerkjennende, slik at de som samarbeider rundt elevene får eierskap til opplegget. Lærerne vektlegger også opplevelsen av trygghet i lærersamarbeidet. Tryggheten i samarbeidet synes å gjøre det lettere å kommunisere sammen, støtte seg til hverandre og stille gjensidige forventninger til hverandre. Tanken om at god kommunikasjon er en sentral faktor for å lykkes med samarbeidet, støttes av Buli-Holmberg et al. (2015) og Kvam (2018) som hevder at samarbeid som preges av god kommunikasjon, bidrar til at lærerne lærer sammen og i fellesskap utvikler kvaliteten på opplæringen rundt elevene.

Lærerne sier også at samarbeid der lærerne jobber likt mot felles mål rundt elevene, er samarbeid som gagnar elevene. De trekker frem at slike samarbeid forplikter dem som samarbeider til å jobbe ut fra de målene som er satt. Dette samsvarer med tankene til Buli-Holmberg et al. (2015) som sier at samarbeidets kvalitet avhenger av at de samarbeidene får til en felles innsats og har en felles forståelse for mål og innhold i arbeidet rundt elevene. Det er også i tråd med tankene til Jenssen & Roald (2014) som peker på at et samarbeid der lærerne deler erfaringer om elevenes arbeidsplaner, undervisning og læringsmaterieill vil ha positiv betydning for elevene, ved at lærerne fremstår som samstemte og samkjørte.

I tillegg er det viktig for lærerne å bli enige om rolle – og ansvarsfordeling i samarbeidet for å sikre at de utnytter ressursene og har felles forståelse for mål rundt elevene. Tanken om å avklare roller og ansvar i samarbeidet er i tråd med Gillespie (2016) sine beskrivelser av et formelt samarbeid, som mener det er mer forpliktende enn et uformelt samarbeid. Selv om samtlige lærere i studien peker på avklaring av roller som en faktor for å fremme lærersamarbeidet rundt elevene, kommer det imidlertid frem utsagn blant to av lærerne som kan indikere at dette noen ganger kan være utfordrende å realisere i praksis, ettersom man i enkelte tilfeller helst ønsker å sitte med ansvaret og kontrollen selv. I disse tilfellene kan det synes som at lærerne foretrekker autonomi i sitt arbeid, det vil si at de og til en viss grad ønsker selvråderett over innhold, arbeidsmåter og organisering av undervisningen. Nordahl

(2007) hevder at kvaliteten på samarbeidet avhenger av forholdet mellom beslutninger og autonomi. Han trekker frem at begge parter i samarbeidet må gi noe avkall på autonomi når det skal fattes felles beslutninger. I dette legger han at man ikke kan bestemme alt selv dersom man ønsker å samarbeide med andre (Nordahl, 2007, s. 34).

Flere av lærerne hadde også erfaringer om samarbeid rundt elever med enkeltvedtak, hvor de kommuniserte godt og jobbet likt mot felles mål rundt elevene. En av lærerne fortalte at dette fikk betydning for elevene, ettersom elevene merket at de ble trygge og samstemte lærere, noe som i neste omgang skapte forutsigbarhet for elevene. Hun pekte også på at den tilpassa opplæringen fikk en større kvalitet over seg, og at det derfor ble motiverende for elevene å jobbe med skolearbeid. Hun sa videre at samarbeidet førte til at de fikk til et godt læringsmiljø i klassen med mindre uro. Disse lærerne imøtekommer myndighetenes krav og anbefalinger om lærersamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2007-2008; Kunnskapsdepartementet, 2006a). Motsatt kunne lærerne også fortelle om erfaringer fra samarbeid rundt elever med enkeltvedtak, hvor lærerne var uenige, ikke fulgte opp de samme tingene og ga ulike signaler til elevene. En av lærerne fortalte at dette førte til at elevene ble usikre på hvem de skulle forholde seg til, det ble lite tilpassa opplæring og uro i elevgruppen.

5.1.3 Kvalitet i undervisningen og elevenes utvikling

For å skape et godt lærersamarbeid rundt elever med enkeltvedtak, som sikrer at elevene får tilpassa opplæring, uttrykker lærerne at det må samarbeides om å sikre kvaliteten i undervisningen og heve elevenes utvikling. For å lykkes med dette, sier lærerne at det bør samarbeides om IOP, årsplaner, organisering av spesialundervisningen, arbeidsmåter og elevenes utvikling. Dette samsvarer med Dahl et al. (2004) som fant at måten lærerne organiserer arbeidet sitt på, særlig når det gjelder samarbeid mellom lærere, har betydning for opplæringens kvalitet. Lærerne forteller at de er opptatte av å organisere skoledagen slik at opplæringen blir tilpasset elevenes forutsetninger. Videre vektlegger de at elevene skal inkluderes i klassen, ved at lærerne samarbeider om å kombinere ordinær – og spesialundervisning slik at de fungerer sammen som en helhet. Dette er i tråd med Buli-Holmberg et al. (2015) og Nordahl & Overland (2015) som hevder at spesialundervisning og ordinær undervisning må bli sett i sammenheng og justeres i forhold til hverandre. Tanken om å kombinere spesialundervisning med tilpassa opplæring i klassen, kan også ses i lys av Haug (2011) sin forskning, som fant at det ville være en styrke for skolen dersom den ordinære

opplæringen og spesialundervisningen fungerte bedre sammen.

Lærernes fortellinger viser at de vektlegger å samarbeide om elevenes utvikling. Disse lærerne beskriver at underveisvurdering - og evaluering av arbeidet de gjør rundt elevene, bidrar til å sikre at de er på rett vei. Dette samsvarer med Buli-Holmberg et al. (2015) og Nordahl & Overland (2015) som sier at evaluering og vurdering av elevenes opplæring er avgjørende for å skaffe seg informasjon om kvaliteten på opplæringen. Utsagnene viser også at noen av lærerne deler erfaringer med hverandre og reflekterer sammen om undervisningen. Dette er i tråd med Kvam (2018), Overland (2006) og Jenssen & Roald (2014) som sier at kunnskaper og ferdigheter utvikles hos lærere som samarbeider og deler erfaringer om elevenes arbeidsplaner, undervisning og læringsmateriell. På bakgrunn av dette kan det synes som at lærerne utvikler seg selv og egen praksis i samarbeidet ved å dele refleksjoner og erfaringer, noe som i neste omgang forbedrer den tilpassa opplæringen og hever kvaliteten i undervisningen.

Flere av lærerne forteller om positive erfaringer rundt samarbeid om IOP, årsplaner og arbeidsmåter, for å sikre at elevene får tilpassa opplæring. En av disse lærerne fortalte at hun og kollegaen samarbeidet om å lage IOP og årsplan, hvor de forsøkte å bruke de samme temaene på ulike nivå i den ordinære undervisningen og spesialundervisningen så langt det lot seg gjøre. Hun påpekte videre at samarbeidet førte til at både spesiallæreren og kontaktlæreren fikk eierskap til opplegget rundt eleven. Dette samsvarer med begrunnelsene til Nordahl & Overland (2015) om hvorfor alle lærerne som skal ha eleven bør samarbeide om utarbeidelsen av elevens individuelle opplæringsplan. Disse lærerne handler også i tråd med Kunnskapsdepartementet (2006d) som sier at mål og innhold i IOP må sammenfattes med planen for den ordinære opplæringen. En annen lærer snakket om kvaliteten over målene i den individuelle opplæringsplanen. Læreren fortalte at hun og kollegaen samarbeidet om å skrive konkrete mål som nesten ble skreddersydd til eleven. Tanken bak dette var at målene skulle være så konkrete at de lot seg vurdere både underveis og ved sluttvurdering for å sikre kvalitet i opplæringen rundt eleven. Tanken om å vurdere elevenes arbeid underveis, støttes av Wilson (2012) som hevder at underveisvurderingen fremmer elevenes læringsutbytte, samt bidrar til å tilpasse undervisningen.

En annen lærer fortalte at hun og kollegaen samarbeidet tett og alltid var i dialog for å forene spesialundervisningen med den ordinære undervisningen, slik at eleven

skulle få et helhetlig opplegg rundt seg, der han kunne fortsette på opplegget og oppgavene i de timene der han ikke hadde spesialundervisning. Hun fortalte videre at eleven ble fulgt opp av samkjørte lærere som støttet ham i undervisningen og varierte oppgaver og arbeidsmåter, noe som gjorde at eleven opplevde mestring og utvikling i fagene. Dette førte i neste omgang til at eleven fikk tro på seg selv og fant det meningsfullt å jobbe. Ved å støtte eleven i undervisningen, samt tilpasse og variere oppgaver og arbeidsmåter, handler disse lærerne i tråd med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone. Lærerne handler også i tråd med Banduras teori om mestringserfaringer og mestringsforventninger, ved at de tilpassa undervisningen slik at eleven erfarte mestring og utvikling, og at han da fikk tro på seg selv og fant det meningsfullt å arbeide med oppgaver.

5.1.4 Sammenfatning av hovedfunnene

Studiens funn svarer på problemstillingen. Basert på lærernes erfaringer, oppfatninger og tanker, opplever lærerne at rammefaktorene tid, ledelse og fysiske rom må ligge til rette for å skape et godt lærersamarbeid rundt elever med enkeltvedtak, for å sikre at elevene får tilpasset opplæring. De tenker også at samarbeidet må inneholde en dialog om felles mål og arbeidsmåter rundt elevene, avklarte roller og en konstruktiv og anerkjennende kommunikasjon mellom de som samarbeider. For å sikre at elevene får tilpassa opplæring, er lærerne også opptatte av å samarbeide om undervisningens kvalitet og elevenes utvikling. Når det gjelder undervisningens kvalitet, vektlegger lærerne å samarbeide om variasjon og differensiering av elevenes undervisning. Videre ønsker de å forene spesialundervisningen med den ordinære opplæringen i klassen. Det er også viktig at lærerne vurderer og evaluerer arbeidet underveis, for å sikre at de er på rett vei. Dersom disse faktorene er på plass i samarbeidet, erfarer og tenker lærerne at det blir forutsigbart for elevene, det blir økt kvalitet over den tilpassa opplæringen, elevene blir motiverte til å jobbe med skolearbeid, det fører til kontinuitet i opplæringen, og det blir mindre uro i klasserommet. Som det kommer frem i diskusjonskapitlet, er også flere av funnene i tråd med tidligere forskning, utdanningspolitiske dokumenter og teori.

5.2 Avsluttende betraktninger og veien videre

I denne studien har jeg forsøkt å belyse følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer og oppfatninger har spesiallærere og kontaktlærere om hvordan en får til godt samarbeid rundt elever med enkeltvedtak på mellomtrinnet, for å sikre at elevene får tilpassa opplæring?».

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervju med seks lærere. Uttalelsene til disse lærerne har bidratt til kunnskap om hvordan det kan samarbeides rundt elever med enkeltvedtak, for å sikre at elevene får tilpassa opplæring.

I søken etter relevant teori og forskning for denne studien, har jeg også kommet over en del teori om ulike samarbeidskulturer i skolen og skoleutvikling. En liten del av dette kommer også til syne i denne oppgaven, spesielt når det gjelder funn, teori og styringsdokumenter som sier noe om at lærerne skal lære av hverandre og dermed utvikle sin pedagogiske praksis, som i neste omgang forbedrer den tilpassa opplæringen som blir gitt til alle elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006c; Buli-Holmberg et al., 2015; Kvam, 2018). Selv om det kan virke som at teori om samarbeidskulturer og skoleutvikling har en naturlig kobling til lærersamarbeidet, valgte jeg å ikke vektlegge dette i oppgaven, ettersom problemstillingen kun er ute etter spesiallæreres og kontaktlæreres tanker, erfaringer og oppfatninger rundt temaet for studien. For videre forskning hadde det imidlertid vært interessant å forske på ulike skolekulturer og undersøke hvordan lærersamarbeidet rundt elever med enkeltvedtak fungerte ved ulike skoler. Det hadde også vært spennende å belyse rektors stemme, når det gjelder rektors arbeid med å legge til rette for å sikre at elevene med enkeltvedtak får tilpassa opplæring i skolen.

Jeg har et ønske om at denne masteroppgaven kan brukes som utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, slik at det igjen kan ha betydning for elever med enkeltvedtak og deres tilrettelegging og tilpassing av opplæring i skolen.

5.3 Metodediskusjon

Jeg skal i det følgende forsøke å diskutere styrker og begrensninger knyttet til metoden som er anvendt i denne oppgaven.

5.3.1 Diskusjon av studiens hermeneutiske tilnærming

Det kan diskuteres i hvilken grad jeg har klart å oppnå en hermeneutisk tilnærming til denne masteroppgaven, ettersom jeg har liten erfaring innenfor feltet. Jeg har likevel etterstrebet å sette meg godt inn i teorien. I henhold til den hermeneutiske tradisjonen, har jeg forsøkt å være bevisst egen forforståelse i forskningsprosessen. Fokuset mitt har også vekslet mellom

hele intervjuet, enkeltindivider og enkeltytringer, og forsøkt å forstå disse delene som en helhet, noe som er i tråd med den hermeneutiske sirkel.

5.3.2 Diskusjon av studiens design

Ifølge Johannesen et al. (2016) egner kvalitative studier seg for problemstillinger som ønsker å studere hvordan mennesker opplever og reflekterer over sin situasjon. Ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer har jeg belyst oppgavens problemstilling og dermed bidratt til kunnskap om hvordan lærere oppfatter, tenker og erfarer at det kan samarbeides rundt elever med enkeltvedtak, for å sikre at elevene får tilpassa opplæring. Man kan dermed si at det anses som en styrke til oppgaven å ha et studiedesign som gir svar til problemstillingen.

5.3.3 Diskusjon av studiens utvalg

Utvalget for denne studien bestod som nevnt av seks kvinnelige lærere. I tillegg til disse seks lærerne, ble også to mannlige lærere spurt om å delta. Begge mennene takket nei til å delta i studien. Det kan her diskuteres om studien ville hatt andre funn dersom utvalget hadde vært mindre homogent. Dette kan anses som en begrensning for studien. Jeg hadde også opprinnelig planlagt å gå gjennom rektorer ved de ulike skolene for å rekruttere lærere til studien. På grunn av dårlig planlegging fra min side og dermed tidspress for å komme i gang, ble utvalget likevel endret til det Johannesen et al. (2016) kaller et bekvemmelighetsutvalg. Til tross for dette, fikk jeg noe spredning i utvalget og et rikt datamateriale ved at jeg intervjuet forskningsdeltakere ved forskjellige skoler med ulik størrelse, at de ulike forskningsdeltakerne hadde mellom 5-20 års erfaring som lærere i grunnskolen, og at alderen deres varierte fra 32-61 år. Dette kan ses på som en styrke i form av at det er noe spredning i utvalget.

5.3.4 Diskusjon av studiens kvalitet

For å si noe om studiens kvalitet, er det aktuelt å trekke frem studiens reliabilitet, indre validitet, refleksivitet og generaliserbarhet. Disse kvalitetsindikatorerne er i metodekapitlet nøye beskrevet og gjort rede for. På bakgrunn av synliggjøring, nøyaktighet og grundig beskrivelse av fremgangsmåten min under hele forskningsprosessen, anser jeg studien som pålitelig. Videre opplever jeg at studien har undersøkt det den hadde til hensikt å undersøke, dermed anser jeg det også som en styrke ved denne oppgaven at den indre validiteten er hevet. Jeg har også under forskningsprosessen hatt en kritisk selvrefleksjon rundt hvordan

egen bakgrunn, antagelser, atferd og posisjon har kunnet påvirket forskningsprosessen. På bakgrunn av dette opplever jeg at refleksivitet som introspeksjon i denne oppgaven er brukt som utgangspunkt for tolking og innsikt, noe som videre også styrker oppgaven. Når det gjelder generaliserbarhet kan jeg som nevnt ikke si noe om generelle tendenser i samfunnet, eller at forskningsresultatene gjelder for andre lærere enn de lærerne jeg har intervjuet. Man kan imidlertid tenke seg at lesere av denne masteroppgaven vil kunne trekke paralleller eller overføre erfaringer fra min forskning til egen praksis.

5.3.5 Diskusjon av studiens datainnsamling

Når det gjelder studiens datainnsamling, kan det anses som en begrensning at jeg ikke har erfaring som forsker under selve intervjuet. Det kan dermed diskuteres om forskningsdeltakerne hadde gitt et fyldigere datamateriale dersom de ble intervjuet av en forsker med erfaring innenfor kvalitative forskningsintervju. Jeg opplevde imidlertid at jeg innhentet lærdom underveis i forskningsintervjuene. I tillegg til dette hadde jeg i forkant satt meg inn i teori om kvalitative forskningsintervju. Jeg hadde også i tråd med Johannesen et al. (2016) gjennomført et prøveintervju som ga meg erfaring på hva som fungerte godt og hva som måtte justeres. Videre opplevde jeg at samtlige av forskningsdeltakerne virket engasjerte under intervjuene, og hadde mye å si om det aktuelle temaet. Dette bidro positivt, ved at det ble en avslappet stemning, og dermed også en fin flyt i samtale.

5.3.6 Diskusjon av studiens analyse

Når det gjelder studiens analyse, kan det også her anses som en begrensning at jeg ikke har erfaring med å utføre kvalitative analyser, noe som igjen kan bidra til å begrense analysenivået i oppgaven. Jeg har likevel i tråd med Lyngsnes (2003) etterstrebet å gjøre analysen nøyaktig, detaljert og grundig under beskrivelsen av fremgangsmåten min. Det kan videre anses som en styrke for oppgaven at jeg selv har gjennomført transkriberingen av datamaterialet i kort tid etter gjennomførelsen av forskningsintervjuene.

5.3.7 Diskusjon av studiens etiske overveielser

Jeg har vært bevisst og tatt etiske overveielser i betraktning under hele forskningsprosessen, noe som jeg anser som en styrke for denne oppgaven. De etiske overveielserne har blitt ytterligere gjort rede for i eget avsnitt under metodekapittelet.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda
- Bjørnsrud, H. (2011). Teamarbeid for tilpasset opplæring. Om kollektivt og individuelt lærerarbeid. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 27-45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Bungum, B., Dahl, T., Gullikstad, B., Molden, T.-H. & Rasmussen, B. (2002). *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse, IFIM
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *Norsk skole i utvikling med ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutviklingen i grunnskolen 2000-2003*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet og SINTEF, Norge
- Dale, E., Wærness, J. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (utg.2.). Oslo: Universitetsforlaget
- Forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned 13.01.2018, fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Gadamer, H-G. (1959). *Om forståelsens sirkel* (Helge Jordheim, Overs.) *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter* (s. 33-51). Oslo: Cappelen Akademisk
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i*

samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget

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). Universitetet i Oslo

Hargreaves, A. (1996). *Lærersamarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 95(02), 129-140

Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179-213). Bergen: Fagbokforlaget.

Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget

Jenssen, E. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. I *Acta Didactica Norge*, 3(1), art. 13, 1-15

Jenssen, E. & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 217-241). Oslo: Gyldendal Akademisk

Johannesen, A., Tufte, P-A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Kunnskapsdepartementet. (2006c). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloefitet/prinsipper_1k06.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2006d). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-5/>

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvam, E. (2018). *Lærerens kollegasamtaler: om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget

Lyngsnes, K. (2016). A Reflexive Eye on a Collaborative Action Research Project in School. *The Qualitative Report*, 21(2), 196-211. Hentet fra https://search-proquest-com.eazy.uin.no/docview/1776143771?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo

Lyngsnes, K. M. (2003). *Ansvar for egen læring – prinsipper og praksis: En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring: grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 5. – 10. trinn* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal

Akademisk Forlag.

Munthe, E. & Postholm, M. (2012). Lærerens profesjonelle læring i skolen. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høgskoleforlaget

Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning: med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 47-67). Oslo: Gyldendal Akademisk

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2007). *Hjem & skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle planer: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Norsk senter for forskningsdata (2018, 20. august). *Samtykke*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>

Overland, B. (2006). Arbeid med læreplanen som prosess i skolen (s. 94-117). I H. Bjørnsrud, L. Monsen & B. Overland (Red.), *Utdanning for skoleutvikling av skolen* Oslo: Gyldendal Akademisk

Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk: den kritiske ettertanken. I T. Lund, M-B. Postholm & G. Skeie (Red.), *Forskeren i møte med praksis: refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 97-113). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2010). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (utg.2). Trondheim: Sosiologisk Forlag

Wilson, D. (2012). Undervisvurdering for inkluderende spesialundervisning. I R.S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*(s. 139-155). Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1: Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting	<ul style="list-style-type: none">- Temaet for samtalen- Gjennomgang og signering av samtykkeskjema
Fase 2: Overgangsspørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Kan du si litt om hvor lenge du har jobbet som lærer og hvilken utdanning du har?- Hva legger du i ordet «tilpassa opplæring»?- Hva legger du i ordet «spesialundervisning»?- Kan du si litt om hva du legger i begrepet samarbeid?
Fase 3: Fokusering/ nøkkelspørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Hvilke faktorer opplever du fremmer eller hindrer godt samarbeid?- Hvor mye samarbeid med spesiallærer/kontaktlærer rundt elever med enkeltvedtak ønsker du å ha?- Hva mener du det bør samarbeides om?- Kan du gi eksempler på erfaringer du har med godt samarbeid rundt elever – altså konkrete elever du har jobbet med?- Kan du illustrere med eksempler på erfaringer du har med dårlige samarbeid rundt elever du har jobbet med?
Fase 4: Tilbakeblikk	<ul style="list-style-type: none">- Har jeg forstått deg riktig?- Er det noe annet du vil tilføye, som handler om temaet? Kanskje noe jeg ikke har tenkt på?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedrørende deltakelse i forskningsprosjektet:

Lærersamarbeid som en faktor for å tilpasse opplæringen rundt elever med enkeltvedtak

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å belyse tankene og erfaringene som ligger til grunn for valg av organisering av tilpassa opplæring og spesialundervisning. Dette skrevet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordyping i spesialpedagogikk. Formålet med masterprosjektet er å få en innsikt i hvilke erfaringer og oppfatninger kontaktlærere og spesiallærere har om hvordan det kan samarbeides for å sikre tilpasset opplæring for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Masteroppgaven vil gjøres tilgjengelig slik at andre vil kunne trekke paralleller eller overføre erfaringer fra min studie til egen praksis og eventuelt bruke resultatene som utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, noe som igjen kan ha betydning for elever med enkeltvedtak og tilrettelegging og tilpassing av deres opplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet, Levanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg ønsker å snakke med kontaktlærere og spesiallærere som har arbeidet med elever med enkeltvedtak på mellomtrinnet. Utvalget vil bestå av 4-6 personer. Min problemstilling for prosjektet er: *«Hvilke erfaringer og oppfatninger har spesiallærere og kontaktlærere om hvordan en får til godt samarbeid rundt elever med enkeltvedtak på mellomtrinn, for å sikre at de får tilpasset opplæring?»*.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et individuelt intervju.

Det vil ta deg ca. 20-30 minutter. Opplysningene vil bli registrert gjennom et lydopptak, for så å transkriberes. Lydopptaket vil bli slettet den 01.09.2019.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg kommer til å bruke opptakene som forskningsgrunnlag i min masteroppgave, og det er kun jeg som vil ha tilgang til opptakene. Som veileder har jeg professor Kitt Margaret Lyngsnes.
Deltakelse i forskningsprosjektet mitt vil være anonymt, og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.09.2019. Da vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet avd. Levanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet, Levanger ved professor Kitt Margaret Lyngsnes epost:
kitt.m.lyngsnes@nord.no
- Vårt personvernombud: Toril Kringen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Nina Ottesen Sunde

tlf. 48252919

mail: nina.sunde@levanger.kommune.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærersamarbeid som en faktor for å tilpasse opplæringen rundt elever med enkeltvedtak*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- jeg ønsker å lese gjennom transkribert intervju før det brukes i masteroppgaven.

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

15.11.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

28.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.02.2019. 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 18.11.2019.

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!