

# Masteroppgave

En kvalitativ studie om sammenhengen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for elever med spesialpedagogisk ressurs

June Halsne Bjørheim

November 2020

UL306D

Mastergradsstudium i undervisning og læring,  
spesialisering i spesialpedagogikk

45 studiepoeng



HØGSKULEN  
I VOLDA



## Sammendrag

Formålet med denne studien er å øke kunnskapen om hva som kjennetegner skolen sitt arbeid med å skape sammenheng mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisning for elever som får spesialpedagogisk ressurs på 2.- 4. trinn. Undersøkelsen sin problemstilling er: *Hva kjennetegner skolens arbeid med sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for elever på 2.- 4. trinn med spesialpedagogisk ressurs?* Undersøkelsen er gjennomført som en kvalitativ studie. Den består av fire individuelle intervjuer med lærere og ledelse, og dokumentanalyse av elevers ukeplaner og lærernes arbeidsplaner. Jeg har undersøkt hvordan det pedagogiske personalet på skolen samarbeider for en sammenhengende og helhetlig opplæring for elever med spesialundervisning. Undersøkelsen er rettet mot informanter som har en god praksis.

I den senere tid er det pekt på betydningen av en sammenheng i undervisningen for elever med spesialpedagogisk ressurs. Det er gjort lite forskning som omhandler de yngste elevene på skolen som har spesialundervisning. Forskning viser at et godt samarbeid mellom lærere som har ansvar for elevens opplæring, har god virkning på elevens læringsutbytte.

Studien viser at informantene opplever at de har et godt og tett samarbeid om undervisningen til elever med spesialpedagogisk ressurs, med gjensidig ansvar og forpliktelse. Samarbeidet foregår i hovedsak mellom kontaktlærer og spesiallærer. Undersøkelsen viser at skolen har utviklet gode systemer, struktur og tilrettelagt for ulike samarbeidsformer, som inkluderer elever med spesialpedagogisk ressurs i ulik grad. I tillegg viser ledelsen å være synlig, tett på og støttende i arbeidet. Resultater viser god kvalitet på tilpasninger i den ordinære undervisningen og spesialundervisning. Dette kommer frem i intervjuene og i dokumentanalysen av læringsmål og innhold. Samtidig vises god sammenheng (koherens), der spesialundervisningen og den ordinære undervisningen er forutsetninger for hverandre. Selv om spesialundervisningen ofte foregikk segregert, viser studien at disse elevene får et helhetlig opplæringstilbud. Det innebærer en tett sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen, som påvirker til at elever får et godt utbytte av skolegangen.

Resultatene i studien viser at elever med spesialpedagogisk ressurs får et helskaplig opplæringstilbud når gode forutsetninger ligger til grunn. Når det er sammenheng i skolens arbeid mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, er det gode læringsvilkår.

## Summary

The purpose of this study is to increase knowledge about what characterizes the schools work in making coherence between the ordinary education and special education for students who receive special educational resource on 2. – 4. grade. The study issue is: *What characterizes the schools work in coherence between ordinary education and special education for students in 2. – 4. grade with special educational resource?* The study is carried out as a qualitative study. It contains four individual interviews with teachers and the management, and documentation analysis of student's weekly schedule and teacher's work plans. I have examined how the educational staff in school collaborates to get a coherent and comprehensive education for students with special education. The study is aimed at informants with a good practice.

In recent time it has been pointed at the meaning of a coherent in the education for students with special educational resources. It has been done little research which deals with the youngest students at school that have special education. Research shows that a good collaboration between teachers that are responsible for the student education, has good effect on the students learning outcome.

The study demonstrates that the informants experience that they have a good and close collaboration around the teaching of the students with special educational resources, with mutual responsibilities and obligation. The collaboration takes place mainly between the tutor and the special teacher. The study displays that the school have developed good systems, structure and adapted to various forms of collaboration, which includes students with special educational resources in different degree. In addition, the management proves to be visible, close and supportive in the work. The results demonstrate good qualities of adjustments in the ordinary education and special education. This emerges in the interviews and in the document analysis of the learning objectives and content. At the same time good coherence is presented, where special education and ordinary education is prerequisites for each other. Even though special education often took place segregated, the study present that these students gets a comprehensive educational offer. That involves a tight coherence between the special education and the ordinary education, which influences that the students get good benefits from schooling.

The results of the study demonstrate that the students with special educational resources receive a comprehensive educational offer when good conditions prevail. When there is coherence in the school work between the ordinary education and the special education, there is good educational conditions.

## Forord

Det er ikke til å tro at jeg endelig kom i mål - til slutt! Det har vært et langdrygt arbeid over flere år med oppturer og nedturer. Det har bydd på utallige kaffekopper, ekstra kilo, faglige, mentale og emosjonelle utfordringer. Likevel har det vært en interessant og lærerik prosess. Drivkraften og motivasjonen med denne masteroppgaven har vært å kunne bidra til større innsikt og forståelse i det daglige pedagogiske arbeidet. Så er jeg glad for å kunne se fremover, men mer tid til familie, venner og bedre samvittighet.

Det er flere som skal ha en stor takk for at denne oppgaven er blitt virkelighet. Først vil jeg takke skolen og de fire lærerne som sa ja til å delta i denne studien. Dere var velvillige og imøtekommende. Ga av deres tid og delte tanker og opplevelser med meg. Takk også til en kollega og svigerinne som stilte opp i pilotintervju.

Takk til skolen som har støttet meg til å få gjennomført oppgaven.

Takk til min dyktige veileder, professor Siv Therese Måseidvåg Gamlem, for god veiledning, oppfølging og faglige innspill.

En stor takk til min svigerinne, Klara, som har vært en god støttespiller i innspurten. Hun har kommet med nyttige innspill og bidratt med korrekturlesing.

Og ikke minst av alt fortjener Gaute, som jeg bor sammen med en stor takk, og for tålmodighet med meg. Du har støttet meg fullt og helt i dette arbeidet. Jeg er også svært takknemlig for familien min som har oppmuntret og heiet på meg hele veien, og spesielt til mine «voksne» barn; Simon, Maria og Sara.

Tau, november 2020

June Halsne Bjørheim

## Innhold

Sammendrag .....	1
Summary .....	2
Forord.....	3
1. Innledning .....	1
1.1 Temaets aktualitet, - problemstilling og forskningsspørsmål .....	1
1.2 Oppgavens oppbygning .....	4
2. Kunnskapsgrunnlag .....	5
2.1 Samarbeid .....	5
2.1.1 Samarbeidspartnere på skolen .....	5
2.1.2 Individuelt og kollektivt arbeid .....	9
2.1.3 Forskning om samarbeid mellom ordinær- og spesialundervisning .....	10
2.1.4 Sammenheng i samarbeid og i opplæringen.....	11
2.1.5 Samarbeid med ledelsen.....	12
2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	13
2.2.1Tilpasset opplæring .....	13
2.2.2 Spesialundervisning.....	15
2.2.3 Tilpasset opplæring og differensiering.....	17
2.2.4 Arbeidsplaner – differensiering.....	19
2.2.5 Sammenheng i planer .....	20
2.3 Inkluderende fellesskap .....	21
3. Metode.....	24
3.1 Kvalitativ metode.....	24
3.2 Datagrunnlaget .....	26
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	26
3.2.2 Utvikling av intervjuguide og prøveintervju .....	26
3.2.3 Utvalg av informanter .....	27
3.2.4 Gjennomføring av intervju. ....	28
3.2.5 Dokumentanalyse – studie av arbeidsplaner.....	29
3.2.6 Utvalg av dokumenter .....	30
3.3 Analyse og tolkning .....	31
3.3.1 Transkribering .....	31
3.3.2 Analyse av datamateriale.....	32
3.4 Validitet og reliabilitet .....	33
3.5 Etske vurderinger .....	35
4 Resultater fra studien.....	37
4.6. Samarbeid mellom det pedagogiske personalet på skolen .....	37
4.6.1 Formelt samarbeid mellom lærerne .....	37
4.6.2 Uformelt samarbeid mellom lærerne .....	39

4.6.3 Samarbeid om spesialundervisningen, - helhetlig undervisning.....	40
4.6.4 Samarbeid og individuelt arbeid om IOP og arbeidsplaner .....	41
4.6.5 Utfordringer med samarbeidet .....	43
4.7 Samarbeid med ledelsen.....	44
4.7.1 Skoleledelsens involvering. ....	44
4.1 Samarbeidet om tilpasset opplæring for en helhetlig opplæring.....	45
4.2 Arbeidsplaner og ukeplaner– (differensiering og tilpasset opplæring) .....	46
4.3 Tilpasset opplæring og differensiering .....	51
4.4 Sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisningen .....	53
5. Drøfting .....	57
5.1 Samarbeid om elever med spesialpedagogisk ressurs.....	57
5.1.1 Organisering av lærersamarbeid.....	57
5.1.2 Samarbeid på trinn.....	59
5.1.3 Teamsamarbeid.....	60
5.1.4 Samarbeidskulturer .....	64
5.1.5 Samarbeid og felles fokus .....	65
5.1.6 Samarbeid om elevens IOP og arbeidsplaner. ....	67
5.1.7. Utfordringer i samarbeidet. ....	68
5.1.8 Samarbeid med ledelsen.....	70
5.2 Samarbeid om tilpasset opplæring i ordinær- og spesialundervisning.....	72
5.2.1 Arbeidsplaner som tilpasning i opplæringen. ....	72
5.2.2 Tilpasninger og differensiering i undervisning. ....	74
5.3 Sammenheng. ....	80
5.4 Inkluderende fellesskap .....	80
5.4.1 Sosial inkludering .....	80
5.4.2 Faglig inkludering .....	82
5.4.3 Utfordringer med inkludering faglig og sosialt.....	83
6. Oppsummering og refleksjoner .....	85
6.1 Oppsummering .....	85
6.2 Refleksjoner over forskningen, studiens avgrensinger og veien videre. ....	88
Litteraturliste.....	90
8. Vedlegg.....	95

## 1. Innledning

På småskoletrinnet, 1.-4. trinn, er det omtrent 5 % elever som mottar spesialundervisning, der tallet synes å være stigende med klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 2018/2019). Formålet med denne masteroppgaven er å utvide kunnskapen om hvordan det pedagogiske personalet på skolen samarbeider for å gi disse elevene et tilpasset og helhetlig opplæringstilbud. I arbeidet ønsker jeg å få innsikt i gode kvaliteter for et slik samarbeid. Valg av tema og problemstilling har utgangspunkt i min praksis med ulike roller i skolen som kontaktlærer, spesialpedagog, spesialpedagogisk koordinator, og arbeid på ulike skoler. I tillegg har jeg jobbet som rådgiver i PP-tjenesten. Mine erfaringer og opplevelser tilsier stor variasjon i hvordan og hvilken grad de involverte parter på skolen samarbeider om elevens helhetlige opplæring. Erfaringer tilsier også at det er et komplisert og omfattende arbeid med å planlegge og tilrettelegge undervisningen. Det vil være viktig med kunnskap om det samlede opplæringsløpet. På dette området ser jeg behov for bedre kompetanse. Jeg er nysgjerrig på hvordan en lykkes i samarbeidet med å skape sammenheng i undervisningen for elever med spesialpedagogisk ressurs.

### 1.1 Temaets aktualitet, - problemstilling og forskningsspørsmål.

Både fra sentralt hold og i forskning, blir samarbeidet mellom lærere sett på som avgjørende for god kvalitet i opplæringen til alle elever (Hattie, 2013; Hargreaves & Fullan, 2014; Kunnskapsøftet for Læreplanverket, 2006; Meld.St. 21(2016-2017), 2017). I stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, s. 24) står det slik: «Nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene». Når det gjelder elever med spesialpedagogisk ressurs innebærer det samarbeid om en tilpasset opplæring både gjennom ordinær opplæring og gjennom spesialundervisning, for å skape en helhetlig opplæring.

Samtidig tyder forskning på at samarbeidet er mindre utviklet i norsk skole enn det Kunnskapsøftet hadde som intensjon. Det viser også at det er store forskjeller på skoler hvordan lærende organisasjoner er blitt utviklet (Festøy & Haug, 2017; Meld.St. 21(2016-2017), 2017). Samme tendens vises i Speed prosjektet, som for øyeblikket er det siste store forskningsprosjektet i Norge som har studert spesialundervisning. Skolens ledelse har ansvar for å ivareta helhetsperspektivet om å utvikle en best mulig tilpasset opplæring for alle elever. (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015). Skoler med sterk samarbeidskultur og kollektiv kultur er skoler som fungerer godt og har gode resultater (Hargreaves & Fullan, 2014; Hattie, 2013).



I norsk skole gjelder tilpasset opplæring alle elever og all læring, og er uttrykt som et grunnleggende og overordnet prinsipp. I Opplæringslova (1998) §1-3 står det:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven».

Tilpasset opplæring er de senere årene knyttet til tidlig innsats, med et særlig fokus på de første årene i skolen. Tilpasset opplæring er mer virkningsfullt for elevene i de første årene på skolen der grunnlaget for læring blir lagt (Meld.St. 21(2016-2017), 2017, s. 12). I skolen er mangfoldet av elever stort. Haug (2017) hevder lærenes største utfordring er å møte elevvariasjonen med en undervisning der elevene får utbytte ut fra sine forutsetninger. For å oppfylle plikten om å gi tilpasset opplæring vil *spesialundervisning* være nødvendig for noen få elever (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Opplæringslova, 1998). For elever med spesialpedagogisk ressurs skal det samla tilbudet, som innebærer ordinær- og spesialundervisning, gi eleven et tilfredsstillende læringsutbytte, ifølge §5-1 i opplæringslova (1998). Det aktualiserer behovet for å studere sammenhengen mellom disse to, noe jeg har gjort i denne studien.

Antall elever som mottar spesialundervisning, viser seg å være økende dess eldre eleven blir. På 1. trinn mottok 3,7% av elever spesialundervisning. På 4. trinn ble det rapportert 7%. På 10. trinn fikk hele 10,6 % av elevene spesialundervisning. Det er flere gutter enn jenter som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018/2019).

Det finnes lite forskning på det spesialpedagogiske feltet som omhandler de yngste elevene på skolen. På det spesialpedagogiske feltet finnes det derimot omfattende forskning (Festøy & Haug, 2017; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er i den senere tid blitt stilt spørsmål om spesialundervisningen gir et tilfredsstillende utbytte. Speed-prosjektet viser at det er lite sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen, spesielt for de yngste elevene på skolen (Festøy & Haug, 2017; Haug P. , 2017). Nordahl-utvalget kom også med en nedslående rapport der spesialundervisningen synes å være mer ekskluderende enn inkluderende. Elever får ikke den hjelpen de har behov for, og ofte skjer det i segregerte undervisning. Nordahl-utvalget hadde i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole (Nordahl T. m., 2018).

Med denne bakgrunn kan det se ut som at en i norsk skolesystem står overfor utfordringer knyttet til kvaliteten på opplæringen til elever med spesialpedagogisk ressurs. Det som har

betydning for å få til en god kvalitet på undervisningen, vil være det samla opplæringstilbudet som disse elevene får. For å bedre kvaliteten har en behov for kunnskap om hva som skjer i praksis. Festøy og Haug (2017) anser sammenheng (koherens) som viktig for opplæringen til elever på 1.-4. trinn, siden det er deres første møte med formell opplæring. Dette har betydning for forutsetningene til videre læring i skoleløpet (Hattie, 2013).

Gjennom forskningsarbeidet ønsker jeg å utvide kunnskapen om hvordan et godt samarbeid mellom ulike parter på skolen kan gi eleven en god helhetlig opplæring. Jeg har avgrenset samarbeidet til å gjelde mellom lærere og mellom lærere og ledelsen internt på skolen. I studien ønsker jeg å få innsikt i hvordan dette samarbeidet bidrar til å skape sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, og dermed et tilpasset og helhetlig opplæringstilbud til elever med spesialpedagogisk ressurs. I arbeidet ønsker jeg å få innsikt i gode kvaliteter for et slik samarbeid. Problemstillingen blir:

*Hva kjennetegner skolens arbeid med sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for elever på 2.- 4. trinn med spesialpedagogisk ressurs?*

Med utgangspunkt i studiens problemstilling vil ulike vinklinger gi kunnskap og forståelse. Jeg har kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

Hvordan samarbeider det pedagogiske personalet om den helhetlige opplæringen for elever med spesialpedagogisk ressurs?

### **Avgrensninger og avklaringer**

Forskningen min ble gjort mens Kunnskapsløftet var gjeldende. Jeg har derfor valgt å ikke ta med ny læreplan.

I denne studien har jeg oftest brukt begrepet; elever med spesialpedagogisk ressurs, men også spsialelever, elever med særskilte behov og elever som får spesialundervisning. Begrepene omhandler elever som har enkeltvedtak.

Denne oppgaven handler om samarbeidet rundt elever med spesialpedagogisk ressurs, og inkluderer alle elever som har behov for spesialundervisning. Det gjelder elever med omfattende spesialpedagogisk ressurs og elever med bare et par timer spesialundervisning i uken.

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Min oppgave består av seks kapitler.

**Kapittel 1** innleder med tema og hvorfor dette temaet er sentralt. Det fører frem til studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

I **kapittel 2** blir det teoretiske kunnskapsgrunnlaget presentert. Teorien er nyttet til ulike forståelser og teoretiske perspektiver på samarbeid. I tillegg er det teori om sammenheng (koherens) som har betydning for samarbeidet og en helhetlig opplæring. Jeg presenterer teori om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Deretter viser jeg til teoretiske perspektiver som har med tilpasninger og differensiering i undervisning, i arbeidsplaner og samordning av ulike planer. Til slutt presenterer jeg teori om inkludering.

I **kapittel 3** presenterer jeg metodekapittelet. Der gjør jeg rede for valg av metode, og beskriver kvalitativ forskningsmetode i forhold til dette prosjektet. Videre beskriver jeg elementer ved de to metodene som jeg har nyttet for å samle inn empiri; kvalitative forskningsintervjuer og dokumentanalyse. Deretter redegjør jeg for hvordan datainnsamlingen ble gjort, analysert og tolket. Til slutt sier jeg noe om reliabilitet og validitet og etiske perspektiv som det er tatt hensyn til i denne studien.

I **kapittel 4** presenterer jeg datamaterialet fra studien. Det gjelder intervjuer og dokumentene som omhandler elevers ukeplaner og lærernes arbeidsplaner, både ordinære og spesialpedagogiske.

I **kapittel 5** drøfter jeg mine funn knyttet opp mot problemstilling og teori.

I **kapittel 6** gjør jeg en oppsummering av studien. Kriterier som gjør at en lykkes med samarbeidet blir oppsummert, samt noen utfordringer. Det gjøres også noen refleksjoner omkring forskningsarbeidet, i forhold til validitet og reliabilitet.

## 2. Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet redegjør jeg for relevant teori, forskning og styringsdokumenter som er knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålet. Først presenteres jeg forskning som omhandler samarbeid mellom det pedagogiske personalet på skolen. Det vil være mellom lærerne og mellom ledelsen og lærerne. Videre er det sentralt å se på forskning om hvordan samarbeid kan bidra til sammenheng i opplæringen til elever med spesialpedagogisk ressurs. Deretter presenteres teori om tilpasset opplæring, spesialundervisning og differensiert undervisning, og til slutt om faglig og sosial inkludering.

### 2.1 Samarbeid

#### 2.1.1 Samarbeidspartnere på skolen

Skolen som lærende organisasjon og lærere som samarbeider om elevens opplæring har vært et sentralt prinsipp i Kunnskapsløftet. I *Prinsipper for opplæringen: Lærere og instruktørers kompetanse og rolle* står det at «skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 5). Stortingsmelding 18, 2010-2011 (2011, s. 43) viser til arbeidsoppgaver og tema som tidligere var forbeholdt spesialpedagogen. Kompetanse som handler om tilpasset opplæring, blir nå sett på som en naturlig del av lærerkompetansen. Det er et økt behov for kompetanse blant annet gjennom samarbeid mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk personale. Mjøs (2007) peker i sin studie på at et tett samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er en forutsetning for en praksis som er preget av inkludering og tilpasset opplæring for alle elever.

Samarbeid er et begrep som vi ofte benytter i dagligspråket og som det finnes ulike definisjoner av. Lærersamarbeid er sentralt i denne studien, og Munthe og Postholm (2012, s. 149) definerer begrepet slik: «Lærersamarbeid er mellom to eller flere lærere, alle med eget ansvar og autonomi, er enige om å arbeide sammen for å gjøre deres egen praksis bedre». Ofte brukes ordene samhandling eller samordning og samarbeid om hverandre. Flere skiller mellom ulike former for samarbeid. Munthe og Postholm (2012, s. 149) skiller mellom to former for samarbeid; koordinert samarbeid og profesjonelt samarbeid, «å samhandle» (to cooperate) og «å samarbeide» (to collaborate). Koordinert samarbeid innebærer «å fordele oppgaver og utveksle planer» (Munthe & Postholm, 2012, s. 149), og samarbeid definerer de som *profesjonelt samarbeid* som er definert over (jfr. lærersamarbeid). Denne samarbeidsformen er

ofte fremhevet når det beskriver å utvikle bedre kvalitet på undervisningen (Hargreaves & Fullan, 2014; Meld.St. 21(2016-2017), 2017).

I følge Knudsmoen, Forfang og Nordahl (2015) bygger profesjonelt læringsfellesskap på tre grunnleggende prinsipper:

1. Alle elever skal ha et best mulig læringsutbytte ut fra sine forutsetninger
2. Skoleledere og lærere må alle samarbeide nært om læring og undervisning
3. En resultatorientert skolekultur.

I ny overordnet del, *verdier og prinsipper*, vises det til at det koordinerte samarbeidet mellom lærerne har betydning for livslang læring hos eleven, og spesielt for elever som strever og elever med læringsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). Elever med spesialundervisning har behov for større grad av koordinering av både ordinær- og spesialundervisning for å oppnå helhet og sammenheng i undervisningen (Buli-Holmberg, 2015). Både det koordinerte samarbeidet og det profesjonelle lærersamarbeidet har en rettmessig plass i skolen. I denne studien vil alle former for samarbeid, med et felles ansvar for eleven som får deler av undervisningen innenfor rammene av spesial- og ordinærundervisning, ha en sentral plass.

Det profesjonelle læringsfellesskapet må ledes for at det skal bidra til elevenes faglig og sosiale utvikling (Meld.St. 21(2016-2017), 2017). Hargreaves og Fullan (2014) mener produktive profesjonelle læringsfellesskap krever organisering av arkitektur og utforming. Det vil også handle om det spesialpedagogiske arbeidet på skolen, der skoleledelsen sørger for at det etableres hensiktsmessige strukturer for samarbeid. Et slikt samarbeid vil foregå innenfor flere ledd og nivå, som lederteam, lærerteam og lærer- og elevsamarbeid. Slike samarbeidsformer blir ofte kalt **formelt samarbeid**. Et formelt samarbeid kjennetegnes ofte med faste medlemmer i samarbeidsgruppen som har en klar arbeidsfordeling og avklarte roller. Oppgavene har en klar målsetting med fastsatte retningslinjer og agenda, og ofte med avsatt tid til samarbeid (Hargreaves, 1996). Hargreaves og Fullan (2014) mener det formelle samarbeidet må preges av felles arbeid, engasjement og å bygge relasjoner.

Samarbeidet mellom det pedagogiske personalet på skolen vil også være av uformell karakter (Hargreaves, 1996), som ikke forplikter på samme måte. Det **uformelle samarbeidet** er gjerne preget av tilfeldigheter når det gjelder mål eller retningslinjer, og sted og tidspunkt for samarbeidet (Hargreaves, 1996). Å bygge uformelle samarbeidskulturer handler om å utvikle

tillit og relasjoner over tid (Hargreaves & Fullan, 2014) I denne studien vil både det formelle og uformelle samarbeidet være interessant. Hargreaves og Fullan (2014) sier at *profesjonelle læringsfellesskap* handler om et felles engasjement for å bygge samarbeidskulturer som er både uformelle og formelle. Det er en samarbeidsform med gode vilkår for å utvikle kvaliteten på undervisningen (Hargreaves & Fullan, 2014; Meld.St. 21(2016-2017), 2017). Hargreaves og Fullan (2014) har identifisert forskjellige typer profesjonelle kulturer for lærerarbeid i skolen som har betydning for profesjonaliteten og elevenes læringsutbytte. Fra skole til skole vil det være ulik praksis, som vil danne «grunnlag for skolens kultur». I en skolekultur utvikles det grunnleggende antakelser om «verdier, normer og maktforhold som på ulike måter styrer det sosiale fellesskapet på skolen» (Jenssen & Roald, 2014, s. 218; Hargreaves, 1996).

Hargreaves og Fullan (2014) viser til at noen samarbeidsformer er mindre verdifulle.

**Balkanisering** innebærer at lærere grupperer seg i spesielle grupper knyttet til lojalitet og identitet. Vi omtaler ofte slike grupper som subkulturer. Samarbeidsformen kan virke splittende, og være til hinder for en helhetlig utvikling av skolen. En samarbeidsform kan oppleves som påtvunget, som **kunstig kollegialitet**. Dette kjennetegnes av administrativ regulering for hvem som skal samarbeide og hva de skal samarbeide om. En arrangert kollegialitet kan være nyttig for å kickstarte samarbeidsrelasjoner, og vil være «et springbrett til dypere måter å samarbeide på» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 144).

I rapporten; *Ekspertgruppa om lærerrollen* (Kunnskapsdepartementet, 2016), blir det pekt på at den individuelle og kollektive utviklingen av lærerens profesjon må utvikles og styrkes. Innenfor skolens profesjonelle læringsfellesskap mener Hargreaves og Fullan (2014) det er det helt avgjørende at lærerne utvikler profesjonell kapital for å kunne skape god kvalitet på undervisningen der elever utvikler ferdighetene sine optimalt. Lærernes *profesjonelle kapital* innebærer utvikling og forbedring ved å kombinere tre typer kapital; humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. (Hargreaves & Fullan, 2014). Det handler om lærernes individuelle talent av kunnskaper og ferdigheter på alle punkter for å kunne tilby god undervisning. For at den enkelte lærer skal kunne utvikle sine kunnskaper og erfaringer vil det sosiale fellesskapet og samarbeidet være avgjørende, der kunnskap deles og utvikles og danner grunnlag for gode beslutninger blir tatt. Videre fremhever de et godt lederskap som har en blanding av push, pull og dytt, for å flytte den profesjonelle kapitalen fremover. Data fra Speed prosjektet viser at potensialet for læring øker når spesialundervisningen gis av personer med spesialpedagogisk kompetanse (Haug P. , 2017b; Nordahl T. , 2017). I tillegg er lærernes engasjement og entusiasme sentralt, som har med hvor dedikert og hvordan en som lærere er

drevet av et moralsk formål. I profesjonelle læringsfellesskap som er preget av engasjement og entusiasme vil individer og hele systemer videreutvikle seg (Hargreaves & Fullan, 2014).

Skoleledelse må legge til rette for systemer der skolen utvikler seg som en lærende organisasjon.

«Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket» (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, s. 68).

Hvordan skoler skal organisere lærersamarbeidet finnes det ikke bestemte retningslinjer på. Det vil være variasjon mellom skoler og ulike modeller. På de fleste skoler er lærerne knyttet til faste **teamsamarbeid**. Et team kan være organisert med bakgrunn i trinn- og klassetilhørighet, ansvarsområder, fagområder og interessefelt. Lærerne vil ofte være medlem av flere ulike team (Buli-Holmberg, b2015; Jenssen & Roald, 2014). Når det gjelder teamorganisering peker Jenssen og Roald (2014, s. 227) på betydning av god organisering og velfungerende samarbeidsprosesser i teamene. Teamsamarbeidet vil også være en forutsetning for å kunne utvikle et inkluderende læringsmiljø med tilpasset opplæring.

Jenssen og Roald (2014) mener lærende team innebærer samarbeid og utveksling av erfaringer mellom lærere som kan handle om elevers arbeidsplaner, undervisning og læringmateriell. Et slikt samarbeid er også knyttet til utarbeidelsen av elevens IOP (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kjennskap til elevens IOP er en forutsetning for å kunne tilpasse til eleven sitt behov. Teamets funksjon skal også bidra til kollektive handlingsprosesser, som stimulerer til refleksjon og kompetanseutvikling. Lærere som fremstår som samstemte og samkjørte vil komme elevene til gode, og i tillegg med skolen som formidler klare forventninger og tydelige rammer (Jenssen & Roald, 2014). Samarbeid mellom de ulike parter er av stor betydning for å sikre en helhetlig utvikling og opplæring til hver enkelt elev og det totale opplæringstilbudet i skolen (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Hargreaves & Fullan, 2014). Lærerteamene som fungerer bra er utslagsgivende for kvaliteten i det totale opplæringstilbudet for eleven, og har ofte en forbyggende effekt på elever som mottar spesialundervisning (Buli-Holmberg, b2015).

## **Et felles ansvar for elevene**

I skolen er det et *felles* ansvar for alle elever, og for enkeltelever som har behov for spesialundervisning og deres helhetlige undervisning. I Læreplanens generelle del, i kapittelet om «Læring som lagarbeid», s.13, er dette presisert:

*I undervisningen deler lærere og instruktører med ulike spesialiteter ansvaret for både enkeltelever, grupper og klasser. De har forpliktelser både overfor skolen og for de opplæringsløp der deres bidrag er et nødvendig ledd i helheten.*

Et kollektivt ansvar for alle elevers læring fremstår svært tydelig i stortingsmeldinger som (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016; Meld.St. 21(2016-2017), 2017). I faglitteraturen beskrives en dreining i forståelse fra «jeg og mine elever» til «vi og våre elever». Den privatpraktiserende læreren bærer preg av selvbestemmelse og selvstyring. En mer kollektivt praktiserende lærer legger vekt på samarbeid med felles forståelse, planlegging, ansvar og teamarbeid (Hargreaves, 1996; Hargreaves & Fullan, 2014).

I veilederen til spesialundervisning presiseres betydningen av at spesiallærer og kontaktlærer og/eller faglærer samarbeider: «Det er viktig at lærerne i spesialundervisning og ordinær opplæring samarbeider om opplæringen av eleven» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 74). Det innebærer at en skal samarbeide både om den ordinære- og den spesialpedagogiske undervisningen. Samarbeidet vil handle om en tilpasset opplæring og spesialundervisning. En må også utvikler et sosialt og faglig fellesskap for elevene, der de møter utfordringer tilpasset sine behov og forutsetninger (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015). Arbeidet som gjelder elever med spesialundervisning, innebærer stor grad av koordinering av både ordinær- og spesialundervisningen som er nødvendig for å oppnå helhet og sammenheng i undervisningen (Buli-Holmberg, b2015).

### 2.1.2 Individuelt og kollektivt arbeid

Irgens (2010) har utviklet en modell, et utviklingshjul for en skole i bevegelse (se modell under, fig 1). Der klargjør han for individuell og kollektiv arbeidsutførelse, og løpende oppgaver (drift) og utvikling. I skolen vil det være utfordringer med å skape balanse mellom komponentene. Forholdene mellom de ulike komponentene kan utgjøre et spenningsforhold i utvikling av den tilpassede undervisningen. Fra en annen synsvinkel kan en forstå komponentene som motoren i et produktivt samarbeid mellom lærere og skolens ledelse



(Jenssen & Roald, 2015). Begge disse forholdene er aktuelle for denne oppgavens tema, men spesielt til samarbeid som har til hensikt å skape sammenheng i den tilpassede undervisningen for et optimalisert læringsutbytte og inkludering til disse elevene. En skole i utvikling er avhengig av at det er sterk samhandling mellom alle de fire «rommene» i utviklingshjulet (Irgens, 2010). Å begrense seg til rom 1 innebærer et individualisert ansvar for å skape en god undervisning. Rom 2 innebærer at den enkelte læreren forbereder seg godt til undervisningen og utvikler seg faglig og pedagogisk. Rom 3 og 4 representerer det kollektive samarbeidet. Rom 3 handler om kollektive driftsoppgaver som informasjonsutveksling og koordinering av arbeid og møter. Rom 4 innebærer kollektiv utvikling. Det krever kollegiale avklaringer av felles mål, felles regler og rutiner av samarbeid for å skape et godt læringsmiljø. I et kollektivt arbeid vil den enkelte lærers elevrettede arbeid utvikles kvalitetsmessig. Irgens (2010) skriver; «Gode skoler krever derfor lærere som har kompetanse i alle de fire rommene, og skoleledere som evner å tilrettelegge for og følge opp lærernes arbeid». (s. 140)

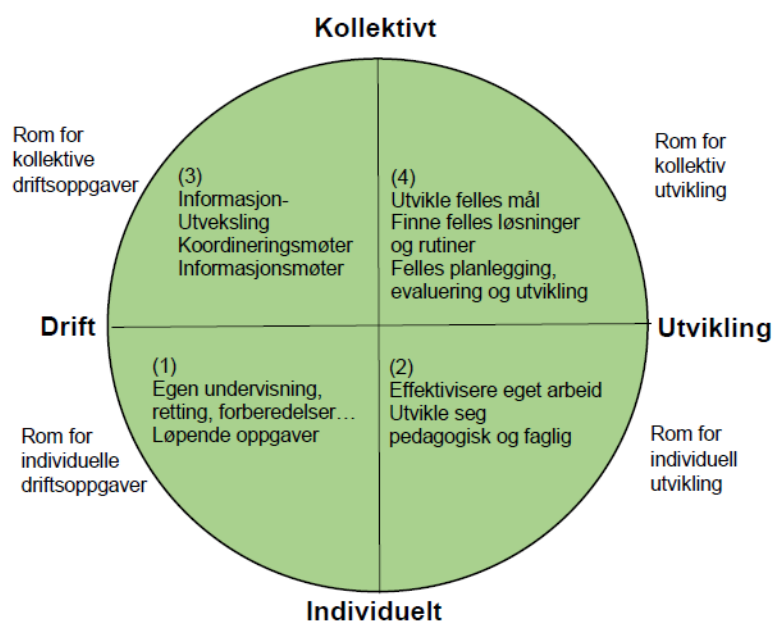


Fig. 1. «Et utviklingshjul for en skole i bevegelse» hentet fra: (Irgens, 2010, s. 136)

### 2.1.3 Forskning om samarbeid mellom ordinær- og spesialundervisning

Nyere forskningsresultater peker på utfordringer med intensjonen om samarbeid. Speed prosjektet viste at lærerne knyttet til elever med særskilte behov samarbeidet sjeldent. De var dessuten lite samordnet (Festøy & Haug, 2017)s. 69. Dette viste seg også i Gillespie (2016) s.202 sin studie, at det var liten grad av samarbeidskultur mellom spesiallærer og faglærer i matematikk (på ungdomskolen). Samarbeidet oppleves problematisk siden avstanden mellom

ordinær- og spesialundervisningen oppfattes å være stor. Ut ifra studien til Gillespie (2016) kan det tyde på at det er mer fokus på tiltak som handler om sosial inkludering og trygge rammer, enn å ha fokus på faglig fremgang. Studier av Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen pekes i samme retning. Nilsen (2015) peker på et behov med å trekke spesiallærer bedre med i samarbeid. Dagens praksis viser at spesiallærer i begrenset grad omfatter samarbeidet mellom lærere på klassetrinn. Buli- Holmberg (2015) viser til at spesiallærer opplever å være mye alene med ansvaret for elever med spesielle behov. Isolering av ansvar til spesialpedagogen fører til fraskrivning av ansvar fra kontaktlærer, som ikke vil tjene eleven (Groven, 2013). Samtidig viser det seg å være store forskjeller mellom skoler i hvordan samarbeidet mellom lærerne er utviklet (Meld.St. 21(2016-2017), 2017). De fleste elever med spesialpedagogisk ressurs tilbringer storparten av tiden i ordinær undervisning, med få timer spesialundervisning (Haug P. , 2017b). Buli-Holmberg, (2015) peker på at det er nødvendig å utvikle en samarbeidskultur for en bedre kvalitet av tilpasset opplæring i ordinær undervisning for elever med spesialundervisning. Det gjelder både mellom lærere og mellom lærere og skolens ledelse.

Skoler med kollektiv praksis viser å ha *positiv effekt* på flere måter. Der er det færre svakt presterende elever, og undervisningen er mer gjennomarbeidet og konsistente (Irgens, 2014). I en norsk studie av Dahl, Klewe og Skov (2004) hadde kollektivorienterte skoler større grad av tilpasset undervisning til den enkelte elev, tverrfaglig undervisning, arbeidsmetodene mer varierte og elevene var mer involvert i egne arbeidsmål. Den kollektive praksisen hadde positive konsekvenser på elevene og den enkelte lærers mestring av yrket. En dansk evaluering av spesialundervisning peker i samme retning. Et godt lærersamarbeid viste seg å være vesentlig for inkludering og tilpasset opplæring i skolen (Tetler, 2009). Robinson (2014) sier at lærere som lykkes i skolen har et felles rammeverk for undervisningen. De forsterker det samme budskapet, bruker det samme begrepsapparatet, skaper forbindelse med det som er tatt opp tidligere og forbedrer sin undervisning basert på felles evaluering.

#### 2.1.4 Sammenheng i samarbeid og i opplæringen

Selve ordet koherens betyr sammenheng eller forbindelse. På alle nivå i skolen fremhever Fullan og Quinn (2017) koherens som en nødvendighet for å bedre kvalitet og innovasjon. Koherens er en delt felles forståelse for hensikten med god opplæring. Sammenheng i undervisning blir ofte beskrevet som felles holdninger og felles forståelse mellom ulike aktører om hva som vil være best for eleven (Festøy & Haug, 2017; Fullan & Quinn, 2017). For elever med spesialundervisning vil læringsutbytte være avhengig av det totale opplæringstilbudet.

Funn i studier til Festøy og Haug (2017) og Gillespie (2016) viser at ordinær- og spesialundervisning følger i stor grad to adskilte løp, med mangler i oversikt og struktur. En grunn til dette var lite samarbeid og mangel på innsikt i andres undervisning. Det er et tankekors at elever med stort behov for forutsigbarhet, sammenheng, stabilitet, oversikt og struktur «møter ein fragmentert skulekvardag heilt får starten når grunnlaget for læring skal leggjast» (Festøy & Haug, 2017, s. 67). Ifølge Hattie (2013) kan slike forhold redusere forutsetninger for læring.

Ifølge Fullan og Quinn (2017) er det fire nøkkelkomponenter en må arbeide parallelt og kontinuerlig med, for å lykkes med sammenheng (koherens) i undervisningen. Koherens har som formål å gi økt læring for alle elever.

- Det første handler om en målrettet og felles retning på opplæringsprosessen. De andre ulike elementene/komponentene i rammeverket er godt integrert i denne prosessen.
- Det andre er å etablere og utvikle sterke samarbeidskulturer. Samarbeidets rolle er å utvikle den individuelle lærer og kollektiv kapasitet som skal påvirke elevenes læring.
- Det tredje elementet er å utvikle forståelse og legge til rette for dybdelæring. Sentralt her er å identifisere og utvikle gode pedagogiske praksiser.
- Det fjerde elementet handler om forpliktelser både individuelt og kollektivt, der alle er kjent med og slutter seg til målet. (Festøy & Haug, 2017; Fullan & Quinn, 2017)

Ifølge Fullan og Quinn (2017) er det lederens jobb å skape sammenheng i undervisning og i organisasjonene de leder. Det er ledere som kombinerer de fire komponentene i rammeverket. I denne studien vil det være både ledelse og lærere som bidrar til sammenheng i opplæringen til elever og i samarbeidet mellom dem. Å etablere et felles ansvar for elevenes læring er en forutsetning for å lykkes med å danne sterke samarbeidskulturer (Fullan & Quinn, 2017). Videre i denne oppgaven vil jeg stort sett nytte begrepet *sammenheng* som innebærer koherens.

#### 2.1.5 Samarbeid med ledelsen

Rektor har det overordnede ansvaret som innebærer at alle elever får en best mulig tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Et vesentlig ansvarsområde for ledelsen på skolen er at spesialundervisningen fungerer som verktøy for å gi en bedre tilpasset opplæring for elever med spesialpedagogisk ressurs, som er intensjonen fra politisk hold. Samtidig har rektor et ansvar for at skolens ansatte har den nødvendige forståelsen av helheten, og lærernes undervisning blir komplementær (Skogen, 2015). Buli-Holmberg og Nilsen (2011) peker på at

støtte og pådriv fra skoleledelsen anses å være betydningsfullt i arbeidet med spesialelever. I skolehverdagen står lærere overfor kompliserte og svært utfordrende oppgaver i møte med elevene. For å lykkes i dette arbeidet har de behov for støtte, veiledning og kompetanse (Nordahl T. m., 2018).

Spørsmålet rundt hvilken betydning skoleleders rolle har for læringsutbytte til elever, har i senere tid fått internasjonal oppmerksomhet. Elevprogresjonen i læring har sterk sammenheng med lærernes kunnskap og motivasjon (Hattie, 2013). Det er sterkt knyttet til skolens eksisterende kultur og hvordan skolen ledes. En forbedring av undervisningspraksisen i fremtiden er sterkt knyttet til ledelsens påvirkning av arbeidet (Fullan & Quinn, 2017). Fullan og Quinn (2017, ss. 76-78) viser til betydning av rektors deltakelse sammen med lærerne. Det er «lærende ledere» som utvikler profesjonell kapital på tvers av skoleorganisasjonen deres. Det består av tre komponenter. «Å modellere læring» innebærer at ledelsen deltar aktivt som læringspartnere sammen med lærerne, som har stor påvirkning på elevprestasjonene. «Å forme kulturen» handler om å utvikle dype relasjoner, skape tillit og engasjement. «Å skape størst mulig påvirkning på læring», vil si å ha oppmerksomheten på kommunikasjonen rundt kvalitetslæring for elever og voksne. Robinson (2014) sier at nærværende lederskap og praksis kan gjøre en forskjell. Det har stor betydning for kvaliteten på undervisning og læring, som igjen vil kunne forbedre elevenes læringsprestasjoner. Robinson (2014) oppsummerer på følgende måte: «Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater» (s. 25)

## 2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

### 2.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring innebærer at alle elever, uavhengig av evner, forutsetninger, sosioøkonomisk status og kulturell bakgrunn, skal kunne tilegne seg faglig og sosial læring, slik at de er i stand til videre utdanningsløp eller til arbeidslivet. Gjennom tilpasset opplæring skal en møte alle elevers ulike måter å lære på (Nordahl T. , 2012; Opplæringslova, 1998)(§1-3). Begrepet tilpasset opplæring har både en pedagogisk forankring og plasseringen i lovverket som innebærer et formål, et prinsipp og et virkemiddel (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).) På bakgrunn av dette må en forstå at tilpasset opplæring skal en arbeide etter i all læring (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Nordahl T. , 2012) Det blir fremhevet at tilpasset opplæring ikke

skal være et mål, men et virkemiddel for å fremme læringsutbyttet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2)

Faglitteraturen skiller ofte mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl T. , 2012). *Den smale forståelsen* vektlegger undervisning spesielt rettet mot enkeltelever eller små grupper av elever. Tiltakene er tilrettelagte arbeidsformer og læringshold definert for disse elevene. *En vid forståelse* er mer å forstå som skolens pedagogiske plattform og skal prege hele virksomheten som helhet og kvaliteten på undervisning og opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Fellesskap, inkludering og læringsmiljø sees på som vesentlig for elevenes læringsutbytte, både faglig og sosialt (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl T. , 2012).

Målet med tilpasset opplæring vil være å heve kvaliteten på den ordinære undervisningen (Bele, 2012; Haug P. , 2012), der det viser seg at elever med spesialpedagogisk resurs ikke får en tilstrekkelig tilpasset ordinær opplæring. Kilder viser at det har vært utfordrende med en praktisering av tilpasset opplæring som har ført til en sterk individualisering, men ikke gir det beste læringsutbyttet (Festøy & Haug, 2017). Samtidig peker Jenssen (2011) på utfordringer for lærerne med å ivareta den enkelte elevs behov innenfor fellesskapet. Når atferden til eleven fremstår som problematisk, kan det være utfordrende med god balanse mellom individ og fellesskap. Data fra Speed prosjektet viser til utfordringer i individuelle tilpasninger av innhold og arbeidsmåter for elever med spesialpedagogisk resurs i ordinær undervisning (Festøy & Haug, 2017).

Flere viser til at det er stor enighet om begrepene tilpasset opplæring på et generelt plan, men usikkerheten og forståelsen varierer mye når det kommer til praktiseringen (Bachmann & Haug, 2006; Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Dale & Wærness, 2003). Når det gjelder tilpasset opplæring er det flere som peker på at en må være opptatt av hva som er god kvalitet og et godt læringsutbytte (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011). Målet med tilpasset opplæring vil være å heve kvaliteten på den ordinære undervisningen (Bele, 2012; Haug P. , 2012). Av skoleledere og lærere kreves det å omforme prinsippet om tilpasset opplæring til pedagogiske handlinger (Jenssen E. , 2011; Jenssen & Roald, 2014). En må gjøre en rekke valg i forhold til organisering, arbeidsmåter og innhold for at elevene skal nå kompetansemålene på ulike måter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015) mener skoler må utvikle en kultur for tilpasset opplæring. Både personalet og ledelsen må sammen utvikle læringsfremmede holdninger, systemer og praksisformer, som påvirker skolen som helhet (s.

23). I Stortingsmelding nr. 21 (2016-2017 (2017, s. 23) står det at kvalitet i undervisning utvikles best i skoler der lærerne samarbeider, og der skoleledelsen er involvert. Buli-Holmberg (2015) mener at samarbeidet om tilpasset opplæring er av vesentlig karakter for kvalitetsutvikling og et helhetlig perspektiv på elevenes opplæring og det totale undervisningstilbudet i skolen.

En tilpasset opplæring gjelder all opplæring og innebærer en tosidig strategi; både gjennom ordinær opplæring og gjennom spesialundervisning (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Nordahl T. , 2012). Tilpasset opplæring vil de fleste elever få gjennom ordinær undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Noen få elever trenger i tillegg tilpasset opplæring i spesialundervisningen. Haug (2017) bruker begrepet *komplementaritet*, som innebærer å se både deler og helhet i samme fenomenet. I skolen vil delene være ordinær opplæring og spesialundervisning, og opplæringen i skolen vil være helheten. Det innebærer at forholdet ved den ordinære opplæringen, som evnen til å tilrettelegge, bestemmer behovet for ekstra tiltak. (Haug P. , 2017; Meld.St. 21(2016-2017), 2017). Når det er høy kvalitet på den ordinære opplæringen, reduseres behovet for spesialundervisning, og motsatt ved lav kvalitet. Ideelt sett bør det være sammenheng mellom de to delene av opplæringen i samsvar og sammenheng, der de gjensidig støtter hverandre (Bachmann & Haug, 2006; Haug P. , 2017).

### 2.2.2 Spesialundervisning

Alle elever har en lovfestet rett til ordinær opplæring. Opplæringsloven (1998): §5-1) ivaretar retten til læring for elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, som innebærer en individuell rett til spesialundervisning. For disse elevene er tilpasningen innenfor skolens ordinære rammer ikke tilstrekkelige eller hensiktsmessige (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Tangen, 2012). Vedtak om spesialundervisning utover den ordinære undervisningen er basert på sakkyndig vurdering av elevenes behov for særskilt tilrettelegging (Opplæringslova, 1998): §5-3). Sakkyndig vurdering er utarbeidet av PPT basert på kartlegging og utredning av eleven. På bakgrunn av den sakkyndige vurderingen utarbeider rektor enkeltvedtak som synliggjør retten til spesialundervisning for eleven. Den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket er grunnlaget for utarbeidelsen av individuell opplæringsplan (IOP) for den enkelte elev (Opplæringslova, 1998): §5-5) (Tangen, 2012).

Det finnes ulike tilnærminger til å forstå hvorfor elever strever med læring i skolen og hvilke strategier som bør nyttes for å forbedre læringsutbyttet (Nordahl T. , 2017). I faglitteraturen skilles det ofte mellom to ulike tilnærminger til hva om er viktig for elevens læringsutbytte, det

kategoriske og det relasjonelle (Haug P. , 2015; Nordahl T. , 2017; Persson, 1997). Disse to begrepene kan sees i sammenheng med den smale og vide forståelsen av tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015). Individperspektivet blir ofte definert som det kategoriske perspektivet og kan anvendes på alle elever som strever i skolen. Spesialundervisningen ser en på som et rasjonelt og hensiktsmessig virkemiddel. Ved å identifisere de individuelle årsakene til lærevansker, kan en ut fra denne tilnærmingen planlegge og gjennomføre en undervisning for å kunne gi best mulig individuell tilpasset hjelp (Haug P. , 2015; Nordahl T. , 2017). Det vil være nødvendig med kjennskap til elevens forutsetninger for læring for å kunne tilpasse opplæringen, som også er gjeldende i et relasjonelt perspektiv. Ut fra et relasjonelt perspektiv, også kalt systemperspektiv, finnes det empirisk støtte for at problemer elever har i skolen i hovedsak kan forklares av betingelser eller forhold i skolen, og i mindre grad av den enkelte elev (Mitchell, 2014; Nordahl T. , 2017; Nordahl & Overland, 2015; Persson, 1997). Samtidig vil det relasjonelle perspektivet ha betydninger for forhold skolen legger til rette med for å inkludere elever. Fokuset må være på å utvikle et inkluderende læringsmiljø med vekt på sosiale og faglige prosesser i skolens fellesskap (Nordahl T. , 2017). Undervisningen har høy kvalitet, og samspillet mellom de ulike partene er avgjørende for læringsutbyttet. Undervisnings- og arbeidsformer er de samme som i ordinær opplæring, og for elever med spesielle behov kan tilrettelegging være i form av mer tid og øving, en annen progresjon og enklere innhold (Haug P. , 2015). Det knyttes større utfordringer med den relasjonelle tilnærmingen for elever som viser en problematisk atferd og/eller strever med den faglige læringen, enn for elever med gode læreforutsetninger og som lykkes i skolen (Nordahl T. , 2017).

Målet er at spesialundervisningen sammen med ordinær opplæring skal gi eleven et bedre læringsutbytte (Festøy & Haug, 2017). Spesialundervisningen er i større grad enn den ordinære undervisningen tilpasset elevens individuelle forutsetninger og behov (Haug P. , 2015; Tangen, 2012). Ut fra forskning peker Haug (2017; 2015) og Bele (2012) på at læringspotensialet i spesialundervisningen er høyere enn i den ordinære opplæringen. Resultater fra Speed prosjektet viser stort læringstrykk, større tilrettelegging og lærerne har tettere relasjoner og oppfølging til den enkelte elev enn i ordinær undervisning. Samtidig peker undersøkelser på at den ikke har gitt de resultater en ønsker (Haug P. , 2015; 2017). Emanuelsson (1983) og Haug, (2015) peker på at spesialundervisningen har en dobbel funksjon. Den skal være til hjelp for elever med spesielle behov, men også fungere som avlastning for medelever og lærere.

Elever som får spesialundervisning, har det bare deler av skoledagen. Speed prosjektet viser at spesialundervisningen oftest organiseres utenfor klassen (Festøy & Haug, 2017). I løpet av skoledagen vil elevene ofte møte to former for undervisning og ofte med to ulike lærere. Det kan innebære flere ulike krav og forventninger enn det andre elevene får (Festøy & Haug, 2017). Utfordringen blir å ivareta elevens helhetlige opplæringstilbud. Haug (2017b) viser til at en må ivareta god kvalitet på opplæringen til elever med spesialundervisning. Det gjennom god kvalitet på en tilpasset opplæring både gjennom ordinær opplæring (komplementaritet) og gjennom spesialundervisningen som et godt supplement. Samtidig må det være sammenheng (koherens) mellom de to undervisningsformene (Fullan & Quinn, 2017; Haug P., 2017b). Noe som vil kreve et godt samarbeid mellom lærerne for å sikre sammenheng, kontinuitet og tilpasning i både ordinær- og spesialundervisning (Festøy & Haug, 2017; Gillespie, 2016).

I en undersøkelse gjort av Egerlund og Tetler (2009) fant de blant annet ut hvordan spesialundervisningen kan tilrettelegges best mulig, for at elevene oppnår best mulig læringsutbytte. En delundersøkelse viser til sammenheng mellom positiv effekt og fleksibilitet i praksis, bruk av godt undervisningsmaterieell, høy grad av undervisningsdifferensiering, et godt fungerende teamsamarbeid, godt kjennskap til spesialpedagogikk og en kontinuerlig evaluering med elevinvolvering (Laustsen, 2009, ss. 113-114).

### 2.2.3 Tilpasset opplæring og differensiering

Tilpasset opplæring mener Jenssen og Roald (2014) utvikles i prosesser som finner sted i spenningen mellom elevenes forutsetning, innholdet i opplæringen og skolen som organisasjon. Tilpasset opplæring skal også være et virkemiddel, som også blir betegnet som differensiering. Differensiering er en del av tilpasset opplæring. Differensieringsbegrepet settes ofte i forbindelse med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Den forteller noe om hvordan undervisningen bør være for å nå frem til de ulike elevene. Differensiering kan en se på som forskjellighet eller variasjon (Olsen, 2016). En likeverdig opplæring innebærer at en legger vekt på forskjeller hos elevene gjennom variert undervisning og varierte arbeidsmåter, slik at alle elevene mestrer ulike læringsstrategier og arbeidsmåter (Dale & Wærness, 2003; Olsen, 2016; Meld.St.18 (2010-2011), 2011). Differensiert undervisning har som mål om å inkludere alle elevers behov i opplæringen (Dale & Wærness, 2007). Differensiering kan deles inn i to områder (Idsøe, 2014; Olsen, 2016). **1. Pedagogisk differensiering** som skjer innenfor klassefellesskapet. Olsen (2016) beskriver differensiering med ulikt lærestoff, tempo, tid, nivå



eller tema. 2. *Organisert differensiering* innebærer at en bryter opp de ordinære rammene. Det kan være ulike gruppeinndelinger innenfor og utenfor klassefellesskapet (Olsen, 2016).

Nært beslektet med differensieringsbegrepet er variasjonsbegrepet som blir nyttet blant annet i Kunnskapsløftet (2006) og i ny overordnet del (2019) der variasjon blir sett på som et vesentlig kjennetegn ved tilpasset opplæring i *bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen* (2006, s. 34). Variasjon skal medvirke til at opplæringen «matcher» de ulike elevens læreforutsetninger og læringsstrategier, som er forenelig med intensjon om likeverdig opplæring (Nilsen, 2015b). Elever kan nå de samme kompetansemålene, og med ulik grad av måloppnåelse. Håstein og Werner (2014b) peker på at en ofte glemmer at eleven selv skaper variasjon med sine behov i undervisningssituasjonen, som handler om en tilpasset deltakelse. Hva læreren retter oppmerksomhet mot skaper også variasjon. Forskning og erfaringer er tydelig på hvordan tilpasset opplæring og pedagogisk differensiering har fungert. Gjennomgående studier av arbeid i grunnskolen viser at lærerne ikke makter å differensiere undervisningen i den grad det er behov for. (Haug P. , 2017)s.13

Prosjektet «Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring» hadde til hensikt å skape en ny og bedre forståelse og anvendelse i forholdet mellom tilpasset opplæring, spesialundervisning og differensiert opplæring. Dale og Wærness (2003, s. 78; 2007) kom frem til syv grunnleggende differensieringskategorier på hvordan en kan realisere en kvalitetsforbedring av tilpasset og differensiert opplæring. Prosjektet ble gjennomført på videregående skole, og jeg mener kategoriene er gyldige også for barneskolen.

- Frembringe kunnskap om *elevenes evner og forutsetninger*.
- Tilrettelegge for at *læringsmål* blir knyttet til *arbeidsplaner*, der sammenheng utvikles.
- *Arbeidsoppgaver og tempo* med muligheter for ulikt nivå og oppgavetyper.
- En gjennomtenkt *organisering av skoledagen* i et sosialt arbeidsfellesskap.
- Bruk og variasjon av ulike *læringsarenaer og læremidler*.
- Vurdering og valg av ulike og varierte *arbeidsmåter og arbeidsmetoder*.
- *Vurdering*, - kontinuerlig arbeid med støtte fra læreren, og kommunikasjonen mellom lærer og elev. Sammenheng i tilbakemelding i elevenes læring. (Dale & Wærness, 2003; 2007)

Fra flere hold blir lærernes relasjonelle kompetanse sett på som avgjørende i tilpasset opplæring (Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Stray og Stray (2014) kaller det et *differensiert relasjonsperspektiv*. For at læreren skal ha mulighet til å differensiere sine henvendelser i undervisningen vil det være avgjørende at læreren har forståelse av elevens og sitt eget modus. Lærere som kjenner sine elever godt, vil i større grad kunne henvende seg differensiert til de ulike aktørene, som individ og som gruppe. Det kan være i henvendelse i forhold til konflikter og atferd, men også i forhold til faglig henvendelse.

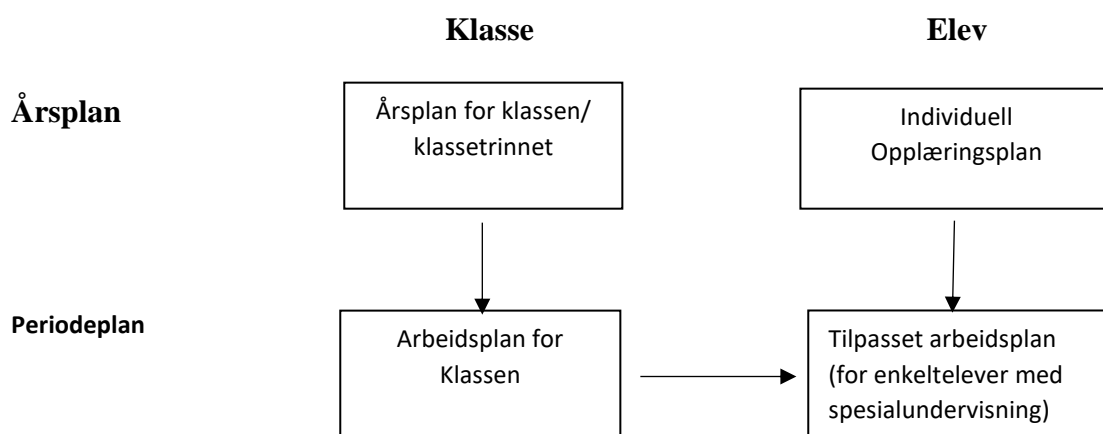
Skaalvik og Skaalvik (2011) viser til at en tilpasset opplæring og differensiering i undervisning gir elevene gode mestringserfaringer, og har størst positiv effekt for elevens motivasjon for å arbeide med skolefagene. Der elever opplever lærere som er støttende og anerkjennende viser å ha betydning deres trivsel på skolen og motivasjon. For å styrke en tilpasset opplæring og inkludering til klassen viser Håstein og Werner (2014a, s. 154) til å arbeide både individorientert og fellesskapsorientert. I forhold til elever med spesialpedagogikk ressurs mener de en god pedagogisk praksis er å arbeide proaktivt og forebyggende. Det vil være viktig å tidlig klargjøre rammer og forventninger til det som skal skje og foregå i klassen.

#### 2.2.4 Arbeidsplaner – differensiering.

Vektlegging av tilpasset opplæring i skolen er trolig en viktig årsak til at bruken av arbeidsplaner er blitt et viktig pedagogisk verktøy og virkemiddel (Klette, 2007). Bergem (4/2009, s. s.6; Nilsen, 2015b) beskriver arbeidsplaner som et skriftlig dokument med oppgaver som elevene skal arbeide med på skolen og hjemme i løpet av en avgrenset periode. Arbeidsplanen skal ta utgangspunkt i den formelle læreplanen og de ulike fagplanene. Vanligvis beskriver planen gjeldende læringsmål, innhold/arbeidsmetoder som skal brukes (Nilsen, 2015b). Det finnes ingen fast mal for arbeidsplaner og dermed vil struktur og layout variere (Dalland & Bergem, 2010). Ofte har klasser en felles arbeidsplan, som inneholder forskjellige oppgaver tilpasset ulike elevforutsetninger. Elever med spesialundervisning vil ha behov for en arbeidsplan som er mer tilpasset dem. Det krever stor innsats fra lærernes side (Nilsen, 2015b). Nilsen (2015b) viser i sin forskning at tilpasninger bestod mest av differensiering av tempo og mengden av oppgaver, og mindre vekt på oppgavens art eller vanskelighetsgrad. Knyttet til denne oppgaven vil arbeidsplaner være både fagplaner til lærerne og ukeplaner som beskriver hva eleven skal gjøre hjemme. Disse planene beskriver mål og innhold/aktivitet i undervisning

### 2.2.5 Sammenheng i planer

I samordningsprosessen mellom tilpasset opplæring i ordinær- og spesialundervisning må en forene et dobbelt utgangspunkt; et elevorientert og et læreplanorientert utgangspunkt (Nilsen, 2015b). En må planlegge ut fra både individuelle forutsetninger og ut fra et faglig fellesskap elevene imellom, som innebærer både et kategorisk og et relasjonelt perspektiv. I utarbeidelsen av tilpassede arbeidsplaner for elever med spesialpedagogisk ressurs vil det være et samordningsbehov mellom arbeidsplan for klassen og IOP (illustrert ved figuren under, nr. 2.) (Nilsen, 2015b). Samordningen innebærer det som eleven arbeider med i ordinær undervisning og i spesialundervisningen.



Figur 2: Samordningsbehov mellom arbeidsplan for klassen og IOP. Fritt etter (Nilsen, 2015b, s. 142)

Nilsen (2015b) viser til at lærerne ser på det som avgjørende og betydningsfullt at det er et godt samarbeid mellom spesiallærere og kontaktlærere for å kunne utarbeide gode og tilpassede arbeidsplaner. Intensjonen er god, men i praksis er det store variasjoner i hvordan en lykkes med å lage tilpassede arbeidsplaner og med å koordinere arbeidsplanen med IOP (Nilsen, 2015b). I undersøkelsen vises et tydelig mønster med lite koordinering i planlegging av ordinær- og spesialundervisningen, med begrenset samarbeid mellom klasselærere og spesiallærere. Mangel på helhet og sammenheng vil svekke det totale læringstilbudet (Nilsen, 2015).

Robinson (2014) fremhever viktigheten av sammenheng i undervisningen for både elever og lærere. Hun referer til tre sentrale momenter hos Newmann et al (2001) i (Robinson, 2014, s. 83) i forhold til felles rammeverk for undervisning. Det gjelder felles forståelse av sammenheng i læreplaner, profesjonelle læringsfellesskap og ressursbruk som støtter rammeverket. Felles forståelse av sammenheng i *læreplaner* handler om årsplaner som er ment for trinnet, individuelle opplæringsplaner for spesialundervisningen og tilpasninger i ordinær undervisning gjennom ulike tilpasningsplaner (Robinson, 2014). Elever med spesialpedagogisk ressurs vil være mer avhengige av sammenheng i undervisningsrammeverket enn andre elever. Av lærerne kreves det utpregede ferdigheter til å sette elevenes behov opp mot læringsmålene, og utstrakt bruk av tilpasset opplæring og variert undervisning (Robinson, 2014). Hattie (2013) peker på samarbeidet mellom lærerne med å utvikle planer og ha felles forståelse om undervisningen som vesentlig. Det vil ha innvirkning på hvordan de oppfatter utfordringer og progresjon hos eleven, som påvirker deres planlegging av undervisning og elevens resultater.

### 2.3 Inkluderende fellesskap

Inkludering som grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk blir fremhevet i flere stortingsmeldinger (Meld.St.18 (2010-2011), 2011; Meld.St. 21(2016-2017), 2017).

Inkludering handler om at skolen skal ha et læringsmiljø som inkluderer mangfoldet av elever. Det gjelder også elever med behov for spesialundervisning. Alle elevene skal oppleve både et faglig og sosialt fellesskap med høye forventninger til læring (Meld.St.18 (2010-2011), 2011). Hattie (2013) viser til skoler som vektlegger et godt inkluderende læringsmiljø, er skoler som oppnår best læringsresultater. Ifølge St.meld 21 2016-2017 (2017, s. 23) er det avgjørende å løfte de svakeste elevene for å hindre utenforskap. Gode grunnleggende ferdigheter har sammenheng med deltakelse i demokratiske prosesser og i samfunnslivet ellers. En inkluderende skole innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse eller en gruppe, og får ta del i det sosiale livet sammen med andre (Haug P. , 2014; Nordahl & Overland, 2015). Inkludering handler om å gi likeverdige vilkår for læring og utvikling, og redusere segregering og marginalisering (Bachmann, Kari; Haug, Peder; Nordahl, Thomas, 2016. Nr.2). Likeverdig opplæring som grunnleggende prinsipp forutsetter at elevene ikke behandles likt, men ut ifra elevenes forskjellige behov med variert og differensiert undervisning (Bachmann & Haug, 2006; St.meld. 30 (2003-2004), 2004).

Susan Tetler (2015:2) viser til en smal definisjon som handler om å fremme inkludering av ulike spesifikke grupper av elever. Den brede definisjonen fokuserer på mangfoldet og hvordan skolen kan reagere på mangfoldet av alle elever med hensyn til erfaringer, interesser, behov, potensiale, etc. Flexibilitet og differensiering styrer skolens pedagogiske aktiviteter. I stedet for å se problemet hos eleven, handler det om å se problemet i møte mellom den enkelte elev og konteksten som eleven er involvert i. Dette samsvarer i stor grad med det brede perspektivet av tilpasset opplæring som er beskrevet av Bachmann og Haug (2006). I skolen kan en skille mellom tre former for inkludering; (Nordahl & Sunnevåg, 2013; Nordahl & Overland, 2015).

- *Faglig inkludering* innebærer aktiv deltakelse fra eleven i et faglig fellesskap med et faktisk læringsutbytte. Det kan handle om et visst felles faglig innhold, oppgaver og arbeidsmåter, samt ulik grad av samarbeid.
- *Sosial inkludering* innebærer deltakelse i fellesskapet sammen med andre. Det handler om å være sosialt aktive, det å ha venner og være i et positivt samspill med andre. Det har betydning for trivsel, samhold og tilhørighet.
- *Psykisk inkludering* er uttrykk for opplevelsen den enkelte elev har av å være inkludert i et fellesskap. Om den er suksessfull eller ikke.

Vedtak i 1975 om integrering av at alle elever skulle gå i den ordinære skole og i vanlige klasser har ikke fungert slik det var tenkt (Vislie, 2003). Skolen er forpliktet til fellesskap, uavhengig av elevenes læringspotensial og kulturelle bakgrunn. Flere undersøkelser peker på at spesialundervisningen ofte fører eleven ut av klasserommet og miljøet som er felles for elevene; (Festøy & Haug, 2017; Håstein & Werner, 2014). Samme tendens viser i kommer frem i nylige undersøkelser (Nordahl T. m., 2018). Organisatorisk kan det være praktisk å ta eleven ut av undervisningen, men for elevene gir det nødvendigvis ikke det beste læringsutbytte (Mitchell, 2014; Nordahl T. , 2017). Eksklusjon blir forsterket av lite sammenhengen (koherens) mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, og er svak når det gjelder innhold, arbeidsformer og utveksling av informasjon (Festøy & Haug, 2017). Ogden (2012) viser til at skolene oppgir sosioemosjonelle vansker eller problematferd som et viktig hinder for inkludering og som hyppig grunn til spesialundervisning. Inkludering er en subjektiv opplevelse. Det vil derfor være forskjellig fra elev til elev hvilke tilpasninger som gir en optimal inkluderende opplevelse (Olsen, 2016). Haug og Festøy (2017) mener intensjonen om å være inne i klassefellesskapet til enhver tid kan få motsatt effekt. Dersom skillet mellom eleven og klassen blir tydelig, kan de virke stigmatiserende på eleven. Inkludering handler ikke

bare om organisering, men om innhold og kompetanse på systemnivå. Det vil omfatte å gi likeverdige vilkår for elevenes faglige og sosiale læring, samt personlig utvikling på individnivå (Knudsmoen, Forfang, & Nordahl, 2015).

For at elevene skal få gode faglige resultater er de avhengig av høy kvalitet på læringsmiljøet i en inkluderende skole (Haug P. , 2014). Tetler (2000) skriver at inkluderende læringsmiljø kommer til uttrykk gjennom praktiske forberedelser til undervisningen, og det teoretiske grunnlaget for praksisen. Det gjelder den praktiske gjennomføringen som utøves i det enkelte klasserom, ved evaluering og analyse (Tetler, 2000). Florian (2008) mener at inkluderende undervisning dreier seg om mer enn om differensiering, og handler mer om forståelsen av den. Ut fra et inkluderingsperspektiv er skolen forpliktet til å arbeide for en opplevelse av fellesskap hos elevene, uavhengig av elevenes læringspotensial og kulturelle bakgrunn.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjennom refleksjoner og begrunnelser beskrive de valg som er gjort av metode og vitenskapelig forankring. Videre konsentrerer jeg meg om forskningsprosessen, hvordan innsamling av data er gjennomført og behandlet, samt prosessene i analysearbeidet. I tillegg vil jeg redegjøre for gyldighet og pålitelighet ved studien og etiske sider ved forskningen.

#### 3.1 Kvalitativ metode

I valg av forskningsmetode vil oppgavens problemstilling være avgjørende (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Hensikten med min undersøkelse er å få frem hva som kjennetegner sammenhengen mellom ordinær- og spesialundervisning, og hvordan det samarbeides om elever som har spesialpedagogisk ressurs. I forskningsarbeidet ønsker jeg å belyse informantenes tanker, meninger og opplevelser, og få utdypende svar i forhold til problemstillingen. Svarene deres «tolkes i lys av den konteksten de inngår i» (Thagaard, 2013, s. 17). Det kan da være nyttig å ta utgangspunkt i en nærstudie, som representerer en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ tilnærming er preget av mangfold og variasjonsbredde, og kan i tillegg til intervju og observasjon suppleres med andre verbale og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2013). For å få en mer helhetlig forståelse av de sosiale fenomener som studeres, ønsker jeg i tillegg å samle inn relevante arbeidsplaner, og gjennomføre en dokumentanalyse for å belyse problemstillingen. I min forskning vil jeg dermed gjøre bruk av to kvalitative metoder; intervju og dokumentanalyse. Ved å bruke flere metoder for informasjonsinnsamling, vil man oppnå en sikrere validitet i funnene, (Vedeler, 2000 s. 116). Den empiriske undersøkelsen består dermed av individuelle intervju med fire lærere i ulike roller på småskoletrinnet og dokumentanalyse av elevers ukeplaner og lærernes arbeidsplaner. Dette gjelder både ordinære og spesialpedagogiske planer.

I et kvalitativt intervju vil nærhet og dialog med forsker samt et fåtall informanter i en naturlig situasjon kunne gi innblikk i deres daglige verden. Interaksjonen mellom dem er vesentlig for resultatet (Thagaard, 2013). Det vil være viktig å få fylldige og omfattende data fra informantene om hvordan de opplever praksisen på skolen, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på tilpasset opplæring, samarbeid og sammenheng (koherens) i undervisningen for elever med særskilte behov (Thagaard, 2013). Analyse av dokumenter vil være med å gi ytterligere informasjon om disse fenomener. Metodiske valg vil være knyttet til hvordan jeg analyserer og fortolker det som studeres (Thagaard, 2013). I tillegg til å oppnå

forståelse peker Thagaard (2013) på en annen sentral side ved kvalitativ forskning. Systematikk knyttes til hvordan forsker har et reflektert forhold over beslutninger og begrunnelser av de valg jeg gjør i forskningsprosessen.

Kvalitativ forskning kan knyttes til ulike vitenskapelige tilnærminger og inspireres av ulike retninger i analyseprosessen. Gjennom studien søker jeg å oppnå en dypere forståelse og et dypere meningsinnhold av det pedagogiske personalet sine erfaringer knyttet til problemstillingen (Thagaard, 2013). Disse tilnærmingene tilhører henholdsvis fenomenologien og hermeneutikken. Samtidig ønsker jeg å kunne fortolke tekst og dernest å forstå, som har sine røtter i hermeneutisk tilnærming (Thagaard, 2013).

Sentralt i fenomenologien er når ulike tema skal undersøkes, må jeg som forsker sette min forforståelse og tidligere viten i parentes, og etterstrebe å «se» rent og fordomsfritt (Brinkkjær, 2011). Målet vil være en fremgangsmåte som innebærer å være tro mot informantene i beskrivelser og gjengivelser i hvordan de opplever sin livsverden eller fenomenet. Det beskrives som en fenomenologisk reduksjon (Brinkkjær, 2011; Thagaard, 2013). Fra et fenomenologisk utgangspunkt vil jeg presenterer min gjengivelse og forståelse av kunnskapen jeg innhenter ut ifra det informantene formidler om de ulike tema som undersøkes, og fellestrekk ved deres erfaringer (Thagaard, 2013).

I en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at det ikke finnes en sannhet, og fra flere synsvinklinger kan fenomen tolkes (Thagaard, 2013). Hermeneutikk har som oppgave å finne mening gjennom å forstå fremfor å forklare (Krogh, 2011 ). Det metodiske spørsmålet vil handle om hvordan en går frem for å oppnå forståelse av meningsfulle fenomener som undersøkes (Krogh, 2011 ). Sentralt i mitt forskningsarbeid vil være hvordan jeg kan avdekke en dypere mening bak ytringene i datamaterialet som består av intervjuer og tekst gjennom arbeidsplaner, som blir fortolket ut fra deres oppfatninger og holdninger. Min fortolkning av det som undersøkes vil være et resultat av min forforståelse (Krogh, 2011 ; Thagaard, 2013). Samtidig som det gjensidige samspillet mellom min og informantenes forståelse vil påvirke hverandre.



## 3.2 Datagrunnlaget

### 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

I denne studien har jeg et ønske om å få frem flere perspektiv og brede erfaringer fra lærere og leder sin praksis, som er knyttet til temaet og problemstillingen for masteroppgaven. Der har jeg vurdert det kvalitative intervjuet som godt egnet for å få kunnskap om informantene sine forståelser og opplevelser for studiens formål (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Jeg har benytte individuelle intervjuer som er den vanligste fremgangsmåten (Thagaard, 2013). Gjennom den enkelte informant sine utsagn ønsker jeg å få frem nyanser og ærlige svar uten påvirkning av andre. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale om et tema som opptar to eller flere personer, der de utveksler synspunkter og hvor vitenskapelig kunnskap blir produsert.

Gjennom intervjuene var det viktig å få tilgang til beskrivelser og erfaringer av intervjuedes livsverden knyttet til tema for oppgaven, og deretter kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) vil det da være tjenlig å bruke såkalt semistrukturert intervju, noe jeg har nyttet i denne studien. Denne formen for intervju er hverken en åpen samtale eller lukket spørreskjemasamtale. I intervjuguiden er temaene i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene kan justeres underveis. I denne formen for intervju kan jeg ivareta ønsket om fleksibilitet og åpenhet slik at forskningsdeltakernes stemme og fokus skal komme frem. Dette for å få belyst tema som undersøkes, men og temaer som ikke var planlagt (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013).

### 3.2.2 Utvikling av intervjuguide og prøveintervju

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 143). Intervjuguiden til et semistrukturert intervju opererer med en oversikt over emner som skal dekkes, med forslag til spørsmål. I utarbeidelsen av intervjuguiden la jeg vekt på emne med tilhørende hjelpespørsmål, som jeg ønsket å få besvart i løpet av intervjuet. Emnene er utledet fra problemstillingen og forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg opplevde det utfordrende i utforming av spørsmål til intervjuguiden å utforme få og åpne spørsmål. Ifølge Thagaard (2013) inviterer det til refleksjon og gir utfyllende og rikholdig informasjon. Arbeidet bar preg av prosessorientert skriving, der hovedutfordringen var å holde målet for øyet, - problemstillingen. Spørsmålene ønsket jeg ville skape interesse og engasjement hos informanten, og bidra til god dynamikk og høy kvalitet på den kunnskapen som ble produsert i intervjusamspillet. Intervjuguiden ble utformet etter

«traktprinsippet» (Dalen, 2011, s. 26). Den innledet med spørsmål som hadde til hensikt å fungere som oppvarmingsspørsmål for å skape en trygg og god atmosfære. Hovedspørsmålene var «spisset» med tanke på de sentrale tema, og avslutningsvis inviterte til å tilføye momenter som var relatert til temaene. Strukturen på intervjuguiden ble utformet likt for alle informantene (Vedlegg 2).

Å utføre et prøveintervju har som formål å kartlegge de sentrale aspektene ved temaet og teste hvordan spørsmålene i intervjuguiden forstås (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 132). Jeg gjennomførte prøveintervjuer med to lærere som jeg kjente godt, som gav meg ærlige og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg erfarte at intervjuguiden inneholdt et par spørsmål som overlappet hverandre, som førte til omformulering og presisering av spørsmålene. I tillegg hadde de fleste spørsmålene en lang formulering. Det gjorde at jeg presiserte innledningsvis at alle spørsmålene handler om elever med spesialpedagogisk ressurs. Samtidig gav det meg en bevissthet i hva som er forenelig med å være en god lytter (Kvale & Brinkmann, 2012). Gjennom prøveintervjuene erfarte jeg at det var viktig å ikke avbryte, og at jeg i flere tilfeller var for opptatt med å få svar på alle spørsmålene. Bruk av to lydopptakere gav meg trygghet i bruken av dem, og i forhold til å sikre meg opptak dersom en av dem skulle svikte.

### 3.2.3 Utvalg av informanter

I kvalitativ forskning velges intervjupersoner basert på strategiske utvalg. Det betyr at deltakerne representerer egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevant i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). I denne studien ønsket jeg kontakt med et knippe pedagogisk personal på småskoletrinnet. Jeg var selektiv i forhold til at informantene skulle ha en god praksis og et godt omdømme. Samtidig var det viktig for meg at de hadde lyktes med samarbeid om tilpasset opplæring til elever med spesialpedagogisk ressurs (Thagaard, 2013). I tillegg ønsket jeg å finne ut hvordan ledelsen på skolen er involvert i dette samarbeidet. Jeg ønsket også at informantene hadde erfaring, variasjon i ansiennitet og ulike funksjoner på skolen. For å sikre et utvalg av personer som er villig til å være med i undersøkelsen må en ofte benytte seleksjon, som betegnes som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Jeg kontaktet to nøkkelinformanter ved en skolen som jeg ønsket å utføre forskningsprosjektet på. Begge disse var del av ledergruppen på skolen, og formidlet kvalifikasjoner som jeg ønsket hos deltakerne. «Snøballmetoden» ble benyttet, der nøkkelinformantene satte meg i forbindelse med potensielle intervjupersoner, der jeg tok den formelle kontakten (Thagaard, 2013). Alle som ble kontaktet gav positiv respons på deltakelse. Dette var to kontaktlærere på 2. og 4. trinn, en spesiallærer og en spesialpedagogisk leder.

Spesialpedagogisk leder er del av ledelsen på skolen. Deretter sendte jeg en formell skriftlig henvendelse til rektor og intervjupersonene med informasjon om undersøkelsen (NESH, 2016) (Vedlegg 1). Skrivet inneholdt hvem jeg var, formålet med prosjektet, undersøkelsesform, hvordan resultatene vil bli brukt og behandlingen av dem. I tillegg var samtykkeerklæringen med på å sikre informantene frihet og selvbestemmelse til å delta og mulighet til å trekke seg fra intervjuet dersom det skulle bli aktuelt (NESH, 2016).

De fire forskningsdeltakerne som jeg intervjuet, har alle bakgrunn fra barnehage. Tre av informantene har videreutdanning innen tilpasset opplæring og spesialpedagogikk av ulik grad. En hadde jobbet mindre enn fem år i skolen, en rundt ti år, og to hadde mer enn 20 års lærererfaring. Jeg har gitt informantene fiktive navn, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne dem. Kontaktlærer 2. trinn; Anne. Kontaktlærer 4. trinn; Bente. Spesiallærer; Spesiallærer og spesialpedagogisk leder som; SPL. Noen ganger betegner jeg spesiallærer i flertall, som inkluderer spesialpedagogisk leder og spesiallærer. I kvalitativ forskning er konfidensialitet et viktig etisk prinsipp for å ivareta forskningsdeltakerne (NESH, 2016).

#### 3.2.4 Gjennomføring av intervju.

På forhånd hadde forskningsdeltakerne fått dokumentet «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt», og intervjuene startet med å undertegne samtykkeerklæringen. Et informert samtykke har til hensikt å sikre at deltakelsen er frivillig, der jeg ønsker å forbygge krenkelse (NESH, 2016). Retten til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst ble også gjentatt i starten av intervjuet, og at taushetsbelagt informasjon og personopplysninger ville bli ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2012; NESH, 2016). Tre av intervjuene ble gjennomført på skolen hvor lærerne jobbet, på møterom, uten forstyrrelser. Det fjerde intervjuet ble utført hjemme hos informanten etter hennes ønske. Intervjuene ble utført i løpet av to uker. Alle intervjuene ble tatt opp på to enheter, -lydopptaker og mobiltelefon, som de hadde godkjent på forhånd. Bruk av lydopptaker gav meg større mulighet til å ha fokus på intervjuets emne, ha blikk-kontakt og fokus på informanten, som var med på å gi en trygg atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2012). Den reelle varigheten for intervjuene var på rundt 60 minutt.

Mellom hvert intervju gav jeg tid til å reflektere. Etter hvert erfarte jeg mer fleksibilitet i hvordan informantene vinklet svarene på spørsmålene, og rekkefølgen varierte mer fra intervju til intervju, som i tråd med et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2012). Underveis søkte jeg hele tiden å holde fokus på hva lærerne formidlet med minst mulig avbrytelser i

samtalen. Gjennom intervjuguiden kunne jeg «kontrollere» at alle områdene jeg ønsket å få svar på ble dekket. Samtidig fulgte jeg opp med spørsmål og kommentarer for å få utdypende svar eller ytterligere informasjon. Jeg gav også rom for tilføyinger utover det som allerede var omtalt. Underveis noterte jeg ned tema som jeg ønsket å ta opp på et senere tidspunkt, og engasjement fra informantene som ikke er lett å tolke på et opptak. Jeg erfarte at kunnskap produseres i samspill mellom intervjueren og den intervjuede, og ikke bare kunnskap som jeg er ute etter (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved flere anledninger opplevde jeg at informanten reflekterte over egne utsagn, og kom frem til nye forhold og bevissthet i beskrivelser av sin egen virkelighet, og uttalte: «Det må jeg tenke mer på... Det har jeg ikke tenkt på... Det var ikke så dumt...» Jeg opplevde god tillit og kontakt med alle informantene, og at de var oppriktige og ekte engasjerte. Ifølge Thagaard (2013) er dette et viktig utgangspunkt for et godt intervju og utvikling av fortrolighet. De hadde mye å formidle fra deres livsverden om temaene, og de tok opp tema som ikke lå innenfor informasjon jeg var ute etter (Kvale & Brinkmann, 2012). Samtlige informanter tok opp tema skole-hjem samarbeid. På grunn av oppgavens omfang er det ikke funnet rom for å diskutere dette tema.

### 3.2.5 Dokumentanalyse – studie av arbeidsplaner.

I tillegg til intervju, har jeg gjort dokumentanalyser for å samle empiri til min oppgave (Thagaard, 2013). I denne sammenhengen er dokumentene de ordinære og spesialpedagogiske arbeidsplaner til lærere og ukeplaner til elever på småskoletrinnet, 2. og 4. trinn. Jeg har vurdert at dokumentanalyse kan gi meg en bredere og dypere forståelse av tema for studien, og bidra med flere detaljer og belyse problemstillingen i større grad (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning har studier av dokumenter lange tradisjoner, og er en anvendt metode i samfunnsvitenskapen (Lynggaard, 2015; Thagaard, 2013). Generelt kan en si at et dokument er språk som er fiksert i tekst og tid (Lynggaard, 2015, s. 154), og at «dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til» (Thagaard, s. 59). Dokumentene kan regnes som «nøytrale» fordi de ikke er produsert for denne undersøkelsen slik som intervjuene. De tjener elevenes, skolens pedagogiske personale og foresatte sin interesse.

Skal en nytte dokumenter som grunnlag for å få svar på spørsmål i en analyse eller i en undersøkelse peker Duedahl og Jacobsen (2010) på fire kriterier som bør vurderes; autentisitet, troverdighet, representativ og betydning i forhold til problemstilling. I denne sammenheng vil jeg trekke frem troverdighet, reliabilitet. Det handler om at jeg kan være trygg på at dokumentene; arbeidsplaner og ukeplaner er skrevet og utarbeidet på bakgrunn av læreplanverket, sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP for gjeldende elever og klassen. Jeg

har troverdighet og tillit til det informantene formidler, men ut ifra oppgavens omfang har jeg ikke hatt mulighet til å gjøre en analyse av sammenhengen i alle dokumentene.

### 3.2.6 Utvalg av dokumenter

Dokumenter som er samlet inn i dette forskningsarbeidet er elevers ordinære- og spesialpedagogiske arbeidsplaner for hva de skal gjøre hjemme, kalt ukeplan. I tillegg betraktet informantene lærernes arbeidsplaner som sentrale dokumenter i denne sammenheng.

Arbeidsplanene beskriver mål og hva (innholdet) eleven skal gjøre i ordinær- og i spesialundervisningen (Lynggaard, 2015). Arbeidsplanene fungerer som lærernes lokale læreplaner, som har utgangspunkt i gjeldende læreplanverk. Jeg vurderte det som nyttig å studere disse dokumentene for å få en god bredde på samarbeidet og sammenheng om elevers tilpassede opplæring. For å kunne forstå intervjuene bedre var de også med på å gi en god referanseramme. På forhånd var planen å samle inn arbeidsplaner som beskriver hva eleven skal gjøre på skolen og hjemme, ofte kalt arbeidsprogram (Bergrem, 4/2009; Nilsen, 2015b). Jeg erfarte at disse dokumentene var lite sentrale fordi informantene enten ikke brukte arbeidsplaner i denne perioden, eller sjelden brukte arbeidsprogram slik jeg hadde tatt utgangspunkt i (Lynggaard, 2015). Thagaard (2013) viser til betydning av fleksibilitet i en kvalitativ undersøkelse, som i denne sammenheng handlet om å justere dokumentutvalget.

Dokumentene fikk jeg i hovedsak av Anne og spesiallærer i samarbeid med Bente, og ble samlet inn i en periode på tre uker. Av Anne fikk jeg tilgang til elevers ukeplan for 2. trinn som er den samme for ordinær- og spesialundervisningen med individuelle tilpasninger. Av spesiallærer fikk jeg tilgang til elevers ukeplaner og lærernes arbeidsplaner for 4. trinn, både for ordinær- og spesialundervisning. Dokumentutvalget er skissert i skjema nedenfor (Fig. 3). Dokumenter som omhandlet 4. trinn måtte jeg gjøre en rekke avgrensninger, strategiske utvalg, på grunn av stort antall og mangfold. I mitt materiale viser ikke dokumentanalyse utvikling over en tidsepoke, som er vanlig ved analyse av dokumenter (Lynggaard, 2015). I studien presenterer jeg lærernes arbeidsplaner for 4. trinn kun fra de første dagene i løpet av en uke, og elevenes ukeplan kun fra en dag, onsdagen, som er et tverrsnitt. Dokumenter som omhandler elever og grupper av elever med spesialundervisning blir presentert med bokstavene; A, B, C og D. Det var av interesse å se på sammenhengen mellom ordinær- og spesialundervisningen i både lærernes arbeidsplaner og elevenes ukeplaner. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan tilpasninger og differensiering kom frem og ble gjort i arbeidsplanene.

Dokumenter jeg innhentet var lærenes arbeidsplaner og ukeplaner for 2. og 4. trinn, uke 3:

Dokum.	Lærernes arbeidsplaner		Elevenes ukeplan	
	Ordinære	Spesialpedagogiske	Ordinære	Spesialpedagogiske
<b>2. trinn</b>	Norsk og matematikk (Vedlegg 1 og 2)	Har <i>ikke</i> planer for spesialundervisning Ikke tilgjengelig	Ukeplaner er den samme for ordinær- og spesialundervisning med ulike tilpasninger (vedlegg 3)	
<b>4. trinn</b>	Norsk og matematikk m/tilpasninger i ord.undv. Mandag, tirsdag og onsdag. (Vedlegg 10 og 11)	Norsk og matematikk Mandag, tirsdag og onsdag. Elevene: A, B, C og D (Vedlegg 12-15)	Ordinær ukeplan for <b>en</b> dag, onsdag. Norsk, matm, eng Mål og hva eleven skal gjøre (lekser) (Vedlegg 16)	Ukeplan for spesialundervisning for <b>en</b> dag, onsdag. Norsk, matm, eng. (vedlegg 16)

Figur 3.

### 3.3 Analyse og tolkning

#### 3.3.1 Transkribering

Transkribering er oversettelse av levende samtaler til skrevne tekster. Det er ikke uproblematisk å transkribere, og i den dekonstruerte gjengivelsen blir den direkte intervjusamtalen svekket. Kvaliteten på transkripsjonen er vesentlig, og en grunnregel vil være å skrive hvordan transkriberingen er gjort (Kvale & Brinkmann, 2012). Transkribering av undertegnede skjedde fortløpende etter at intervjuene var gjennomført, og ifølge Dalen (2011) gir det forskeren en unik sjans til å bli kjent med datamaterialet sitt. Under transkripsjonen fikk jeg stor hjelp i å høre, skriv og lese intervjuene flere ganger, og i å rette opp feil. Engasjementet som jeg opplevde i intervjuene, ble stadfestet ved å høre på lydopptakene. Jeg fikk allerede da tanker om sosiale og emosjonelle aspektene, og en allerede påbegynnende meningsanalyse av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2012).

I denne studien ble intervjuene nedskrevet ordrett, ord for ord, med gjentakelser og registrering av småord og lignende. Jeg merket meg også følelsesuttrykk hos informantene, som utrop og latter, nyanser i ordbruk, tonefall og pauser (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuene ble skrevet på bokmål, med den hensikt å sikre en størst mulig grad av anonymisering. Dette har også betydning for fortolkningen, og er relevant for en gyldig (valid) transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2012). I transkriberingen opplevde jeg informantene snakket i lange setninger og

ufullstendige setninger. Hvor skulle jeg sette punktum og komma? Valg av språklig stil vil være en fortolkningsprosess. Navn på informanter, skole og lignende ble anonymisert under transkripsjonen. Opptakene er blitt slettet. Konfidensialiteten er viktig å ivareta ut ifra et etisk hensyn (Kvale & Brinkmann, 2012; NESH, 2016).

### 3.3.2 Analyse av datamateriale

Analysen tar utgangspunkt i en personsentrert analyse, som ifølge Thagaard (2013) innebærer en analytisk tilnærming med å ha fokus på informantene. En personsentrert tilnærming innebærer å klassifisere data, der Thagaard (2013, s. 158) anbefaler å utføre analyse på en systematisk måte og viser til retningslinjer for slikt arbeid. Sentrale stikkord i analysen er koding, kategorisering (meningskoding) og meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013). Jeg brukte disse stikkordene, og i tillegg transkribering, som overskrifter i en tabell for å systematisere det transkriberte materialet. Første steg i analysen innebar å danne et helhetsinntrykk av empirien (Kvale & Brinkmann, 2012). Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) og Thagaard (2013) kan kategoriene utvikles på forhånd, som jeg hadde gjort. Kategoriene representerer tema og ble definert med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålet, samt det teoretiske rammeverket (Thagaard, 2013) s. 159. Hver hovedkategori ble operasjonalisert med underkategorier. Innenfor hovedkategorien samarbeid, ble en underkategori teamsamarbeid. Hver kategori fikk sin egen fargekode, som ble fargelagt i det transkriberte datamaterialet.

Jeg erfarte at en grundigere analyse rundt hver kategori måtte til for å kunne analysere og forstå datamaterialet. Koding innebærer å gi begreper til et tekstavsnitts meningsinnhold (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013). Hver kategori ble inndelt i mindre deler, og fylt med innhold. Et eksempel er underkategorien teamsamarbeid, som ble kodet til formelt og uformelt, koordinert og profesjonelt samarbeid. Deretter ble koder som handlet om samme tema klassifisert innenfor samme kategori. Dette gjorde datamaterialet mer oversiktlig og dataenes meningsinnhold (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013). Deretter gjorde jeg en meningsfortetting som innebærer å forkorte lange setninger til en umiddelbar mening med få ord, der målet var å uttrykke hovedtemaet (Kvale & Brinkmann, 2012).

I analyse av dokumenter var jeg interessert i å finne ut hvilke tilpasninger som ble gjort i ordinær- og spesialundervisningen for elever med spesialpedagogisk ressurs. Der hadde jeg fokus på fagene norsk, matematikk og engelsk. Det innebar en systematisk gjennomgang og

analyse av innholdet i dokumentene for å finne felles- og avvikende trekk. Spørsmål jeg stilte og gjorde notater i forhold til var: Hvordan kommer tilpasninger frem i arbeidsplanene? Hvilke tilpasninger blir benyttet og hyppighet? Jeg nyttet begreper som blir nyttet i faglitteratur og uttrykk i kodingen. Koder som; mengde, vanskelighetsgrad, organisering og mål. Tilpasninger som jeg fant, ble markert med gul markeringstusj som er vist i vedlegg. Videre var et sentralt spørsmål i forhold til sammenheng i elevens ukeplan og lærernes planer for ordinær- og spesialundervisning.

På denne måten har analysearbeidet i størst grad hatt en deduktiv tilnærming der data tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 197). Samtidig har jeg vært åpen for nye mønstre og kategorier, der det også har vært nødvendig å ta avgjørelser om hva som skal være med og ikke. Der har jeg arbeidet frem og tilbake mellom teori og empiri. Det har vekslet mellom fokus på teori og det å systematisere data. Det representerer en induktiv tilnærming som utgår fra empiri og teori utvikles. På den måten har det vært en vekselvirkning mellom induktiv og deduktiv tilnærming, som representerer en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013).

### 3.4 Validitet og reliabilitet

I kvalitativ metode handler validitet om forskningen er gyldige, og om den representerer virkeligheten til personene og situasjonene som er med i undersøkelsen. Videre handler det om tillit til forskeren sin tolkning av datamaterialet, og om fortolkningen gir grunnlag for overførbarhet til andre liknende sammenhenger (Thagaard, 2013). Spørsmål jeg må være opptatt av gjennom hele prosessen, er om studiet mitt undersøker det den skal undersøke. Maxwell (1992) deler validitet inn i fem kategorier som jeg videre tar utgangspunkt i. Deskriptiv (beskrivende) validitet; handler om kvaliteten på forskningsprosjektet. Gjennom studien har jeg lagt vinn på å være saklig og nøyaktig i beskrivelser av data jeg har samlet inn, som gjelder intervjuer og dokumenter, uten å forvrengte eller dikte opp. Jeg har brukt informantene sine utsagn og skriftlig sitat fra dokumenter i den skriftlige fremstillingen. Jeg har søkt å være grundig i datainnsamling med stiller gode spørsmål slik at datamaterialet kunne gi tykke beskrivelser (Dalen, 2011). I redegjørelser og beskrivelser har jeg hatt som mål å være gjennomsluktig i alle faser. Samtidig å ha et kritisk blikk til funnene, og i vurdering av tolkningsmuligheter av empirien. Dette kan settes i sammenheng med det Kvale og Brinkmann (2012, s. 253) kaller håndverkkvaliteten. Det handler ikke bare om metodene en bruker, men og om forskeren som person og dens moralske integritet.



Tolkende validitet innebærer at jeg har vært opptatt av å få frem informantene sitt perspektiv, deres meninger og perspektiv knyttet til tema for studien. Samtidig som jeg er tydelig på mitt perspektiv, og det å være forutinntatt. Det kan være en trussel for validiteten dersom en ikke er bevisst disse forhold (Maxwell, 1992). I den skriftlige fremstillingen har jeg søkt å være bevisst på å bruke ordrette sitat, deler og hele, der jeg blant annet har i søkt å se dataen i sammenhenger mellom tema som er blir drøftet.

Teoretisk validitet handler om gyldigheten til teorien om fenomener som undersøkes. Gjennom arbeidet har jeg vært opptatt av en troverdig sammenheng mellom tema for denne studien og teorien som undersøkelsen er bygd på. På denne måten er datagrunnlaget fra intervju og dokumenter løftet til et teoretisk nivå. I intervjuene har jeg vært bevisst på forståelse av ulike begrep, der jeg spurte informantene om hva de la i ulike begrep. Det gjaldt tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering

Generaliseringsvaliditet. I denne studien har jeg søkt å beskrive det som er unikt og spesielt for denne studien. Det gjennom beskrivelser fra fire lærere og spesialpedagoger sine erfaringer og opplevelser knyttet til sammenheng i en tilpasset opplæring og i samarbeid, som omhandler elever med spesialpedagogisk ressurs. Jeg har søkt dybdekunnskap om disse tema. For andre som er knyttet til skolevirksomhet vil det som uttrykkes i denne studien sannsynligvis være gjenkjennbart i liknende kontekster, og de kan få utvidet sin tidligere forståelse (Thagaard, 2013). Det gir grunn til å tro at det som belyses i denne studien indikerer overførbarverdi ut over gjeldende forskningsprosjekt, og dermed ha nytteverdi for andre.

Evalueringsvaliditet: Gjennom studien har jeg søkt å stille evaluerende spørsmål. Det har vært om studiens gjennomføring i forhold til mål for forskningen, og i en streben etter valide svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

*Reliabilitet* i kvalitativ forskning handler om forskningsprosessen er gjennomført på en tillitsvekkende og pålitelig måte, som skaper troverdighet til forskningsresultatene. I utgangspunktet er reliabilitet knyttet til repliserbarhet og til positivistisk forskningslogikk, der nøytralitet og uavhengig relasjon mellom forsker og deltaker er vesentlig (Thagaard, 2013, s. 202). I det kvalitative forskningsprosjektet blir kunnskap konstruert i relasjoner mellom deltakerne og meg som er knyttet til subjektive oppfatninger. Jeg har ingen garanti for at deltakerne ville hatt den samme oppfatningen i dag som i intervjusituasjonen. I et gjensidig samspill mellom informantene og miljøet de er en del av, vil det skje en utvikling. I intervjuene

har jeg i størst mulig grad prøvd å stille åpne spørsmål, og i tilfeller ble oppklaring og oppfølging spørsmål stilt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) kan forskeren være ubevisst med å stille ledende spørsmål som påvirker reliabiliteten negativt. I kvalitativ forskning er det vesentlig at kunnskap gjøres eksplisitt for å argumentere for reliabiliteten. Gjennom de ulike faser i forskningsprosessen har jeg forsøkt å styrke studiens reliabilitet i nøye beskrivelser. Det gjennom begrunnelse for valg av metode, hvordan jeg samlet inn data, i kategorisering og koder, og hvordan jeg har gitt empirien mening. Gjennom såkalte tykke beskrivelser har jeg søkt å gjøre forskningsprosessen i størst mulig grad transparent (Thagaard, 2013). Data jeg har samlet inn har jeg søkt å fremstille grundig, slik at andre også kan få tilgang til rådataene, og på den måten kan andre vurdere analysens og konklusjonen sin reliabilitet.

I arbeidet med oppgaven kom jeg til en utfordring med plassmangel, i antall ord og sider, innenfor rammene som er gitt for denne studien. Jeg vurderte og gjorde flere forslag på å kutte ulike deler. I samråd med min veileder ble empiri som omhandler det siste spørsmålet i intervjuguiden kuttet. Jeg vurderte å kutte noe i alle temaer, men så at det ville svekke kvaliteten i alle deler. Det ble derfor vurdert å ta bort ett tema i stedet for å svekke kvaliteten i hele oppgaven. (Spørsmålet er merket med svak skrift i intervjuguiden som er tatt bort)

### 3.5 Etske vurderinger

For studier som denne er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer der det er direkte kontakt mellom forsker og informanter i undersøkelsen. Det er av betydning i valgene forskeren tar gjennom forskningsprosessen som kan få konsekvenser for informantene (NESH, 2016; Thagaard, 2013). Jeg har søkt å være bevisst etiske problemstillinger gjennom hele arbeidet med denne oppgaven, som Kvale og Brinkmann (2012) fremhever som viktig. Den nasjonale forskningsetiske komite (NESH, 2016) fremhever refleksjon og redeliggjørelse av egne verdier og holdninger, som vil påvirke mine valg av tema, faglige tilnærminger, mitt teoretiske ståsted og tolkninger. I presentasjon og tolkning av empiri har jeg hatt som mål at deltakernes forståelse skal komme frem samtidig som jeg er opptatt av relevans til faglig sammenheng. Gjennom arbeidet har jeg søkt å ha «sanne» beskrivelser og fremstillinger av informantene og dokumenter på en akseptabel måte (Thagaard, 2013). I intervjuene opplevde jeg godt tillit og åpenhet. I et tilfelle opplevde jeg at informanten kom i dilemma med å gå lengre i beskrivelser enn hun hadde tenkt. Dette ble slettet umiddelbart og ikke brukt i oppgaven.

Jeg har tidligere beskrevet hvordan konfidensialitet er ivaretatt i denne oppgaven, og er et sentralt etisk spørsmål i kvalitativt forskningsarbeid (NESH, 2016; Thagaard, 2013). Thagaard (2013) viser til at totalanonymitet kan være utfordrende når deltakerne representerer samme nettverk, som er gjeldende for denne studien. Deltakerne i studien er blitt identifiserte med fiktive navn, som er beskrevet tidligere. Jeg vurderte også å identifisere dem som A, B, C og D, med tanke på størst mulig grad av konfidensialitet. Samtidig vurderte jeg da at nyanser i drøftingen ikke ville komme tydelig frem. Konfidensialitet i teksten er blitt ivaretatt ved å ikke oppgi alder på informantene, steder og navn på skole. Informantene brukte dialekt og dialektuttrykk, som jeg valgte å transkribere til bokmål. Dette for å ikke avsløre hvilken landsdel undersøkelsen er foretatt (Thagaard, 2013). På grunn av stor kvinneandel av lærere på småskoletrinnet blir alle informantene omtalt som hunnkjønn.

I dette forskningsarbeidet blir lærernes erfaringer og tema omkring elever med særskilte behov belyst. Det etiske aspekter er sentralt når en forskning kommer nær mennesker og i forhold til en sårbar gruppe. I denne sammenheng har jeg gjennom studien hatt mål om å unngå generalisering og stigmatisering, og ifølge NESH (2016) må en være spesielt varsomme med fremstillinger i slik tilfeller. I tillegg er arbeidsplaner og ukeplaner som er rettet mot enkeltelever eller grupper blitt anonymisert for å ivareta konfidensialitet.

Forsknings- og studentprosjekter som inneholder personopplysninger skal ifølge Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2016), meldes inn og godkjennes av NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. I starten av mitt studieprosjekt diskuterte jeg dette med min veileder, og fikk tilbakemelding på at dette prosjektet ikke inneholder noen form for personopplysninger eller informasjon. Dette viste også Personvernsforbudet for forskning (NSD) sin nettbaserte meldeplikttest. Prosjektet oppfyller ikke krav til meldeplikt når en ikke skal samle inn eller behandle personopplysninger og ikke kan ledes tilbake til personer eller arbeidssted. Alle lydfiler og det transkriberte materialet er slettet i etterkant. Ifølge de etiske retningslinjene har forskeren forpliktelse til å tilbakeføre forskningsresultatene til deltakeren på en forståelig og forsvarlig måte (NESH, 2016). Ved innlevering av oppgaven vil hver deltaker fått et eksemplar.

## 4 Resultater fra studien

I dette kapittel vil jeg presentere funnene som jeg gjorde gjennom de fire informantene i datainnsamlingen ved en skole. Dette var lærere på 2. og 4. trinn, samt en person fra skolens ledelse. Funnene er først og fremst hentet fra intervjuer, men også fra dokumenter som ble samlet inn. De empiriske funnene blir presentert med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden.

### 4.6. Samarbeid mellom det pedagogiske personalet på skolen

I intervjuene formidler alle informantene om ulike former for samarbeid som er nødvendige for å få en best mulig sammenheng mellom spesialundervisning og den ordinære opplæringen i forhold til elever som får spesialundervisning. Det er et samarbeid som er av mer overordnet karakter enn det som skjer i det daglige, og som har ulik grad av hyppighet. Informantene bruker begrepene formelt og uformelt samarbeid i ulik grad når de beskriver samarbeidet på skolen. Av formelt lærersamarbeid beskriver alle informantene om ulike møter; *trinnsmøte*, *teammøte* og *klasse møte* med involverte parter knyttet til hver enkelt spsialelev. Møter som er mer overordnet er *spesialpedagogisk forum* og *driftsmøte*.

#### 4.6.1 Formelt samarbeid mellom lærerne

Informantene forteller om praksis på skolen med **trinnsmøte** en gang i uken der alle voksne på hvert trinn er involvert. Dette gjelder kontaktlærere, timelærere, spesialpedagoger og assistenter. Mesteparten av tiden er felles planlegging for trinnet, men med noe tid til hver enkelt klasse. En gang i måneden har de klassevise møter der voksne som er i den enkelte klassen deltar. På disse møtene blir utfordringer og samarbeid for klassen diskutert.

Informantene formidler videre at innholdet i møtet i hovedsak handler om den *ordinære opplæringen*. Kontaktlærer Anne forteller at sakliste blir sendt ut i forkant av møtet. Innholdet er ofte informasjon, planlegging og koordinering av praktiske gjøremål, men inneholder også ulike tema. Anne sier at slike tema for eksempel kan være hvordan tilrettelegge for elever med og uten spesialpedagogisk ressurs, og evaluering av opplæring og utvikling til elever som får styrkingstiltak. I basisfagene er det to lærere som er ansvarlig for å kvalitetssikre arbeidsplanen for hvert fag. Kontaktlærerne og spesiallærer forteller at det er begrenset tid til å samarbeide om planen. I møtet kan de diskutere nye tema, nye ideer og momenter som en ønsker å få vurdert og justert. Spesiallærer sier:

*Det ideelle og ønskelige hadde vært å gå gjennom og diskutert planene sammen, men det er det ikke tid til. Slik er den virkelige verden.*

Anne peker på trinnmøtet som en viktig arena for erfaringsutveksling i forhold til elever med spesielle behov. Hun sier: *Vi vet at det er disse elevene som det er vanskeligst å jobbe med, og så har vi få utdannede spesialpedagoger på disse barna [...]og så får vi hjelp av hverandre.*

Fra ledelsen er det en forventning om **teamsamarbeid**. *Et fast møtepunkt ukentlig på 20 minutter knyttet til hver enkelt elev med spesialpedagogisk ressurs, blir formidlet fra informantene. Dette treffpunktet er for spesiallærer, kontaktlærer og assistent. SPL viser til spesiallærer sitt ansvar for møtepunkt, og for å trekke inn ledelsen når de trenger veiledning og for å kvalitetssikre innholdet i møtet. De har frihet i organiseringen av møtepunktet alt etter behov og situasjon. Spesiallærer trekker frem elev som har noen få timer med spesialundervisning i uken, og ser det mer nyttig med flere uformelle møtepunkt i uken med kontaktlærer enn et fast møtepunkt. Bente og spesiallærer peker på utfordringer i å finne et møtepunkt der mange voksne er involvert. Det er vanskelig å få til et møtepunkt der det er flere elever med spesialpedagogisk ressurs i en klasse. Bente uttrykker et ønske om å være med på møtene, men at dette er vanskelig i praksis. Hun sier: *Vi har hatt en avveining på at jeg ikke kan være med på alt. Vi snakker mye utenom.* De har blitt enige om å prioritere samarbeid og veiledning med assistentene der behovet for kompetanse er størst. Assistentene er sammen med elevene det meste av tiden, både i timer og friminutt. Innholdet i teammøtene varierer ut fra elevens situasjon og behov. Spesiallærer og Anne sier:*

*Spesiallærer: I formelle samtaler og samarbeidet diskuterer vi ordinær- og spesialundervisning ut fra de arbeidsplanene vi får på trinnmøte. Vi kan diskutere de individuelle målene. Hvordan gjør vi det? Vi kan snakke om lekser. Skal vi følge klassens plan og nivå eller trenger hun enda mer tilpasninger? Vi kan følge ordinær plan i noen tilfeller. Det temaet vi har nå, er gangning. Da følger vi planen, men så tar jeg gangning på et lavere nivå.*

*Anne: På morgenmøtene snakker vi mest om de atferdsmessige utfordringene til de to elevene. Hvordan håndtere dette på en best mulig måte for elevene? Hvordan tilrettelegge?*

Ut fra uttalelsen til spesiallærer viser hun til at fokus i møtene er samtaler og dialog om faglige tilpasninger som har med lekser, den ordinære undervisningen og ytterligere spesialpedagogiske tilpasningen. Utgangspunktet er elevens IOP, arbeidsplaner til lærerne og lekseplanen til eleven. Gjennom utveksling av erfaringer og refleksjon klargjør de i samarbeid hva den enkelte skal konsentrere seg om, og hva som har betydning og verdi for deres arbeidsoppgaver og videre planlegging. I teammøtene peker Anne på størst fokus på sosiale tilpasninger i *ordinær undervisning* ut fra elevenes atferdsmessige utfordringer. Dette trekker også Bente frem. Fra et ledelsesperspektiv peker SPL på teamsamarbeidets funksjon; *det handler om at lærerne skal bli bedre sammen, med god undervisning og tilpasninger der eleven skal oppleve mestring og få vist sitt potensiale.*

SPL og Bente forteller om system for **klasse møte** en gang i halvåret knyttet til elev med spesialpedagogisk ressurs. Møtet er mellom de ulike partene som er knyttet til klassen som kontaktlærer, timelærer, assistent og en fra ledelsen, ofte SPL. Fokus i møtet er tilpasninger i ordinær undervisning, men også avklaring av ansvarsområder til de voksne. Lik informasjon og forståelse til alle, ansees også som viktig. Bente sier:

*På disse møtene snakker vi om hvordan vi best kan tilrettelegge for disse elevene og for hele klassen. Hva som er viktig for disse to elevene? Da fikk vi avklart ulike roller i klassen og ansvarsområder. Det er viktig at alle får den samme informasjonen.*

#### 4.6.2 Uformelt samarbeid mellom lærerne

Alle informantene er tydelige på at de har hyppige og daglige *uformelle* samtaler med ulike samarbeidsparter på skolen. Informantene viser et tydelig engasjement i samtalen om det uformelle samarbeidet. Spesiallærer sier «*Hele tiden den uformelle kontakten*» *Mye uformelle møter der vi snakker i gangen og på arbeidsrommet.* Anne og spesiallærer fremhever viktigheten av eget arbeidsrom til hvert trinn. Dette gjør at de fysiske betingelsene er lagt til rette for en naturlig samarbeidsarena og uformell kontakt. Organisering med spesiallærere og assistenter knyttet til ett trinn, gjør det også enklere å få til møtepunkt og et godt samarbeid. Samtidig er ikke dette alltid praktisk mulig. Beskrivelser fra kontaktlærerne viser at de mener den daglige uformelle samtalen er vesentlig i samarbeidet:

*Bente: Vi snakker daglig...Vi snakker mye i forkant av dagen og timer, og litt på slutten av dagen på hvordan det har gått i dag...Jeg opplever at vi har veldig åpne kanaler.*

*Anne: De uformelle møtepunktene er spesielt viktige og fruktbare i forhold til situasjoner som oppstår her og nå. Hvordan gjør vi nå? Da snakkes vi. Blir jo enige*

Ut fra uttalelsen til Bente anser hun samarbeidet som forberedelse av dagen og undervisningen, men og i evaluering av skoledagen. I skolen skjer det uforutsette situasjoner og hendelser. I håndtering av dette sier Anne at samarbeidet er av betydning i forhold til elever med sosioemosjonelle vansker. Spesiallærer sier: «Vi jobber tett. Vi snakker daglig», som er viktig i samarbeidet når det har skjedd en forandring på timeplanen. Det får innvirkninger for spesialelevene og deres timer, der hun mener de er fleksible i forhold til endringer. Anne formidler at hun bruker de faste morgenmøtene til atferdsmessige og sosiale saker og sier videre:

*Jeg og spesiallærer snakker mest om det faglige i de uformelle møtene. Spesiallærer kommer innom om morgenen. Vi kan for eksempel diskutere hvordan vi skal tilpasse innholdet på stasjoner, og hva som passer å gjøre i spesialundervisningen... Skulle ønsket at jeg hadde en halvtime i uken med t-timelærer mer enn det uformelle. Hatt mulighet til mer fokus på det faglige. Når du har faste møter så vet en at en ivaretar elevens læring.*

Denne informasjonen peker på flere sider ved de uformelle møtene. Spesiallærer følger tett med på hva som gjøres i ordinær undervisning, og oppsøker kontaktlærer for utveksling av informasjon i forkant av skoledagen. De diskuterer hvordan ulike tilpasninger kan gjøres i ordinær- og spesialundervisning. Anne har ønske om at samarbeidet i større grad blir planfestet, og ser behov for mer faglig fokus.

#### 4.6.3 Samarbeid om spesialundervisningen, - helhetlig undervisning.

Informantene trekker frem de ulike arenaer for både formelt og uformelt samarbeid som er beskrevet, som vesentlig for samarbeidet deres for å kunne tilrettelegge for helhetlig undervisning. Spesiallærer sier: *Jeg synes vi har et godt system på samarbeidet for å ivareta eleven i både ordinær- og spesialundervisning.*

I intervjuene gir informantene tydelig uttrykk for engasjement og involvering i elever med spesialpedagogisk ressurs. Samtidig er de klar på at det er et krevende og utfordrende arbeid, der de voksne er opptatt av å hjelpe, støtte og veilede hverandre. Om de voksne sier Bente «at vi er slik på hele tiden», og sier videre at «jeg har de hele tiden i tankene mine. Hvordan skal

vi få til at de lykkes?». I samarbeidet fremhever Bente det som spesielt verdifullt at de voksne vet om og er samkjørte i mål som det jobbes mot. *Det å ha felles fokus på de sosiale målene* (målene fra IOP) til eleven, der målene også formidles til foreldre og elev, er viktig. Hun viser til eksempler med individuelle mål; som å spørre om å være med å leke, og å starte alle timer i klassen. Anne mener også at felles fokus er sentralt i samarbeidet. Hun viser til et tett samarbeid med spesiallærer er viktig for å lykkes i undervisning. Anne sier:

*Det at vi jobber mest mulig likt. Og at vi vet hva de forskjellige har fokus på...Som eksempel: For tiden jobber vi med å ta frem vokalen. Det er spesiallærer som jobber med det inne og ute av klassen. Jeg jobber med det. Alle har fokus på det. Da er vi nede på detaljnivå. Den andre eleven strever med minus. O.k. –da vet vi det, og han får ekstra på det med minus.*

Spesiallærer fremhever en annen kvalitet med samarbeidet. De har en god praksis for informasjonsutveksling som hun mener er vesentlig for et positivt samarbeid. Sitatet viser også at kontaktlærer ønsker veiledning og råd fra spesiallærer. Informasjonsutveksling har også formål å inkludere eleven faglig og sosialt i klassen. De to spesiallærerne forteller:

*Spesiallærer: Vi er flinke til å informere. Eks. Det ligger noe på pulten min. Klassen skal gjøre dette. Skulle han gjort noe av dette på skolen eller skal han gjøre alt hjemme? Kan han være i klassen når han skal gjøre dette, eller skal han være ute?*  
*SPL: Spesiallærer har ansvar for å formidle elevens sterke sider til kontaktlærer...Da er det viktig for meg å videreformidle til kontaktlærer at du kan spørre han om å lese høyt i klassen. Da formidler jeg videre at det er viktig å spørre han om det han kan. Å kjenne at han har noe positivt å bidra med i klassen.*

#### 4.6.4 Samarbeid og individuelt arbeid om IOP og arbeidsplaner

Når det gjelder samarbeid om elevens IOP forteller SPL at ledelsen fremholder at det skal være et samarbeid mellom kontaktlærer og spesiallærer i utarbeidelsen av IOP. Begge kontaktlærerne mener å bidra med innspill og god kjennskap til IOP'en. Spesiallærer formidler variasjon i hvilken grad kontaktlærer er involvert i arbeidet med IOP. Anne og Spesiallærer sier:



*Anne: Jeg føler virkelig at disse elevene har jeg ansvaret for og de er mine. Jeg kunne ikke hatt de uten å vite hva som stod i IOP'en. Disse elevene har de samme målene som klassen, noe på et lavere nivå. Utenom er det sosiale mål...Jeg bidrar med innspill til IOP'en.*

*SP: De vet mye om eleven og leser IOP'en. Det varierer hvor godt de egentlig kjenner til IOP'en, og bidrar i arbeidet.*

Informantene viser til variasjoner mellom kontaktlærer og spesiallærer når det gjelder hvem som utarbeider elevens tilpassede ukeplan. Anne og SPL forteller at det er kontaktlærer sitt ansvar der tilpasninger er innenfor den ordinære planen, mens ukeplanen er spesiallærer sitt ansvar der tilpasninger er utover ordinær plan. Informantene forteller om arbeidsplanene som lærerne har ansvar for å utarbeide på bakgrunn av gjeldende læreplaner og som gjelder for alle fag og timer i ordinær undervisning. Dette kan forstås som lokale læreplaner. Spesiallærer forteller at de ordinære arbeidsplanen og elevens IOP er viktige dokument i planleggingen av spesialundervisningen, og for å kunne tilpasse den ordinære undervisningen til den enkelte elev. Spesiallærer sier:

*Jeg bruker alltid de ordinære arbeidsplanene som utgangspunkt for mine planer, og i tillegg til IOPen ...Jeg har aldri tenkt på at elever kan oppleve spesial- og ordinærundervisning som to ulike løp. Jeg tenker helhetlig, og må konsentrere meg om alt! Men jeg gjør det med glede. Jeg ønsker at elevene mine skal oppleve glede og mestring.*

Beskrivelsen forteller at spesiallærer er opptatt av å planlegge og tilrettelegge undervisningen for at eleven skal ha læringsutbytte av både ordinær- og spesialundervisning, der hun formidler en helhetstenkning. Samtidig opplever hun det krevende å få til en sammenheng i undervisningen for eleven. Hun sier; *Det aller verste er der spriket mellom klassen sin plan og elevens forutsetninger er stort.* Hun mener at det skulle vært mer planleggingstid, fordi arbeidet krever mer tid enn vanlig arbeidstid. Videre begynner hun å reflektere over informasjonsutvekslingen av ordinære planer som går til alle lærerne. Hun er alene om å utarbeide de tilpassede arbeidsplanene, og disse blir ikke delt med kontaktlærerne. Hun sier:

*Det har jeg ikke tenkt på. De burde også hatt mine planer. Det har bare vært motsatt. Jeg vet mye om det som skjer i ordinær undervisning, med de vet litt mindre om det som skjer i spesialundervisningen.*

Spesialpedagogisk leder trekker spesielt frem utfordringer for elevene som blir tatt ut av ordinær undervisning og som samtidig skal oppleve undervisningen som helhetlig. Det betinger et godt samarbeid mellom partene, og at alle tar ansvar. Hun sier:

*Jeg tenker det er en utfordring med å bli tatt ut ifra ordinær undervisning og klassefellesskapet...Samarbeidet er kjempeviktig for at eleven skal oppleve sammenheng, og ikke oppleve undervisningen som to forskjellige verdener. Alle har et ansvar og skal etterstrebe at det er samsvar mellom spesial og ordinær undervisning.*

Oppsummert fra intervju materialet så langt, er det særlig noen sider informantene peker på som vesentlig for et positivt samarbeid. De er opptatt av felles engasjement, felles fokus og ansvar, for elever med spesialpedagogisk ressurs. De formidler stor grad av møtepunkter i både formelt og uformelt samarbeid, der de samarbeider om ordinær- og spesialundervisning. Informantene forteller om et tett og godt samarbeid. De gir også uttrykk for at det er godt tilrettelagt for samarbeid med struktur og regelmessighet, og i tillegg ulike samarbeidsforum.

#### 4.6.5 Utfordringer med samarbeidet

På den andre siden er det utfordringer knyttet til samarbeidet i forhold til å klare å skape en sammenheng i opplæringen til elever med særskilte behov. I informantenes materiale er det en klar tendens knyttet til de menneskelige faktorene, samt de organisatoriske. Bente er klar på at det er tidkrevende og utfordrende å få til et godt samarbeid med mange personer involvert i forhold til klassen og spesialelevene. Hun sier også at *færre voksne hadde gjort det lettere med samarbeid og sammenheng i undervisningen.*

Spesiallærer og SPL peker på utfordringer med individuelle forskjeller blant lærerne. Det er forskjell i hvor stor grad den enkelte tar ansvar. Dette er personavhengig. SPL peker på at ledelsen legger føringer for at det er kontaktlærerne som har hovedansvaret og dermed eier eleven. Det er dette som er til det beste for spesialeleven. SPL mener det ofte er slik at spesiallærer har mest kunnskap om sine elever. SP og SPL sier:

*SP: Det kommer an på person...Det er blitt slik...Det er jo læreren som eier eleven som en del av klassen! Vi må ikke miste det, slik at det bare blir jeg som er læreren for den eleven!*

*SPL: Det er viktig for det gjør noe med selvbildet til eleven, og hvor viktig det er å være en del av klassemiljøet. Kontaktlærer må involvere seg i eleven sin læring, slik at eleven ikke bare oppfattes som en særing som blir tatt ut...Noen gjør rett og slett ikke jobben sin!*

#### 4.7 Samarbeid med ledelsen

Informantene forteller om flere typer samarbeidsforum på skolen som er direkte knyttet til elever med spesialpedagogisk ressurs og til det spesialpedagogiske arbeidet på skolen. Skolen har system for **spesialpedagogisk forum**, bestående av spesiallærerne og styrkingslærerne, som tar opp faglige tema. To ganger i halvåret har de samling, som i hovedsak ledet av spesialpedagogisk leder og sosiallærer på skolen. Informantene opplever at samarbeidsforumet inneholder viktige tema og problemstillinger som har fokus på spesial- og ordinær undervisning som de får en felles forståelse av. SPL og Spesiallærer trekker frem tema som; *språkvansker, sosiale vansker, atferdsvansker, faglige utfordringer, IOP skriving og tilpasset opplæring*. Spesiallærer sier innholdet er nyttig, med *faglig påfyll, faglige diskusjoner og utveksling av erfaringer*. Informantene forteller at de har møter noen mandager i halvåret. Dette møtet kalles **Personalmøte**, og er for alle ansatte på skolen. Ledelsen er opptatt av at alle skal få en felles forståelse av viktige tema, og at alle tar et felles ansvar, sier SPL. Det er viktig å ta opp *spesialpedagogiske tema der alle ansatte er til stede, ikke bare spesialpedagogene*. Informantene trekker frem tema som tilpasset opplæring og kompetanseutviklingspakken i Språkløyper fra UIS som også omfatter elever som strever.

##### 4.7.1 Skoleledelsens involvering.

Kontaktlærere og spesiallærer formidler tydelig entusiasme og tilfredshet for ledelsen på skolen. De formidler at ledelsen på skolen involverer seg, er delaktige og får god hjelp til elever med spesialpedagogisk ressurs. Noen uttalelser fra informantene:

*Spesiallærer: Jeg opplever at vi blir tatt på alvor og får den hjelpen vi trenger. Vi får konkrete tips og råd. De kommer og observerer i klassen dersom det er utfordringer. Døren til sosiallærer og spesialpedagogisk leder står alltid åpen. Jeg opplever også at rektor bryr seg og vet hva som foregår.*

*Anne: De deltar når vi har samarbeidsmøter og på andre møter. Når vi henvender oss til dem og når vi har problemer. Vi kan også henvende oss til de å få hjelp og veiledning. De har forståelse.*

Ledelsen er delaktige i møtevirksomhet og til stede i skolehverdagens utfordringer. SPL bekrefter at de oppmuntrer til en god dialog, og at kontordørene skal være åpne med rom til å komme når som helst. Samtidig forteller hun om tilstedeværelse i klasser og spesialundervisning, og at hun bidrar med hjelp og veiledning. Hun følger spesielt opp nye spesiallærere og i utfordrende saker. SPL forteller at hver morgen har rektor morgenmøte med oss i ledelsen. Det gjør at de har god oversikt på elever og skolehverdagen. SPL sier

*Det er en veldig informasjonsutveksling. Der vi i lederteamet vet hva som rører seg både i forhold til spesped og ordinær undervisning. Vi har et forum der vi kan drøfte, justere seg, balansere... Så synes rektor også det er viktig å vite om alt.*

#### 4.1 Samarbeidet om tilpasset opplæring for en helhetlig opplæring

Tilpasset opplæring knytter alle informantene til et overordnet prinsipp som skal omslutte hele opplæringen. Alle informantene er opptatt av at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, *enten en er flink eller strever eller har en diagnose eller en utfordring*. To lærere sier

*Anne: ...at elevene skal oppleve at de får tilpasset på sitt nivå der de er. Tilpasning er alfa og omega. Eleven må få lov til å mestre, og der må de få lov til å være en stund.*

*Bente: Tilpasset opplæring ikke er bare for noen få elever, de med diagnose, vedtak, spesielle behov, men det skal være for alle elever. De skal får utfordringer på sitt nivå.*

Alle elever har rett på tilpasset opplæring i forhold til sine forutsetninger og sitt nivå, er samtlige informanter opptatt av. De knytter det til betydning og forutsetning for eleven sin motivasjon, mestring og utvikling. Bente viser til at den faglige og sosiale tilpasningen henger nøye sammen. *Når det sosiale ikke er på plass, så nytter det ikke å tenke bare fag. Du må tenke både faglig og sosial tilpasning.* Videre er Spesiallærer og SPL opptatt av en intensjon der tilpasninger for elever skal foregå mest mulig i klasse. SPL sier:

*Jeg synes vi må strekke oss langt for å få til tilpasninger i klasserommet. Det er utrolig viktig for eleven. Å få tilrettelagt stoffet på sitt nivå og føle på mestring og utvikling.*

Spesiallærer peker på at samarbeidet mellom lærerne er viktig for å kunne forstå og tilrettelegge for elever med spesialpedagogisk ressurs. Hun forteller at det kan være krevende og utfordrende å få innsikt i hvordan en kan hjelpe eleven, og sier videre

*Flere av elevene har ikke stor nok innsikt til å se eller forstå hva de har lært eller hvordan de lærer best. Vi jobber hele tiden mot at de skal klare å oppnå kompetansemålene, og bruker både konkrete og elevenes interesse for å nå disse målene.*

Alle informantene sier at **Spesialundervisning** er for noen få elever, som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Det er en individuell rett som baseres på sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. De har behov for andre vilkår og større grad av tilpasning for læringsutbyttet. Bente sier det slik:

*Tilpasset undervisning er for alle, spesialundervisning er for noen få, som trenger enda mer tilrettelagt undervisning. De er kanskje ikke på klassens faglige nivå, eller har evne til å jobbe slik som klassen. De må ha det på andre måter for å få utbytte av undervisningen.*

Informantene peker på kvaliteter ved spesialundervisningen som; *flere repetisjoner, spesifikk trening, undervisning på en annerledes måte og forberedelse*. Den individuelle opplæringsplanen skal vise mål for den enkelte elev, og hvordan en skal arbeide for å nå målene. SPL sier at spesialundervisningen skal *sikre at eleven får best mulig undervisning i forhold til sine forutsetninger*. Samtidig hevder hun at spesialundervisningen har en viktig funksjon inn mot ordinær undervisning og sammenhengen mellom disse, og sier:

*Spesialundervisningen skal styrke, forberede og fordype det som skjer i det ordinære undervisningen. Det skal være en sammenheng.*

#### 4.2 Arbeidsplaner og ukeplaner– (differensiering og tilpasset opplæring)

I denne studien beskriver Arbeidsplaner forslag til undervisning for en uke i ulike fag, både for ordinær- og spesialundervisningen. Planene inneholder; *kompetansemål og grunnleggende ferdigheter* fra LK06. Videre beskriver den *mål, kjennetegn, innhold, metode og vurdering* time for time. Alle informantene ser på arbeidet med arbeidsplanene som et viktig verktøy i

forhold til tilpasset opplæring i ordinær- og spesialundervisning, slik at elevene skal få en helhetlig opplæring. Spesiellærer sier:

*Det er derfor det er så viktig med planene våre, at vi alltid vet hva klassen skal ha. Fellesplanen opplever jeg som veldig bra. Når jeg ser i timeplanen så vet jeg at i første time skal vi ha om solsystemet, så kan jeg ta det i tirsdagstimen. Da er stoffet ganske friskt i minnet for eleven.*

Uttalelsen til spesiellærer viser viktigheten av informasjonen som de ordinære arbeidsplanene gir for hennes planlegging av spesialundervisningen. Hun trekker frem eksempel med å kunne forberede eleven i spesialundervisningen på hva som skal skje i ordinær undervisning. Ut fra uttalelsen mener hun eleven vil ha større utbytte av den ordinære undervisningen med forberedelse i forkant.

## **2. trinn**

For elever som får spesialundervisning, forteller spesiellærer at det er hennes oppgave å tilpasse stoffet i ordinær undervisning og på stasjoner, og sier: *Faglig er det ikke så avvikende at de ikke kan ha det samme som klassen, - på det laveste nivå.*

I gjennomgang av **lærernes ordinære arbeidsplaner**, i norsk og matematikk (vedlegg 5 og 6) for 2. trinn, uke 4 kommer ulike tilpasninger frem (gul markering). Differensiering og variasjon finnes i forhold til nivå på lesetekst, spørsmål, skrive, addisjon og subtraksjon, samt avgrensinger i forhold til mengde med å skrive, lese, antall oppgaver, samt lese og forstå hefter. I arbeidsplanen fremkommer det ofte tilpasninger på to nivå og noen ganger flere. Planen viser også nivådelte grupper i matematikk (addisjon). Anne sier at det handler om tilpasninger med variasjon i organisering, der de bruker styrkingsressurs i perioder til nivådeling og andre ganger som tolærersystem. Anne fremhever spesielt stasjonsundervisning som en god metode å tilpasse undervisningen på, som ivaretar spesielt elever med spesialpedagogisk ressurs. Anne forteller videre at stasjonsarbeid har hyppighet med 2-3 ganger i uken, i fagene norsk og matematikk, samt engelsk i vintermånedene. Plan og mål for stasjonsarbeid blir presentert på tavlen i forkant for alle elevene, med struktur på hvor elevene skal starte, rekkefølge på stasjonene og innhold. Gruppens sammensetning er ut fra nivå og relasjonelle forhold. Bente forteller det er hennes jobb å tilpasse i ordinær undervisning og i stasjonsundervisning. Hun rådfører seg med spesiellærer om oppgaver som kan ha sammenheng med spesialundervisningen. Hun sier:

*Stasjonsundervisning er bra med at undervisning er veldig variert. På den lærerstyrte stasjonen er det lettere å få til undervisning som er nivåtilpasset, spesielt i matematikk. De som strever, får en «dratt videre».*

*Da har jeg snakket med spesiallærer på forhånd. Jeg har opplevd det positivt å bruke noe fra spesialundervisningen, som er enklere eller brukt som repetisjon.*

Ut fra beskrivelser i arbeidsplanen til norskstasjon vises flere tilpasninger. Anne forteller at det blir gjort ytterligere differensiering og variasjoner i arbeidet knyttet til elevgrupper og klassen. I arbeidsplanen side 3 (vedlegg 5) står det; *Stasjoner: 2. Lærerstyrt. Veiledning i ny leselekse.* Anne sier at dette blir gjort ut fra nivået til elevene på gruppen. *3. Les og forstå, hefter* som er tilpasset to nivå. *4. Finskrift, setninger på ark + evt. spm om dyret 2 nivå.* *5. Skrivestasjon. Skriv om personen på bildet. Start setningene ulikt.* Hun forteller at de har eksempler på hvordan en starter setninger. Noen elever har i oppgave å starte setningene på to ulike måter, mens andre har flere.

#### **4. trinn**

Tilpasninger i ordinære planer: Ved å studere **lærernes ordinære arbeidsplaner**, i norsk og matematikk (vedlegg 10 og 11) for 4. trinn, uke 3, vises flest tilpasninger i norsk samt noe i matematikk (merket med gul farge). Differensiering og variasjon finner vi i nivå på lesetekst, bøker på ulikt nivå, leseprosjekt på ulikt nivå og oppgaver tilknyttet dem, samt les- og forståhefter. Avgrensninger finner vi i forhold til skrivemengde og ekstraoppgaver i matematikk. Bente forteller at det blir gjort ytterligere tilpasninger i arbeidsplanen, som *går mye på mengde og nivå*, og som en må gjøre der og da.

**Lærernes arbeidsplaner for elever med spesialpedagogisk** ressurs på 4. trinn, beskriver læringsmål, innhold og metode i spesialundervisningen (Vedlegg 12,13,14 og 15). Planene er for enkeltelever og grupper av elever. Spesiallærer forteller at det er hun som utarbeider planene, og er et arbeidsredskap for henne. Ved å studere spesiallærer sine arbeidsplaner for elever på 4. trinn med spesialpedagogisk ressurs, uke 3, vil jeg vise til ulike tilpasninger i **læringsmål**.

Vedlegg 12 viser elev **E** som har individuelle sosiale mål, og skal følge ordinær arbeidsplan i alle fag med tilpasninger. Trinnet sitt sosiale mål er; *Selvkontroll* (Vedlegg 16, ukeplan), mens elevens mer konkrete sosiale mål er: *Eg kan la andre bestemme i leik og spel.* Spesiallærer forteller at det varierer om eleven har spesialundervisning i klassen eller alene/i gruppe med

spesiallærer. *Innholdet, metode* i spesialundervisning er derfor beskrevet; *I klasserommet og Grupperom.*

De ordinære læringsmålene for matematikk viser i arbeidsplanen å være; *Jeg får til oppgaver med 8 og 9 gangen. Jeg kan lese en tekstoppgave og vite hvilken regneart jeg skal bruke* (vedlegg 11). Arbeidsplanene til en guttegruppe med spesialundervisning (vedlegg 14) viser tilpassede læringsmål innenfor samme tema og nivå på tekstoppgaver: *Jeg kan 2 og 3 gangen. Jeg kan løse tekstoppgaver med gangning.* Studerer vi arbeidsplanen til en annen gruppe (T og A) elever (vedlegg 13) viser det sprik i målene til de to elevene. Læringsmålene til elev; **T** viser *Jeg kan 2, 3 og 5 gangen og kan bruke dem i regning. Jeg kan løse tekstoppgaver med gangning.* Elev; **A** sine læringsmål i matematikk er; *Jeg kan lese av tall på tall-linjen. Jeg kan addisjon med tall fra 1-20.* Spesiallærer forteller at det er svært utfordrende å tilrettelegge for en gruppe elever med stort sprik i matematiske ferdigheter og mål.

Tilpasninger i spesialundervisningen: Innhold og metode viser at spesialundervisningen har en rytme med om lag fire til fem arbeidsaktiviteter i løpet av en time. Innholdet viser lærerstyrte aktiviteter, mekanisk øving, skriving og regning på tavle og ark, spill aktiviteter, data/ipad, og elevaktivitet. I gjennomgang av de spesialpedagogiske arbeidsplanene for 4. trinn undersøkes sammenheng i læringsmål og aktivitet. Innholdet i timer fra mandag og tirsdag beskriver ulike metoder som er relatert til læringsmålet for gjeldende elev eller gruppe. Et eksempel er læringsmål til elev T: *Øve på 2,3 og 5 gangen.* Innhold og metode for gjeldende mål blir beskrevet med: *Aktivitet med regnefortelling på tavle. Skriveoppgave med gangning og spill.* Innholdet i spesialundervisning viser å kunne relateres til elevenes lekser på onsdagen (vedlegg 16). Spesiallærer forteller at de spesialpedagogiske individuelle arbeidsplanene tar utgangspunkt i de ordinære arbeidsplaner, elevens sakkyndige vurdering og IOP. Det er et utfordrende og krevende arbeid.

### **Ukeplan for elever**

Ukeplaner i denne studien beskriver hva eleven skal gjøre hjemme i løpet av en uke. Anne og Spesiallærer forteller at layout på ukeplanene skal være lik for alle. Anne sier; *det handler om likeverdighet.* Differensiering kommer til kommer til syne i tilpasning av arbeidsoppgaver. En kontaktlærer sier det er hun som utarbeider de tilpassede ukeplanene for elever med spesialundervisning, og vurderer tilpasninger sammen med spesiallærer. Spesiallærer viser til en annen praksis der hun sier: *De tilpasset ukeplanene er det jeg som lager, og tilpasser øvelser og målsjekker.*



## 2. trinn

Tre elever med spesialpedagogisk ressurs har ordinære læringsmål og er knyttet til den ene kontaktlæreren. Disse elevene har den samme tilpassede ukeplanen som klassen (vedlegg 3). I norsk viser ukeplanen til tirsdag; *Leseark*, med tre ulike nivå. *Les 3 ganger høyt for en voksen*. Kontaktlærer forteller at det blir gjort ytterligere tilpasninger innenfor lesearket, - med sju ulike tilpasninger i klassen. I norsk står det; *-Skriving: Skriv 4/7 setninger til bilde i H-bok*, og kontaktlærer forklarer at hun skriver på lekseplanen antall setninger. En av elevene har motoriske utfordringer. Der har hun avtale med foresatte at eleven skal for eksempel skrive 4 setninger, og muntlig fortelle 3 setninger til foresatte. På ukeplanen står det onsdag og torsdag; *Lesing: Vi leser: Les s.. og Zeppelin: Les s ...*, som betyr at elevene skal lese en av leseleksene i den boken som er avtalt med lærer. Fredag skal elevene lese i *småboka di*, der leseleksene er tilpasset elevene sitt nivå i størst mulig grad, sier kontaktlærer. Arbeidsplanen viser tilpasninger i læringsaktiviteter innenfor ordinær undervisning i forhold til mengde, ulikt nivå og metode

## 4. trinn

Her har jeg sammenlignet ukeplan for *en dag*, -onsdag. Ukeplaner for 4. trinn uke 3, onsdag, (vedlegg 16) viser samme læringsmål for alle elevene i norsk. De har lik mengde i *lesing; les 20 minutt i boka di*. Spesiellærer forteller at elevene har bøker som er tilpasset sitt nivå som ikke fremkommer på lekseplanen, men som er tydeliggjort i lærernes arbeidsplan. I tillegg har elev H et leseark. It's learning- lekser viser at alle elevene skal; *Skriv tittel og forfatter på boka di*. Videre viser ordinære lekser; *Skriv minst fem setninger om...*, som også er lekser til elev N. Tilpasning i mengde viser lekseplan til elev A; *Skriv fire setninger om...*, og lekseplan til elev H som ikke skal skrive setninger. I *matematikk* er det ordinære læringsmålet; *Eg kan 8 og 9 gangen*, med følgende lekser; *Øv på 8 og 9 gangen*. Elev T har samme ordinære lekser. Tilpasset ukeplan viser at elev A har individuelle læringsmål; *Eg kan telje med 2 om gongen*, med tilpassede lekser som; *Øv på å telje med 2 om gongen*. Elevene N og H's tilpassede læringsmål er; *Jeg kan 2 og 3 gangen*, med lekser; *Øv på 2 og 3 gangen*. Ukeplan for 4. trinn i matematikk viser samme tema i læringsmål, multiplikasjon, i de ordinære og individuelle ukeplanene. Tilpasninger fremkommer i nivå, mengde og vanskelighetsgrad som er knyttet til elevens individuelle læringsmål. Ukeplanene viser sammenheng i læringsmål og metode med lærernes arbeidsplaner.

### 4.3 Tilpasset opplæring og differensiering.

Når informantene beskriver ulike tilpasninger i undervisningen, bruker de differensieringsbegrepet lite. Spesiellærer beskriver det på denne måten:

*Elever har rett på variert og ulik undervisning ut ifra sine forutsetninger. Det handler om likeverdighet.*

Uttalelsen forteller at de ulike elevene har bruk for forskjellig undervisning. Elevens læreforutsetning må ligge til grunn for en likeverdig undervisning. Kontaktlærerne mener også at de har godt kjennskap til elevene med spesialpedagogisk ressurs. Kontaktlærer Anne sier: *Jeg opplever å ha god kontroll på elevene som har spesialundervisning*». Hun begrunner det ut ifra godt kjennskap til målene i IOP, utarbeidelse av ukeplan, samarbeid med spesiellærer og assistent. Samtidig gjør hun seg refleksjoner rundt egen praksis og dersom eleven ikke har progresjon. Anne sier: *Har ikke eleven utvikling, må jeg evaluere egen undervisning*. Funn viser at lærerne samtaler og har ulike samarbeidsforum der de diskuterer ulike tilpasninger ut ifra elevers evner og forutsetninger. Anne og Spesiellærer trekker begge frem tett dialog med eleven på lærerstyrte aktiviteter der de kan veilede elevene til å utvikle seg videre.

*Anne sier: det er på lærerstyrte aktiviteter som for eksempel lærerstyrt stasjon og i t-timer at en skal utfordre og dra eleven videre. Noe som også SPL påpeker.*

*SPL: Eleven skal ikke bare gjøre noe for å lette kontaktlæreren sin jobb med en tegneoppgave, men det skal være noe meningsfullt som utvikler dem videre eller noe de øver på for å automatisere. Det er veldig viktig. Som er i tråd med elevens IOP.*

Dokumentanalysen viser systematisk bruk av differensiering i undervisning. I intervjuene formidler de enda større grad av differensiering, ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Alle informantene fremholder at det skal være *tilrettelegging på tre nivå i ordinær undervisning*, som skal komme frem i undervisning og i planer. SPL sier at dette er noe skolen fremholder i *ulike samarbeidsforum* til skolen. Om differensiering i norsk sier kontaktlærerene;

*Anne: Åpne skriveoppgaver er en enkel måte å tilpasse på...som vi har fått kjennskap til i fellesforum.*

*Bente: Det kan være differensiering i forhold til mengde, vanskelighetsgrad, enklere lesetekster, enklere skriveoppgaver. Det må være på elevens nivå.*

Uttalelsene peker på flere former for tilpasninger. For at elevene skal ha fremgang i lesing og skriving mener Anne at en må gjøre tilpasninger i forhold til elevforutsetninger i mengde og vanskelighetsgrad, som igjen gir motivasjon til videre arbeid. Alle informantene er svært enige om dette. Videre forteller kontaktlæreren om svært gode erfaringer med åpne skriveoppgaver som samtlige informanter mener er en enkel måte å tilpasse på, og kan gi elever mer spesifikke og individuelle mål. De opplever at elevene får vist mer hva de kan og opplever mestring ved å få skrive på sitt nivå. Den enkelte får veiledning ut fra sitt nivå og videre i skriveprosessen. Tidligere har de brukt mye nivådelte hefter, men de opplever ofte at det blir vanskelig for elever som strever, ved at de stopper opp, og at de har behov for mye hjelp til å forstå oppgavene.

Tilpasninger i matematikk går mest på mengde og nivå, forteller informantene. Kontaktlærer Bente forteller om elever som strever med utholdenhet. Tilpasninger i forhold til tid blir da viktig. Ofte er det et samarbeid med spesiallærer og assistent som avtaler hvor mye eleven skal gjøre før det er pause. Begge kontaktlærerne opplever faglige tilpasninger enklere enn sosiale tilpasninger. Kontaktlærer Anne, forteller at når elevene trenger å øve på noe ekstra, eller at hun trenger hjelp til å tilpasse, -har hun avtale med spesiallærer. *Da tar de med noe fra spesialundervisningen, og bruker det spesielt på stasjoner i ordinær opplæring. Det har jeg opplevd som veldig positivt, at de får øvd på noe de trenger ekstra øving på.*

Proaktivt arbeid fremhever informantene som vesentlig når det gjelder tilpasninger for elever med spesialpedagogisk ressurs, spesielt kontaktlærerne. Uttalelsene fra Anne:

*Her handler det om å ligge i forkant med alt. Ellers så blir det oooooaaah... Vi er veldig i forkant, egentlig sykt mye i forkant. Den ene eleven må vite helt nøyaktig når han skal være med spesiallærer, en forandring på dagen...ellers vil han hele tiden spørre.*

Begge kontaktlærerne sier at det er en krevende å jobb å være i forkant, spesielt når det gjelder elever med sosiale- og emosjonelle utfordringer. Anne sier: *Tilpasning er spinntravelt, spesielt i forhold til atferd, men så utrolig kjekt når vi får det til.* Proaktivt arbeid er mest knyttet til det som skjer i den ordinære opplæringen, der de trekker frem nye situasjoner, nye fag som mat og helse, forandring på dagsrytmen, nye voksne og annet bygg. De fremhever samarbeidet med spesiallærer og assistenter for at de skal lykkes. Tidligere er det pekt på at det er viktig å være i forkant med faglige tema og samarbeid mellom involverte parter for at eleven skal kunne bidra i undervisningen og oppleve seg inkludert.

Spesialpedagogisk leder opplever at de har ulike erfaringer med hvordan og i hvilken grad lærerne tilpasser, og sier: *Så er det noen som tar dette på strak arm og noen som ikke har veldig variert opplegg, om de i det hele tatt tilpasser.*

#### 4.4 Sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisningen

Kontaktlærerne og spesiallærerne forteller med ulike eksempler hvordan de jobber sammen for at det skal være sammenheng i ordinær- og spesialundervisning. Spesiallærer sier at de ulike planene er viktig for sammenhengen.

*Spesiallærer: Da får vi sett planene for ordinær undervisning, og så bruker vi disse når vi planlegger undervisningen til eleven, både t-timer og i ordinær undervisning i klassen. Da får vi sett på hva en trenger ekstra forberedelse til eller øving på for å ha utbytte av ordinær undervisning. Det kan også være sosiale ting.*

*SPL: Eleven skal oppleve sammenheng i undervisningen som er meningsfylt for eleven. Det skal vi strebe etter. Det gir motivasjon og mestring for eleven.*

#### 4.5 Inkludering

Når informantene beskriver hva de legger i **begrepet inkludering** forteller de både om sosial og faglig inkludering med ulik vektlegging. Ut ifra intervjuene virker det som begrepet inkludering er grunnleggende for praksisen de utfører. Inkludering knytter alle informantene til tilpasset undervisning, der elevene får det beste ut fra sine forutsetninger. Sitatet fra SPL favner mange sider ved begrepet inkludering som informantene er opptatt av:

*Inkludering er mestring, opplevelse, innhold. At de får det beste ut ifra sine forutsetninger. Tilpasset undervisning og likeverd ... Sikre hele mennesket er viktig...Det å ha et trygt klassemiljø.*

Elevene skal oppleve å lykkes i skolen, sikre en likeverdig opplæring og tilhørighet til fellesskapet. Alle informantene er grunnleggende opptatt av at elevene opplever seg som en del av det sosiale fellesskapet innenfor trygge rammer. Det skal være rom for individuelle forskjeller der en ivareta mangfoldet av elevene. Informantene formidler at dette er spesielt krevende der elever har sosioemosjonelle utfordringer og en utfordrende atferd. De er opptatt

av at elevene skal lykkes, som er en pågående prosess. De uttaler *å bakke de opp hele tiden og skryte mye av det en får til.*

I dette arbeidet blir den **sosiale inkluderingen** særlig vektlagt. Bente har jobbet mye med klassemiljøet, spesielt med tanke på elever med spesialpedagogisk ressurs som har en utfordrende atferd. Hun sier:

*Jeg har jobbet ganske intenst med klassen i forhold til at de skal forstå at vi er ulike. At alle må ha sin plass i klassen og få de til å akseptere og inkludere.*

Hun forteller om holdningsskapende arbeid for at disse og alle elevene skal blir akseptert og inkludert i klassen. I tillegg forteller hun om ulike sosiale aktiviteter for å bygge relasjoner med hverandre. Tre av informantene trekker frem at vennskap mellom elever er viktig for å være inkludert i det sosiale fellesskapet. Noen elever har ikke den nødvendige kompetansen og har behov for hjelp og støtte. De forteller om tiltak som gjelder for alle elever og den enkelte, som *organiserte lekegrupper og individuelle avtaler*. Begge kontaktlærerne gir flere eksempler på hvordan de og assistent samarbeider tett med å være i forkant, og å være til stede med veiledning i leken. Arbeid som handler om sosiale relasjoner sier Anne er *et kontinuerlig arbeid*. Informantene er opptatt av at elevene i størst grad skal være til stede i ordinær undervisning. Samarbeid både med spesiallærer og assistent, men også med eleven, er viktig. De trekker også frem utveksling av informasjon og avtaler for tilstedeværelse. Anne sier:

*Da har vi avtale med to elever om at de går ut og starter friminuttet med en voksen. Da har de brukt opp alt og mer enn det. En annen elev med motoriske vansker har vi avtale at han ikke trenger å ta av skoa når det er tørt vær.*

**Faglig inkludering** mener begge kontaktlærerne er enklere enn sosial inkludering. De kjenner elevens behov godt. (Brukt i drøfting?? Det er lett å kommunisere med elevene om hva som er vanskelig eller lett i oppgaver og arbeid. Anne forteller at det er viktig med *felles faglig innhold* for at elevene skal være inkludert i undervisning. Hun forteller at hun tilpasser slik at elever som strever noen ganger, blir ferdig først med oppgaver. *Det gjør noe med selvfølelsen deres.*

Spesiallærer og SPL er opptatt av at spesialundervisningen skal forberede elevene til ordinær undervisning. I spesialundervisningen arbeider de proaktivt, og i et tett samarbeid med lærerne mener de i større grad å kunne styrke eleven til å delta i undervisningen. De mener elevenes deltakelse i undervisning bidrar til mestring. Spesiallærer sier:

*Vi er i forkant av det som skjer i klasserommet. Det krever et tett samarbeid med læreren. Det er så viktig med planene våre, at vi alltid vet hva klassen skal ha. Og så kan jo denne eleven faktisk kunne rekke opp hånden og svare på spørsmål fra læreren, som han ikke hadde gjort ellers. Det å få vist klassen at en kan. Det har med det sosiale fellesskapet og mestring.*

En proaktiv spesialundervisning har som mål at eleven skal i større grad kunne bidra i klasseromsundervisningen. SPL sier; *Å kjenne at han har noe positivt å bidra med inn i klassen. Å sikre hele mennesket er viktig.*

## **Organisering**

Et dilemma er ganske gjennomgående i materialet hos alle informantene når de snakker om inkludering i klasse og organisering av spesialundervingen. Både kontaktlærere og SPL gir uttrykk for at det er vanskelig å ivareta mangfoldet og de ulike tilpasninger elevene har behov for i klassen. og Spesiallærer sier:

*Jeg ser at all tilpasset opplæring ikke kan foregå inne i klassen selv om jeg skulle ønskt det. Jeg ser at elevene trenger å øve på spesifikke ting og trenger å gå ut å få fred og ro, og at det de holder på med er så langt borte fra det klassen holder på med.*

Selv om informantene mener de må *strekke seg langt* for tilpasninger innenfor fellesskapet, gir de uttrykk for at elevene noen ganger har behov for undervisning utenfor klassefellesskapet. I noen tilfeller må det tas hensyn til individuelle mål, spesifikk øving, konsentrasjon, atferd og lydnivå. Bente sier; *Jeg kan tåle mye støy og forstyrrende atferd, men det kan være vanskelig for medelevene. Her har jeg et ansvar for å beskytte de andre elevene.* På den andre siden gir SPL uttrykk for at elevene kan oppleve undervisningen som lite sammenhengende både faglig og sosialt med å bli tatt ut av fellesskapet.

*Jeg tenker det er en utfordring med å bli tatt ut fra ordinær undervisning. Det har med sammenheng i undervisning og klassefellesskapet.*

Anne mener de fleste elevene har en positiv opplevelse med å være noe ute av ordinær undervisning, og sier: *Jeg tror de liker det for at de får fokus på seg selv, og de opplever mestring.* Samtidig viser hun til fleksibilitet. En elev opplevde det negativt med å forlate klasse, som de løste med tolærersystem inne i klassen.

Spesiallærer trekker frem en utfordring med organiseringen av spesialundervisningen når gruppen av elever er fra ulike klasser. Hun opplever det enklere å få til inkludering i klassen med de elevene som har fått tildelt spesialundervisning alene, og i større grad kan hun være med eleven i klassen som ekstra pedagog. Spesielt spesiallærer mener lærerne er fleksible når det gjelder å omorganisere når det tjener eleven best. Hun forhører seg alltid om klassens opplegg. Lærerne er flinke til å informere når de mener noe eleven burde vært del av klassen. Spesiallærer sier:

*Så prøver vi å omrokere på personalet så godt vi kan. Der syns jeg vi er kommet langt. Vi må klare det fordi det sosiale samspillet mellom elevene er så viktig. Vi har et utrolig tett samarbeid.*

*Jeg som spesiallærer forhører meg alltid om klassen sitt opplegg, og de er flinke til å informere meg om ting som klassen skal ut på eller som de syns eleven burde vært med på.*

*Jeg tenker det er så viktig at eleven er mest mulig i klassen. Det sosiale er så viktig for læringen og må ligge i bunn. Jeg synes vi er fleksible. Når vi ikke klarer å være fleksible går elevene i forskjellige klasser.*

## 5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte studiens hovedfunn, det empiriske grunnlaget, opp mot teorigrunnlaget. Det handler om hvordan det samarbeides om elevers opplæring, og i forhold til elever med spesialpedagogisk ressurs. Det gjelder i hovedsak teamsamarbeid, men også andre samarbeidsformer som har betydning for en helhetlig opplæring. Videre er det interessant å få innblikk i ledelsens tilrettelegging for samarbeid og involvering i arbeidet med elever som har spesialpedagogisk ressurs. Samarbeidet omhandler dermed tilpasninger i både ordinær- og spesial undervisning, og skolens arbeid med sammenhengen i opplæringen for elever med spesialpedagogisk ressurs. Dette samarbeidet har videre betydning for elevers faglige og sosiale inkludering. Jeg vil redegjøre for hvilke konklusjoner jeg har kommet frem til med tanke på problemstillingen: *Hva kjennetegner skolens arbeid med sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for elever på 2.- 4. trinn med spesialpedagogisk ressurs?*

Forskningsspørsmålet for oppgaven er: *Hvordan samarbeider det pedagogiske personalet om den helhetlige opplæring for elever med spesialpedagogisk ressurs?*

### 5.1 Samarbeid om elever med spesialpedagogisk ressurs

I studien fremkommer det utstrakt samarbeidskultur som informantene benevner med formelle og uformelle, som Haggrevates (1996) og Hargreaves og Fullan (2014) viser til. Begge formene for samarbeid anser informantene som helt nødvendig i arbeidet, og spesiallærer uttrykker det slik; *Jeg tenker det uformelle samarbeidet er like fruktbart som det formelle.* Teamtanken er sterk hos lærerne og ledelsen på skolen. Det kommer klart frem at samarbeidet deres har mål om å skape et læringsmiljø med en best mulig tilpasset opplæring. De er opptatte av sammenhengen i ordinær- og spesialundervisning for elever med spesialpedagogisk ressurs. Bilde som fremtrer i denne undersøkelsen med klarere og større forventninger om læringsfellesskap mellom lærere og mellom lærere og ledelsen kan kobles nært opp til de nasjonale retningslinjer om en mer kollektiv lærerrolle for elever med spesialpedagogisk ressurs (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016; Meld.St. 21(2016-2017), 2017).

#### 5.1.1 Organisering av lærersamarbeid.

Det spesialpedagogiske arbeidet krever at en samordner opplæringen for elever med spesialpedagogisk ressurs (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015). Alle informantene beskriver at det er etablert hensiktsmessige samarbeidsformer med klare rammer og føringer



fra ledelsen i hvordan samarbeidet struktureres og organiseres på skolen. Det samsvarer med Hargreaves og Fullan (2014) som mener at produktive profesjonelle læringsfellesskap ikke kan overlates til seg selv. Innenfor flere ledd og nivåer er samarbeidet knyttet direkte og indirekte til elever med spesialpedagogisk ressurs, der informantene formidler en «rød tråd» i strukturen på ulikt teamsamarbeid. På systemnivå beskriver informantene det interne samarbeidet mellom personalet på skolen med; trinnteam, teamsamarbeid, klasseteam, driftsmøte og spesialpedagogisk forum. Jeg finner at ledelsen har etablert en kultur for samarbeid der spesiallærer er involvert i alle team, mens kontaktlærer ikke er deltaker av sistnevnte (Buli-Holmberg, 2015; Jenssen & Roald, 2015; Nordahl T. , 2017). Flere studier peker i en annen retning, som viser at spesiallærer samarbeider i begrenset grad med lærere i teamarbeid og lærere på klassetrinn (Gillespie, 2016; Nilsen, 2015b). Samarbeidet i min studie er organisert med avsatt tid og regelmessighet, samt deltakelse. I tillegg er spesialpedagogisk leder del av de tre sistnevnte samarbeidsarenaer. Skoles spesialpedagogiske leder har et overordnet ansvar for koordinering og oppfølging av team, samt ulike samarbeidsforum som inkluderer elever med spesialpedagogisk ressurs som samarbeidsmøter, faglig oppfølging og veiledning. Organisering av ulike team tyder på bevissthet med å skape god relasjon mellom det to undervisningsformene med intensjon om å sikre en helhetlig og relevant undervisning for alle elever (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015; Nordahl T. , 2017) Ledelsen legger til rette for samarbeid mellom det pedagogiske personalet, hvordan tiden brukes og hvordan det blir ledet, der det kommer tydelig frem at de er opptatt av lærernes læring og utvikling i profesjonelle læringsfellesskap (Buli-Holmberg, 2015; Hargreaves & Fullan, 2014; Jenssen & Roald, 2014).

I studien fremkommer også andre perspektiver på systemet som er med på å styre lærersamarbeidet om elevers opplæring. Spesiallærer har ansvar for elever i ulike klasser med mange samarbeidspartnere. Bevissthet fra ledelsen med timeplaner, gjør at spesiallærer er på færrest mulig trinn. To informanter nevner at de fysiske betingelsene er lagt til rette for godt samarbeid i og med at hver trinn har eget arbeidsrom, der også assistenter og timelærere har arbeidsplass. Disse forholdene gir gode muligheter for formelt og uformelt samarbeid. De strukturelle forholdene i systemet påvirker lærernes handlingsrom og undervisningens sammenheng (koherens), og kan sees i sammenheng med et relasjonelt perspektiv (Fullan & Quinn, 2017; Nordahl T. , 2017). De strukturelle forholdene som er pekt på, viser til gode betingelser for samarbeid. Samtidig vil disse forholdene ha innvirkninger på elever som har spesialpedagogisk ressurs. Dette peker på at elevens behov blir ivaretatt i forhold til et individ

og systemperspektiv, og vil igjen påvirke til at eleven får et godt utbytte av opplæringen (Nordahl T. , 2017; Nordahl & Overland, 2015).

### 5.1.2 Samarbeid på trinn

For å lykkes med å utvikle et inkluderende læringsmiljø med tilpasset opplæring, vil teamarbeid være en forutsetning (Jenssen & Roald, 2015). Trinnmøtet er blitt satt sammen av ledelsen. Lærere og assistenter blir knyttet til et trinn. Deler av tiden er også viet til klassesamarbeid, som i stor grad handler om informasjon, koordinering og fordeling av arbeid med tanke på ordinær undervisning og betydning for klassen.

Informantene formidler at trinnet er en viktig arena med tanke på hva som skjer i *ordinær undervisning*. Det har betydning for videre samarbeid på team, og vil påvirke tilretteleggingen for elevens helhetlige undervisning. Funn viser at deler av tiden blir brukt til informasjonsutveksling, planlegging, organisering og koordinering av ulikt arbeid, som Irgens (2010) betegner som driftsoppgaver. Denne formen for samarbeid er forenelig med det Munthe og Postholm (2012) kaller for koordinering, og er i mindre grad profesjonsutvikling (Jenssen & Roald, 2014, s. 27). Ifølge Newmann et al. (2001), i Robinson (2014, s. 83), er sammenhengen på trinnet av betydning. Innenfor trinnet sørger en for lik tilgang til faginnhold og det samme undervisningsrammeverket, der de deler lærernes arbeidsplaner og elevers ukeplan. Dette fører til felles forståelse og sammenheng. Når spesiallærer er godt inkludert i trinnteamet, fører dette til gode forutsetninger for sammenheng i undervisningen til elever med spesialpedagogisk ressurs. Når spesiallærer ikke omfatter et slikt samarbeid vil det hemme opplæringskvaliteten (Nilsen, 2015b). Funn viser at det er lite tid til å diskutere arbeidsplaner til lærerne og ukeplanene på trinnmøtet. Her diskuterte en nye tema, nye ideer og momenter en ønsker felles forståelse på. Når lærere samarbeider og utveksler erfaringer om tema som blir valgt ut, utvikles kunnskaper og ferdigheter mellom lærerne i teamet (Hargreaves & Fullan, 2014; Jenssen & Roald, 2014).

Samtidig viser trinnmøtet rom for kompetansedeling og et felles ansvar for elever med spesialpedagogisk ressurs innenfor teamsamarbeid, som ifølge Hargreaves og Fullan (2014) kan beskrive et profesjonelt læringsfellesskap. En kontaktlærer mener trinnmøtet er en nyttig arena for å diskutere problemstillinger når det gjelder spesialelever, fordi det er få utdannede spesialpedagoger med muligheter for å dra nytte av medlemmenes kompetanse og ulik fagbakgrunn. Mangel på spesialpedagogisk kompetanse er en kjent utfordring (Bele, 2012; Haug P. , 2015). Hva den enkelte person har med seg inn i fellesskapet vil være gruppens

samlede innsikt, kunnskap, erfaring og støtte (Hargreaves & Fullan, 2014; Nilsen, 2015b). Det kontaktlærer beskriver, danner et inntrykk om at de deler et kollektivt ansvar for alle elever; en «vi og våre elever»-innstilling mer enn «mine og dine elever». Lærernes samarbeid er preget av felles ansvar, forståelse og planlegging (Hargreaves, 1996), som har betydning for sammenhengen (koherens) i opplæringen til elever (Fullan & Quinn, 2016). Uttalelsen peker på at trygghet i mellommenneskelige relasjoner er etablert for å diskutere saker på trinnmøter. Deres ulike erfaringer med enkeltelever og strategier, utforskes og utvikles i fellesskap til en bedre måte å nærme seg eleven, eller grupper av elever på. I samarbeidsbaserte kulturer som trinnfellesskap, bygges sosial kapital. Det blir tatt gode beslutninger og dermed økes den profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2014).

### 5.1.3 Teamsamarbeid

Alle informanter anser teamsamarbeidet som spesielt viktig knyttet til den enkelt elev med spesialpedagogisk ressurs. Det er en klar forventning fra ledelsen om et samarbeid på 20 minutt ukentlig om disse elevene. De som er med på dette samarbeidet er kontaktlærer, spesiallærer og assistent. Fra ledelsens side er dette ment som dytt, trykk og støtt (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 22). Dette samsvarer med føringer fra statlig hold som tilsier at det skal etableres hensiktsmessige arbeidsformer som blant annet samarbeid mellom kontaktlærer og spesiallærer. Det vil være tjenlig for å kunne samordne opplæringen til elever med spesialpedagogisk ressurs i ordinær- og spesialundervisning (Buli-Holmberg, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2017). Teamsamarbeidet baseres på tillit, frihet og fleksibilitet i organisering i forhold til lærernes dømmekraft og bruk av skjønn, der samarbeidet har et langsiktig perspektiv. Intensjonen fra ledelsen er læringsfellesskap som innebærer forbedring av egen praksis, og har til hensikt å øke læringen hos eleven og dens trivsel på skolen. Ifølge Hargregaves og Fullan (2014) innebærer det arbeid i profesjonelle læringsfellesskap.

Teamsamarbeidet blir ledet av spesiallærer, og funn tyder på at hun har bestemt formål og agenda for samarbeidet og en intensjon om at de skal være produktive (Hargreaves & Fullan, 2014). Spesiallærer formidler at innholdet i lærernes ordinære arbeidsplaner og ukeplaner har en sentral plass i teamsamarbeidet, som i størst grad handler om den kortsiktige planleggingen og forberedelse for kommende uke. Samarbeidskulturen vitner om at spesiallærerne og kontaktlærerne er opptatt av å samtale, reflektere og utveksle erfaringer i arbeidet med tilretteleggingen. Dette vil gi dem kunnskap og vil skape ny innsikt om elevens tilpassede undervisning (Hargreaves & Fullan, 2014). Samarbeidet viser å handle mest om tilrettelegging

i ordinær undervisning, og ut ifra gjeldende planer. Videre får dette didaktiske og pedagogiske konsekvenser i forhold til elevers lese- og skriveferdigheter og matematiske og sosiale ferdigheter. Slike samtaler handler om tilpasninger og differensiering i undervisning, læremateriell, læringsstrategier, organisering, med bakgrunn i elevens forutsetninger og individuelle mål. De drøfter hva som vil virke og ikke vil virke. Samtalene viser også å ha betydning og formål for elevens faglige og sosiale inkludering. Slike former for kunnskapsdelingen som skjer i teamsamarbeidet kan ifølge Fullan og Quinn (2017) sees i sammenheng med den ene komponenten for sammenheng i undervisning, og innebærer tilrettelegging for dybdelæring og kapasitetsbygging. Teamsamarbeidet tyder på at det etableres stadig ny kunnskap om hvilke behov eleven har i forhold til tilpasninger og inkludering. Deres profesjonelle kapital utvikles både individuelt og kollektivt. Det samsvarer med ledelsens intensjon for teamsamarbeidet (Hargreaves & Fullan, 2014). Samarbeidet synes å være forpliktende hos deltakerne der de opptatt av en god tilpasset undervisning som de har et felles mål om (Fullan & Quinn, 2017). Slike kollektive samtaler viser å ha en sentral plass i det uformelle samarbeidet også.

Samarbeid om elevens undervisning innebærer drøfting av oppgaver som er mest tjenlig å gjøre i ordinær- og spesialundervisning, samt hjemmearbeid. Jeg finner at informantene har et tett og gjensidig forpliktende samarbeid med avklarte roller og klar arbeidsdeling om hvem som utfører den praktiske tilrettelegging. Uttalelsene til informantene tyder på at både spesiallærer og kontaktlærer lager tilpassede oppgaver til ordinær undervisning. Tilrettelegging utover ordinær tilpasning har spesiallærer ansvar for. Flere studier peker på at elever med spesialpedagogisk ressurs i liten grad får en tilpasset ordinær undervisning (Festøy & Haug, 2017; Buli-Holmberg, 2015). Mine funn viser derimot at lærerne er opptatte av å tilpasse den ordinære undervisningen godt.

Kontaktlærerne og spesiallærer beskriver kvaliteter i læringsfellesskap (formelt og uformelt) med; åpne kanaler, åpent forhold og tillit til hverandre i arbeidet. De gir uttrykk for at de er avhengige av hverandres kvaliteter, kunnskap og ferdigheter for å få til en god sammenheng i undervisningen (Hargreaves & Fullan, 2014).

Jeg finner variasjoner i hva de ulike team vektlegger i det formelle og uformelle samarbeidet. Hva som vektlegges i samarbeidet tyder å ha sammenheng med intensjonen om å utnytte teamets kompetanse og i forhold til elevenes behov. Kontaktlærere mener de mestrer fagligere tilpasninger, og trenger bedre kompetanse når det gjelder tilpasninger av krevende

sosioemosjonelle utfordringer. I tilpasninger viser de til stor grad av proaktivt arbeid, som er knyttet til uforutsette hendelser og endringer. Tilpasningene handler også om hvordan hanskes med utagerende elever samtidig som klassen administreres. De ulike lærerne i teamet har ulik kunnskap om eleven. Funn viser at de har et sterkt engasjement og er opptatt av å reflektere over hva som er god praksis og undervisning for disse elevene (Knudsmoen, Forfang, & Nordahl, 2015). Både som enkeltindivid og sammen besitter de god dømmekraft til å ta gode og riktige beslutninger på elevens vegne som viser til god profesjonell kapital. Det er i tråd med Hargreaves og Fullan (2014) som hevder at sosial kapital bygges i relasjoner, der lærerne bidrar med sin individuelle kompetanse. Lærernes profesjonelle kapital viser å være sterkt knyttet til et kvalitativt arbeid, med differensiering i en tilpasset opplæring. Dette fører igjen til sammenheng og felles mål på opplæringen (Hargreaves & Fullan, 2014). På ulike måter viser teamsamarbeidet å skape gode forbindelser mellom den ordinære- og spesialpedagogiske undervisningen til eleven. Lærersamarbeidet tyder også på gode forutsetninger for felles forståelse av viktige elementer i den tilpassede undervisningen som gjelder spesialeleven. I følge Fullan og Quinn (2017) er dette viktige komponenter for å lykkes med en sammenhengende undervisning. Spesiellærer er opptatt av å få til en god sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisning. Spesiellærer klarer å videreføre samme tema og mål som klassen har til spesialundervisningen, og vurderer tilpasset nivå for spesialundervisningen og lekser. Dette peker på at lærerne og samarbeidet deres er opptatt av å ivareta eleven med en sammenhengende undervisning. Det tyder på at de har fokus på å gjøre undervisningen forståelig for eleven slik at en kan lykkes på skolen. Det kan settes i sammenheng med både et individ og systemperspektiv (Nordahl T. , 2017; Nordahl & Overland, 2015).

Funn viser at både det formelle og uformelle teamsamarbeidet har størst fokus på tilpasninger inn mot ordinær undervisning. Flere fremhever det som en forutsetning for å lykkes med tilpasset undervisning, og mål om å heve kvaliteten på den ordinære opplæringen (Bele, 2012; Haug P. , 2012). Spesiellærerne i denne studien viser å være tett på, noe som synes å ha betydning. Spesiellærer er interessert i hva den ordinære undervisningen handler om, har god kontroll på ordinær undervisning, og bidrar med veiledning til teamet rundt eleven. Komplementaritet handler om der kvaliteten på den ordinære opplæringen er god, vil det være mindre behov for ekstraordinære tiltak (Bachmann & Haug, 2006; Haug P. , 2017).

Utfordringer med korte tidsintervall i det formelle samarbeidet kan bli et dilemma når det gjelder kunnskapsutvikling i læringsfellesskap og kvalitet på arbeidet. Samtidig opplever jeg at det var en glidende overgang mellom det formelle og uformelle teamsamarbeidet. Når ikke

tiden strakk til, ble uformelt samarbeid nyttet i stor grad. I noen tilfeller viste spesiallærerne og kontaktlærerne at teamsamarbeidet ble organisert som daglig uformelt samarbeid. De hadde allerede skapt en ansvarskultur som forpliktet med engasjement og interesse. Det viser også at de har etablert og utviklet en sterk samarbeidskultur, som har betydning for sammenhengen i opplæringen (Fullan & Quinn, 2017).

I noen tilfeller har ledelsen organisert «klassemøter» i oppstarten av nytt skoleåret eller månedlige møter. Alle voksne som er knyttet til arbeidet rundt en elev med spesialpedagogisk ressurs deltar på disse møtene. Disse klassemøtene organiseres i klasser som har elever med spesialpedagogisk ressurs. Innholdet i møtet er i hovedsak knyttet til informasjon, koordinering og avklaring av roller og arbeidsoppgaver. Felles regler og reaksjonsmønstre tas også opp i disse møtene (Irgens, 2010; Munthe & Postholm, 2012). Spesialpedagogisk leder og kontaktlærer mener det er viktig at alle voksne som er knyttet til klassen får samme informasjon, og har en mest mulig lik forståelse. Det samsvarer med studier som viser at koordinert arbeid mellom lærerne, har større betydning for elever som strever (Buli-Holmberg, 2015; Overordnet del - verdier og prinsipper, 2019).

Som andre undersøkelser viser, bekreftes stor bruk av assistenter i det spesialpedagogiske arbeidet (Egerlund & Tetler, 2009; Nordahl T., 2017). Assistentene hadde i mine funn avsatt tid til formelt teamsamarbeid. Dette strider mot påstander om at assistenter i liten grad tar del i formelt teamsamarbeid, som ifølge Nordahl (2017) skjer i liten grad. Assistentene var også inkludert i det uformelle samarbeidet rundt spesialeleven. To informanter mener det er vesentlig å prioritere tid til assistenter i forhold til veiledning og faglig kompetanse, siden de er sammen med eleven storparten av dagen. En komponent i koherens er ifølge Fullan og Quinn (2017) samarbeidets rolle med å utvikle sterke samarbeidskulturer.

Trinnmøte, teammøte, klassemøte og andre formelle samarbeidsformer som er beskrevet i oppgaven, er satt sammen av ledelsen. Ut fra Hargreaves og Fullan (2014) kan slike samarbeidskulturer som er pålagt fra ledelsen være forenlig med påtvunget kunstig kollegialitet. Beskrivelser fra informantene viser at de opplever samarbeidsformene som nødvendige i arbeidet om elevers tilpassede opplæring med hensikt om å bli bedre yrkesutøvere (Hargreaves & Fullan, 2014). Det arrangerte samarbeidet kan i denne sammenheng forstås ut ifra Hargreaves og Fullan (2014) som et springbrett til å bygge samarbeidskultur med retning, dybde og varighet. Dette handler om det formelle og uformelle teamsamarbeidet rundt elever med spesialpedagogisk ressurs.

#### 5.1.4 Samarbeidskulturer

Uformelt samarbeid innebærer risiko, og forplikter ikke på samme måte som formelt samarbeid med tanke på innhold, hyppighet og organisering (Hargreaves, 1996; Hargreaves & Fullan, 2014). Både kontaktlærerne og spesiallærerne formidler gjennomgående om hyppige og daglige uformelle samtaler og møter som handler om elever med spesialpedagogisk ressurs. Informantene beskriver en kultur for samarbeid der relasjonene mellom dem er preget av spontanitet og felles engasjement om arbeidet og elevene, der samarbeidsrelasjonene utvikles og opprettholdes av lærerne selv. Hargreaves og Fullan (2014) betegner slike fellesskap som profesjonelle læringsfellesskap. Det tyder på at det er utviklet en samarbeidskultur der de ser på samarbeidet som nødvendig og fruktbart for å få til en best mulig sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisningen for elever med spesialpedagogisk ressurs (Fullan & Quinn, 2017). Sammenfallende funn om uformelle samarbeidsarenaer er også vist til i «Ekspertgruppa om Lærerrollen» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette var saker lærerne måtte håndtere i fellesskap og som ikke var et pålegg fra ledelsen, men som kom innenfra og var et ønske fra lærerne selv. Kontaktlærerne og spesiallærer beskriver kvaliteter i læringsfellesskapene, formelt og uformelt, med åpne kanaler, åpent forhold og tillit til hverandre i arbeidet. De gir uttrykk for at de er avhengige av hverandres kvaliteter, kunnskaper og ferdigheter for å få til en god sammenheng i undervisningen. Det gjelder betydning av tett relasjon om praksis (Hargreaves & Fullan, 2014).

Det uformelle samarbeidet handler mye om daglige arbeidsoppgaver, som også det formelle samarbeidet har innslag av (Irgens, 2010). Informantene, spesielt spesiallærer, beskriver samarbeidet med «hele tiden» og «mye» informasjonsutveksling i gangen, på arbeidsrommet, både i forkant og etterkant av undervisning, samt mellom timer. Det uformelle samarbeidet handler om koordinering og samordning av tilpasset undervisningsmateriell. I dette samarbeidet skjer informasjonsutveksling som viser å ha betydning for elevens faglige inkludering og deltakelse. Koordinering og informasjonsutveksling mellom kontaktlærer, spesiallærer og med assistent, viser å ha større betydning for elever med spesialpedagogisk ressurs enn andre elever, som har behov for større grad av forberedelse og tilrettelegging. Dette er i tråd med Buli-Holmberg (2015) som sier at det er viktig med koordinering for å oppnå helhet og sammenheng i undervisningen. I tilfeller der kontaktlærer og spesiallærer arbeider separat med sine egne timer uten å se verdien av et samarbeid vil elever med spesialpedagogisk ressurs få en mer fragmentert undervisning

Irgens (2010) peker på at det kan være utfordrende å skape balanse mellom de «fire rommene». I denne oppgaven blir det viet mest plass på det som handler om utvikling i det kollektive rommet, som jeg har et ønske om å belyse. Det gir nødvendigvis ikke det riktige bildet av arbeidet til informantene i denne studien. I det kollektive samarbeidet opplevde jeg det var glidende overganger mellom drift og utvikling, som det kunne være vanskelig å skille mellom. Stortingsmelding 21 (2016-2017) (2017) viser at lærere opplever høy grad av samarbeidsformer som samkjøring og koordinering av undervisning. Det handler med andre ord mye om det praktiske rundt undervisningen, et arbeid i rommene fellesskap og drift (Irgens, 2010). I denne undersøkelsen mener jeg informantene formidler en større balansegang mellom drift og utvikling i fellesskapsrommet. Samarbeid er det sosiale limet som bidrar til å skape sammenheng i organisasjoner (Fullan & Quinn, 2017, s. 95). Når det gjelder elever med spesialpedagogisk ressurs vil samarbeidet være limet og det som skaper sammenheng i den totale opplæringen for eleven.

#### 5.1.5 Samarbeid og felles fokus

Et interessant funn er det sterke felles ansvaret for elevene med spesialpedagogisk ressurs som alle informantene formidler. En kontaktlærer beskriver samarbeidet slik: «*Vi er slik på hele tiden. Jeg har dem hele tiden i tankene. Hvordan få dem til å lykkes?*». Det vitner om at de voksne har utviklet et nært samarbeid og en sterk ansvarskultur som handler om hvordan de sammen skal få eleven til å utnytte sitt læringspotensial og å lykkes på skolen. De er opptatte av å fremme sine egne og gruppens målrettede innsats om elevens optimale læring, som jo også er intensjon fra ledelsen. Det er forenlig med en komponent for koherens som handler om å skape en ansvarskultur (Fullan & Quinn, 2017).

Informantene viser til et stort omfang av kollektive diskusjoner omkring undervisningen og planene til elever med spesialpedagogisk ressurs. Jeg opplever det som integrert i jobben deres, og som en helt vanlig praksis, som Hargreaves og Fullan (2014) fremhever. Lærerne i denne studien er opptatte av å dele planer, erfaringer og undervisningsopplegg med hverandre. Delingskulturen på skolen er stor. Et funn som er gjennomgående, er sterk samarbeidsaktivitet om forberedelse og planlegging av undervisningen for elever med spesialpedagogisk ressurs og ordinær undervisning. Det samsvarer med forskning om å utvikle gode samarbeidskulturer (Hargreaves & Fullan, 2014; Fullan & Quinn, 2017).



Gjennom det formelle og uformelle samarbeidet viser informantene at de har bygget kapasitet, utviklet en bærekraftig og sterk samarbeidskultur, som er forenelig med en komponent for sammenheng i opplæringen (Fullan & Quinn, 2017; Hargreaves & Fullan, 2014). Informantene beskriver saker med et sterkt samarbeid om en felles sak. Funn tyder på at informantene er drevet av en indre ansvarlighet og forpliktelse, der deres engasjementet har til hensikt at elever med spesialpedagogisk ressurs skal få et best mulig læringsutbytte og trives på skolen. Det vil være med på å skape sammenheng i undervisningen for elevene (Fullan & Quinn, 2017; Knudsmoen, Forfang, & Nordahl, 2015). Hargreaves og Fullan (2014) sier det slik: «Lærere blir bedre når de samarbeider med og lærer av andre lærere» (s. 153). Styrken til teamet rundt spesialelever er den samlede innsikt, kunnskap, erfaring og støtte, som de har med seg. I slike team deler lærerne et kollektivt ansvar for alle elever. Det er lærere som kontinuerlig utforsker læring og problemer i fellesskap (Fullan & Quinn, 2017)

Denne studien handler om elever på småskoletrinnet, der kontaktlærer har de fleste fag og få faglærere er involvert i samarbeidet. En grunn til den sterke forpliktelsen kan være at det er få lærere som er involvert i samarbeidet, noe som igjen som bidrar til aktivisering, ansvarliggjøring og involvering. En faktor knyttet til et vedvarende engasjement setter Hargreaves og Fullan (2014) i sammenheng med lærere som er omgitt av gode kollegaer, og spesielt i forhold til grunnskolelærere som setter pris på teamsamarbeid. Det tyder på at lærerne i denne studien ser at de lærer mer og er dyktigere sammen, til å arbeide, planlegge og ta beslutninger sammen med andre på teamet enn alene. Samtidig synes det viktig å fordele ansvar og belastning på flere. Hargreaves og Fullan (2014) peker på styrker i et teamsamarbeid i sitatet; «i stedet for å måtte finne opp alt og bære alle byrdene selv....» (s. 122). Felles forståelse og bakgrunn synes å påvirke til et godt samarbeid. Speed prosjektet viser at det er fordel med spesialpedagogisk kompetanse (Haug P. , 2017b). Mine funn stemmer overens med dette. Både kontaktlærer og spesiallærer hadde lik utdanning og bakgrunn. Tre av informantene hadde spesialpedagogisk tilleggsutdanning. Alle hadde jobbet i både barnehage og småskole, og hadde samme utdanning, samt mange års erfaring. I dette tilfellet snakket informantene med andre ord, felles spesialpedagogisk språk.

Et annet spennende funn er at begge kontaktlærerne er tydelige på at et felles fokus fra de voksne i arbeidet med elevens individuelle læringsmål er viktig. Informantene bruker IOP som et verktøy i undervisningen, og ifølge Robinson (2014) har det betydning for felles forståelse for rammeverket for undervisningen. Felles retning på opplæringsprosessen kan settes i

sammenheng med sammenheng i undervisningen (Festøy & Haug, 2017; Fullan & Quinn, 2017).

Målene uttrykkes også i arbeidsplaner og på ukeplan. Disse har både sosiale og faglige mål. Sosiale mål er knyttet til vennskap, lek, elevrollen og selvregulering. Faglige mål er knyttet til grunnleggende lese- og skriveferdigheter, uttale, og grunnleggende regneferdigheter. Lærernes individuelle og kollektive kapasitet er rettet mot få mål omgangen, som det er mulig å handle ut fra (Fullan & Quinn, 2017). Eleven vil gjennom skoledagen oppleve at søkelyset blir på det samme målet på ulike arenaer over en periode, som ifølge Robinson (2014) forsterker budskapet og påvirker elevengasjement. Dette vil ha en positiv innvirkning på elevens læringsresultat der eleven vil oppleve målene som meningsfulle og undervisningen som sammenhengende (Fullan & Quinn, 2017).

#### 5.1.6 Samarbeid om elevens IOP og arbeidsplaner.

Utarbeidelsen av IOP synes å være et samarbeid mellom kontaktlærer og spesiallærer, der spesiallærer har hovedansvaret for arbeidet. Det samsvarer med forventninger fra ledelsen og bidrar til systematisk kvalitetssikring. Nilsen (2015) viser til at kontaktlærere i varierende grad er involvert i utforming av elevens IOP og har begrenset kjennskap til den. I mine funn fortalte spesiallærer om gode samarbeid om IOP, men også om mindre gode samarbeid. I samarbeid som fungerte bra, opplevde også kontaktlærer eierforhold og ansvar for IOP. Ifølge Groven (2013) påvirker det til større sannsynlighet for at mål og tiltak i planen blir realisert der partene medvirker. Nilsen (2015) viser til at IOP er viktig for en helhetstenkning ved elevens opplæring.

Teamsamarbeidet, formelt og uformelt, viser til innspill og drøftinger når det gjelder tilpasninger ut fra de ordinære arbeidsplaner og ukeplaner, samt koordinering og samarbeid av arbeid. Undersøkelsen tyder på avklarte roller i forhold til hvem som gjør hva. Utarbeidelsen av elevens tilpassede ukeplan viser å være kontaktlærer sitt ansvar der tilpasninger er innenfor den ordinære planen, mens ukeplanen er spesiallærer sitt ansvar der tilpasninger er utover ordinær plan. Jeg har tidligere nevnt at lærerne i undersøkelsen hadde god delingskultur for både planer og praksis. Spesiallærer forteller derimot om mindre delingskultur av de spesialpedagogiske planene. Kontaktlærerne har ikke samme innblikk i spesialpedagogens planer. Sammenhengen i planene blir likevel ikke svekket. Undersøkelsen viser et tydelig mønster med struktur og koordinering i arbeid med ulike planer av ordinær- og

spesialundervisningen, med et kollektivt og individuelt ansvar og forståelse for sammenheng og helhet. I denne studien tyder samarbeidet dem imellom og sammenheng i dokumentanalyse på at informantene lykkes med dette arbeidet, der Nilsen (2015b) viser til store variasjoner i kvaliteter på slikt arbeid. Ifølge Robinson (2014) er sammenheng mellom spesialpedagogiske og ordinære planer av vesentlig betydning for elever med særskilt behov. Hattie (2013) sier at planlegging av undervisning er mest effektiv når lærere jobber sammen for å utvikle planer og har en felles forståelse av hva undervisningen skal gjelde. Det har betydning for hvordan lærerne oppfatter utfordringer og progresjon, og for å kunne evaluere hvilken innvirkning planleggingen deres har på elevens resultater.

Funn viser at spesiallærer bruker svært mye arbeidstid i det individuelle rom til å planlegge spesialundervisningen og utarbeide tilpassede arbeidsplaner for flere elever (Irgens, 2010). Spesiallærer påpeker ansvar og et svært krevende planleggingsarbeid der hun er opptatt av et læreplan- og elevorientert utgangspunkt, med mål om å skape god balanse mellom det relasjonelle og kategoriske perspektivet. I sin helhetstenkning viser hun til utfordring i å samordne de ordinære kompetansemål og arbeidsplaner, IOP og innspill fra kontaktlærerne som ikke alltid samsvarer med elevforutsetninger (Nilsen, 2015b; Robinson, 2014). Dette synet deler hun med spesialpedagogisk leder. Buli-Holmberg og Nilsen (2011) peker også på lignende funn i deres arbeid. I intervjuet kommer spesiallærer til erkjennelse at kontaktlærer burde hatt innsikt i hennes planer på lik linje som hun har innsikt i de ordinære arbeidsplanene. Selv om ikke planer blir delt tilbake til kontaktlærer tyder samordningsprosessen på god kvalitet på den spesialpedagogiske undervisningen og sammenheng i opplæringen, som dokumentanalysen også viser. Dette viser betydningen av et godt koordinert arbeid, som er viktig for elever med spesialpedagogisk ressurs (Buli-Holmberg, 2015). Planleggingsarbeidet til spesiallærer fører til at spesialundervisningen er et godt supplement til den ordinære (Haug P. , 2017b).

#### 5.1.7. Utfordringer i samarbeidet.

Det omfattende arbeidet rundt elever med spesialpedagogisk ressurs peker på dilemma som handler om at tid er en begrenset ressurs i en hektisk lærerhverdag. Selv om studien viser stor grad av samarbeidskultur, har en av kontaktlærerne ønske om mer planfestet tid til teamsamarbeid. Det viser et behov for bedre balansegang mellom drift og utvikling (Irgens, 2010). Lærere som ønsker seg mer tid til undervisningsrelaterte oppgaver er i tråd med flere undersøkelser (Jenssen E. , 2011; Kunnskapsdepartementet, 2016).

Den andre kontaktlæreren peker på utfordringer med å finne samarbeidstid som passer for alle involverte parter innenfor fellestiden på skolen. I klassen hennes var det flere elever med store spesialpedagogiske utfordringer og ressurser. Det innebar utfordringer i prioritering av samarbeidsaktivitet. Tiden strakk ikke til slik at hun kunne være del av flere formelle teamsamarbeid. Det ble kompensert med mye uformelt samarbeid og en dyktig spesiallærer. Spesiallærer opplever at tidsrammen ikke er tilstrekkelig til å forene arbeid og utvikling individuelt og kollektiv i de «fire rommene» i forhold til alle elevene hun har ansvar for (Irgens, 2010). Arbeidstiden strekker ikke til forteller hun. Det er et større tidspress med flere elever organisert i grupper i spesialundervisning, enn i en til en undervisning. Innenfor en gruppe, vil det være flere ulike elevtilpasninger, og ofte flere lærere å samarbeide med. Hun påpeker et dilemma med grupper av elever, kontra aleneundervisning. Hargregaves (1996, s. 27) viser til at lærere og ledelse kan ha ulik oppfatning av tid, ut fra ulik forståelse og opplevelse. Det kan være utfordrende der lærere strekker seg langt uten «en øvre grense for hva som er godt arbeid». Sett i sammenheng peker disse funn på sårbarhet i forhold til kvalitet på det spesialpedagogiske arbeidet og oppfølgingen som elever med spesialpedagogisk ressurs kan få. Samarbeidsaktiviteter som skolen legger til rette for, er avgjørende for sammenheng i undervisningen til elever som får spesialundervisning (Fullan & Quinn, 2017).

Denne studien viser at kontaktlærerne tar stort ansvar for elever med spesialpedagogisk ressurs. Likevel peker spesiallærerne på dilemmaet med noen lærere som fraskriver seg ansvaret for elever som får spesialundervisning. Lærere som overlater ansvaret til spesiallærer, representerer et kategorisk perspektiv på elevens vanske (Nordahl T. , 2017).

Spenningsforholdet kommer best frem hos spesialpedagogisk leder som er tydelig på at noen lærere ikke gjør jobben sin. Hun opplever det svært utfordrende når kulturer på skolen lager motstand, der hun har et ledelsesansvar med å lede lærerne (Hargreaves & Fullan, 2014). Skolen har team rundt hver elev med spesialpedagogisk ressurs og tydelig struktur og rammer for samarbeid. Disse lærerne synes å oppleve samarbeidet rundt spesialelever som det Hargreaves og Fullan (2014) beskriver som påtvunget kunstig kollegialitet, med regulert og strukturert form for samarbeid. En grunn til ansvarsfraskrivelse fra lærere, viser Nilsen (2015b) i studier til at lærere mener de mangler kompetanse og ressurser for å støtte elever med særlige behov i den ordinære undervisningen. Der lærere fraskriver seg ansvaret mener spesialpedagogisk leder det vil få konsekvenser for eleven sitt selvbylde og læringsutbytte. For lite kjennskap til elevene, gjør at lærerne møter elevene med for høye eller for lave forventninger. Disse funn kan settes i sammenheng funn som kom frem i Speed prosjektet

(Festøy & Haug, 2017), der den ordinære opplæringen var lite tilpasset elevenes behov. I slike tilfeller står eleven i fare for lite sammenheng i undervisningen, noe som kan føre til at elever ikke får realisert sitt læringspotensial (Festøy & Haug, 2017). I tilfeller der kontaktlærere overlater arbeidet til spesiallærer, blir arbeidet rundt elever i større grad individavhengig i stedet for et kollektivt ansvar.

#### 5.1.8 Samarbeid med ledelsen

Funn tyder på at ledelsen har lyktes å utvikle det kollektive utviklingsrommet og skape sterke samarbeidskulturer på skolen knyttet til elever med spesialpedagogisk ressurs (Fullan & Quinn, 2017; Irgens, 2010). For å øke elevens læringsutbytte mener Robinson (2014) at det å lede lærernes læring og utvikling vil være et effektivt virkemiddel. Jeg finner at rektor og skolens ledelse er opptatt av at elever med spesialpedagogisk ressurs skal få en best mulig tilpasset undervisning. Noen samarbeidsarenaer er knyttet til skolens overordnede arbeid og har en indirekte tilknytning til den enkelte elev, og blir ledet av skolens ledelse. I det spesialpedagogiske arbeidet har rektor lagt til rette for veiledning, kompetanse og støtte der lærerne står overfor kompliserte og utfordrende oppgaver (Nordahl T. m., 2018). Spesielt spesiallærerne, formidler at det spesialpedagogiske forum på skolen er viktig for kompetanseutvikling og en god kvalitet på undervisningen. De opplever innholdet som faglig påfyll, faglige diskusjoner og veiledning i et profesjonelt læringsfelleskap (Hargreaves & Fullan, 2014). Driftsmøtet indikerer at ledelsen på skolen er opptatt av faglig kvalifiserte miljøer. I felleskap tar en opp viktige tema som en ønsker felles ordforråd, felles forståelse og en felles handlingskompetanse på (Fullan & Quinn, 2017). Funn viser at skolen har kultur for samarbeid som gjelder hele personalet og som er viktig med tanke på «vi og våre elever». Å utvikle et felles ansvar for alle elever viser Stortingsmelding 21(2016-2107) (2017) til at i norsk skole er det lite fokus på kompetanseutvikling som inkluderer lærerkollegiet som helhet, og som har betydning for elevens læring og utvikling. Sett fra ledelsen ståsted er det også viktig å formidle et kollektivt ansvar på tvers av trinn. Det kan bidra til å forhindre at det oppstår balkanisering med interessegrupper som står i motsetning til hverandre. Å forhindre at undergrupper oppstår, vil gjøre det mindre krevende å samles om en felles praksis (Hargreaves & Fullan, 2014).

En slik forståelse kan knyttes opp mot et relasjonelt perspektiv som omfatter hele skolens virksomhet (Nordahl T. , 2017). Noen samarbeidsarenaer har mer fokus på tilpasset opplæring av ordinær undervisning, mens andre samarbeid er mer spesialpedagogisk rettet. Det kan tyde

på at ledelsen har vært målrettet med å skape forbindelser og sammenheng mellom de ulike samarbeidsarenaer. Fullan og Quinn (2017) sier det tar lang tid og trenger kontinuerlig oppmerksomhet for å oppnå sammenheng i et system. Funn tyder på at ledelsen tar ansvar med å dra i samme retning, for å skape sammenheng i organisasjonen de leder. I følge Fullan og Quinn (2017) tyder det på at ledelsen klarer å kombinere de fire komponentene for sammenheng (koherens). Jeg opplevde informantene som kompetente og kunnskapsrike, inspirerende og lidenskapelig opptatt av opplæringen og omsorgen for spesialelevene, som formidlet sammenfallende kvaliteter hos ledelsen. De jobbet sammen og samarbeidet deres vitnet om en «indre ansvarlighet», som ifølge Fullan og Quinn (2017) og Hattie (2013) kan dette igjen påvirke til gode elevresultater.

Data fra kontaktlærerne og spesiallærer gir et entydig bilde av skoleledelsens involvering og deltakelse med hjelp og støtte, slik at læreren får gjort en best mulig jobb knyttet til elever med spesialpedagogisk ressurs. Fullan og Quinn (2017) beskriver koherens i kollegiet der alle jobber mot det samme målet i samhandling gjennom kollektiv og individuell kapasitetsbygging. Av ledelsen kreves en balanse mellom trykk og støtte for fremdrift og kontinuerlig forbedring (Hargreaves & Fullan, 2014). Trykk i denne sammenheng handler om forventningene fra ledelsen om lærersamarbeid, og tilpasset undervisning ut ifra elevens behov og forutsetninger. Støtte handler om ledelsens involvering i lærernes arbeid. I beskrivelser viser kontaktlærerne og spesiallærer til tydelig samstemt entusiasme for ledelsen og rektor sitt engasjement i skolehverdagen. Funn tyder på en ledelse som verdsetter gjennomsiktighet og åpenhet. Informantene mener ledergruppen vet hvilke elever som strever og hva de strever med. Dette blir bekreftet av spesialpedagogisk leder om daglige morgenmøter, og rektor som ønsker å vite mest mulig om elevene. Samtidig opplever de tilstedeværelse, deltakelse, veiledning og hjelp, som skaper troverdighet og tillit til ledelsen. En praksis der ledelsen deltar og lærer sammen med lærerne, kaller Fullan og Quinn (2017) å modellere læring. Der har ledelsen stor påvirkning for å skape en kultur der det forventes kontinuerlig læring fra alle lærerne.

Informantene beskriver en ledelsespraksis som er synlig og tilgjengelig for deltakelse, samtale og veiledning om situasjoner og undervisning i formelle og uformelle læringsmuligheter. De kan komme når som helst, og det er alltid en åpen dør. I følge Fullan og Quinn (2017) samsvarer praksisen med lærende ledere som former en kultur med den hensikt å utvikle dypere relasjoner og skape tillit og engasjement. Robinson (2014) mener en direkte involvering fra ledelsen har størst effekt på elevenes læringsutbytte. En direkte involvering fra ledelsen har

størst betydning i krevende situasjoner i forhold til elever som har en krevende atferd og der kontaktlærerne opplever å ha minst kompetanse. Robinson (2014) mener en må legge til rette for profesjonelle læringsmuligheter som hjelper lærerne å lykkes med elever som de opplever som vanskeligst. Det gjøres mest effektivt når ledere fremmer et kollektivt ansvar.

## 5.2 Samarbeid om tilpasset opplæring i ordinær- og spesialundervisning

I denne studien studeres det hvordan tilpasninger i elevens ukeplaner og lærenes arbeidsplaner kommer frem i mål og tiltak, der det er av interesse å studere sammenhengen i de ordinære- og spesialpedagogiske planene. Hva som fremkommer i dokumentanalysen settes i sammenheng med beskrivelser og eksempler fra informantene sine pedagogiske, didaktiske og organisatoriske tilrettelegginger. De viser til ulike læresituasjoner der elevene får møte utfordringer som de skal strekke seg mot, og kan mestre på egen hånd eller sammen med andre (Kunnskapsøftet for Læreplanverket, 2006, s. 33). Dale og Wærness (2003; 2007) beskriver tilpasninger gjennom syv grunnleggende differensieringskategorier, som jeg vil bruke i videre drøfting.

### 5.2.1 Arbeidsplaner som tilpasning i opplæringen.

Funn gjennom dokumentanalyse og i intervjuer viser til utstrakt bruk av arbeidsplaner fra både kontaktlærerne og spesiallærerne. Intensjonen deres er sammenfallende med Kletten (2007) som mener arbeidsplaner er et sentralt pedagogisk verktøy og virkemiddel i arbeidet med å tilpasse undervisningen. Arbeidsplaner i denne studien består av både lærernes arbeidsplaner og elevens ukeplaner. Lærenes arbeidsplaner beskriver forslag til læringsmål, faglig innhold og metoder for ordinær undervisning og for spesial undervisningen. Dette er skolens lokale læreplaner. Ukeplan beskriver elevens hjemmelektur. Funn viser at lærere utarbeider arbeidsplaner for ordinær undervisning med utgangspunkt i nasjonale læreplaner. Spesiellærer utarbeider individuell plan for elev/grupper, der hun er opptatt av et samordningsbehov med plan for klassen, IOP og elevens forutsetninger (Nilsen, 2015b). Arbeidsplaner som et skriftlig dokument, viser i denne sammenheng å være gjeldende for en avgrenset tidsepoke på en uke (Bergrem, 4/2009; Nilsen, 2015b). Ifølge Dalland og Bergem (2010) er det ingen mal på arbeidsplaner, og kan dermed variere fra skole til skole. To informanter fremhever spesielt betydning av lik layout på ukeplanene for alle elever på hvert klassetrinn. De er opptatt av at elever ikke skulle skille seg ut og etterstrebet størst mulig grad av likeverd og inkludering. Når det gjelder innholdet i ukeplanen har de ulike typer oppgaver som er tilpasset de ulike

elevforutsetningene. Det kan settes i sammenheng med prinsippene en skal arbeide etter i norsk skole, som likeverd, inkludering og tilpasset opplæring (Regjeringen, 2004).

Et sentralt funn i studien er arbeidsplanene sin funksjon med sammenheng i undervisningen til elever med spesialpedagogisk ressurs. I studien viser spesielt koordineringen av de ordinære arbeidsplanene å ha betydning, noe som viser å være viktig for informasjonsflyten og samarbeidet mellom kontaktlærer og spesiallærer, men også til assistent, og til bruk for videre planlegging i tilpasninger for ordinær- og spesialundervisning. Ifølge Nilsen (2015b, s. 146) har en slik samordning betydning for at elever med spesialundervisning skal oppleve opplæringen som helhetlig. Spesiellærerne mener arbeidsplanene er helt avgjørende for å planlegge spesialundervisningen med utgangspunkt i den ordinære undervisningen på et lavere nivå med sammenheng i læringsmål og tema.

I planlegging og samordning av læringsmål må en forene to viktige utgangspunkt, et elevorientert (individ) og et læreplanorientert (relasjonelt) (Nilsen, 2015b). I gjennomgang av de ordinære og de spesialpedagogiske arbeidsplanene til lærerne vises en tydelig sammenheng mellom faglige og sosiale læringsmål. Sammenheng vises også mellom ukeplanene og arbeidsplanene til lærerne med de koordinert læringsmålene. Studien viser at lærerne er opptatt av å tilrettelegge for læringsmål, som blir knyttet til både elevens ukeplan og lærernes arbeidsplan, og der sammenheng utvikles om hele opplæringen (Dale & Wærness, 2003; 2007; Nilsen, 2015b).

Et funn peker på at det kan være utfordrende med sammenheng i læringsmål og undervisning, når de faglige vanskene til elever avviker med flere års-trinn og det kreves større tilpasninger. Samtidig finner jeg at lærerne sin innsikt i elevens behov blir bestemmende for læringsmålet for eleven, som er realistiske, og mer konkret og presis til den enkelte elev. Det viser også ha å bakgrunn i teamsamarbeidet mellom kontaktlærer og spesiallærer. Ifølge Fullan og Quinn (2016) vil det å utvikle klare læringsmål ha betydning for å fremme et kollektivt fokus. Dale og Wærness (2007) viser til at lærer som tar ansvar og har omsorg for elevens faglige læring, er en forutsetning for elevens dannelse. Her vil en sikre at eleven blir integrert med faglige krav og forventninger, som ivaretar eleven innenfor fellesskapet. Samtidig viser faglige språk at det er større utfordringer med å ivareta elevens behov innenfor klassefellesskapet, som samsvarer med utfordringer som Jensen (2011) peker på.



Innholdet i elevenes tilpassede ukeplan, viser å ha en tydelig rolle inn mot den ordinære ukeplanen. Den ordinære ukeplanen for 2. trinn viser syv ulike tilpasninger i læringsaktiviteter innenfor samme ukeplan og samme læringsmål. Tilpasningene i forhold til innhold var ikke bare gjort i forhold til elever med spesialpedagogisk ressurs, men også for en rekke andre elever. Det kan knyttes til en relasjonell forståelse med tilpasninger innenfor fellesskapets ukeplan (Nordahl T. , 2017). De tilpassede ukeplanene for 4. trinn viser at det tilstrebes sammenheng og inkludering ved lik layout og at elevene skal arbeide med samme læreverk, men i noen tilfeller på lavere nivå men med samme tema. I både norsk og matematikk innebærer differensiering tempo, mengde, nivå og vanskelighetsgrad. I tillegg viser funn variasjon og ulikt nivå i metoder og læremidler (Dale & Wærness, 2003; 2007). Det gjelder for både 2. og 4. trinn. Kontaktlærer på 2. trinn viser til at noen lekser gjøres muntlig i stedet for skriftlig. Dette er tilpasset elevens motoriske utfordringer, og fremkommer ikke på ukeplanen. Studier Nilsen (2015b) har vært del av, viser til differensiering i arbeidsplaner oftest forekommer som reduksjon av tempo og mengde. Denne studien peker på større variasjon i pedagogiske tilpasninger i elevenes ukeplan, der en ivaretar elevenes forskjellighet for å møte de ulike oppgavene. Det tyder på at differensieringen som blir gjort, søker en likeverdig opplæring for elevene (Dale & Wærness, 2007; Olsen, 2016).

Funn som handler om arbeidsplaner og ukeplaner kan settes i sammenheng med noen sider som Robinson (2014) peker på. Det er tidligere pekt på at det er stor grad av sammenheng i planer for ordinær- og spesialundervisningen i denne studien. Det er med på å sikre en bedre kvalitet på undervisningen. Sammenheng i planer vil i større grad ivareta likeverdighetsprinsippet i forhold til faglig innhold, lik tilgang til faginnhold og progresjon i faget. Sammenheng i planer har også betydning for at elevene kan prestere bedre (Robinson, 2014).

#### 5.2.2 Tilpasninger og differensiering i undervisning.

Elevene i denne studien synes å møte en tilpasset opplæring i både ordinær- og spesialundervisning. Opplæringen viser sammenheng mellom læringsmål og aktiviteter, som bidrar til sammenheng i opplæringen til elevene. Samarbeidet mellom kontaktlærer og spesiallærer viser at de er opptatt av at eleven skal nå læringsmålet. Elevens læringsmål viser å ha en sentral plass i undervisningen. Læringsmålene blir ikke bare velformulerte ord på et papir. I forkant av undervisning viser kontaktlærerne og spesiallærer til at de presenterer mål for timen muntlig og skriftlig på tavlen for elevene. Som oftest gjennomgås målene som en

oppsummering i slutten av timen. Læreplanmålene blir dermed tydeliggjort for eleven i flere sammenhenger, og elevens bevissthet utvikles om sammenheng mellom mål og innhold (Dale & Wærness, 2007). Dette peker på sammenheng i undervisning, der læringen blir tydeliggjort, strukturert og forutsigbar. Det kan sette i sammenheng med flere faktorer for sammenheng i undervisningen til elevene, som kollektivt og målrettet fokus, og er forpliktende hos lærerne (Fullan & Quinn, 2017). Lærerne i denne studien viser å være opptatt av å gjøre undervisningen forståelig for eleven og at eleven skal lykkes. Skaalvik og Skaalvik (2011) viser også til betydningen av signaler som sendes til elevene på ulike måter om hva som er viktig. De peker på betydningen av målstruktur for elevens motivasjon for skolearbeid.

I tilpasning av læringsmål og undervisning viser, dokumentanalyse og intervjuer at informantene har god kjennskap til hvordan eleven fungerer, samt en forståelse og kjennskap til elevens bakgrunn. Dette er helt sentralt for å kunne tilrettelegge for læring som eleven har utbytte av (Dale & Wærness, 2007; Haug P. , 2017; Knudsmoen, Forfang, & Nordahl, 2015). Denne forståelsen har en sentral plass innenfor et individ (kategorisk) og et (system) relasjonelt perspektiv (Nordahl T. , 2017; Nordahl & Overland, 2015). Det pedagogiske samarbeidet inneholder både profesjonelle samtaler og koordinering mellom det pedagogiske personalet, og legger grunnlag for om hvordan de best skal tilrettelegge ordinær- og spesialundervisning.

### **Tilpasninger i ordinær undervisning**

Studien tyder på at informantene og skolen er opptatt av at alle elever skal få en best mulig tilrettelagt ordinær undervisning. Informantene fremhever en kultur for å operasjonalisere målsettingen. I ordinær undervisning fremholder samtlige av informantene intensjon om tilpasninger på tre nivå. Den daglige praksisen med tre nivå i ordinær undervisning samsvarer med pedagogisk differensiering som skjer innenfor klassefellesskapet (Olsen, 2016). Pedagogisk differensiering viser å være i forhold til avgrensninger, ulikt nivå, vanskelighetsgrad, oppgavetype, tempo, tid eller tema. I beskrivelser fremholder informantene elevens sitt nivå som avgjørende for læringsutbyttet, fremgang og motivasjon. Det kan settes i sammenheng med Dale og Wærness (2007) som mener bevissthet i elevers forutsetninger, nåtidens evner og fremtidig måloppnåelse er sentralt i en tilpasset opplæring med ulike arbeidsoppgaver som eleven skal gjøre. I dokumentanalysen forekommer praksisen ikke like tydelig, men ofte på to nivå. Arbeidsplandokumentene synes å ha funksjon som et redskap, og en bevisstgjøring med eksempler. En kontaktlærer er tydelig på at arbeidsplanene er eksempler med forslag, og må gjøres til sitt eget arbeidsdokument tilpasset sin elevgruppe. Den

pedagogiske praksisen gjelder for mangfoldet av elever, der en relasjonell forståelse ivaretar elevens evner og forutsetninger innenfor klassens fellesskap og likhet (Bachmann & Haug, 2006; Nilsen, 2015b; Nordahl & Overland, 2015).

Alle informantene beskriver åpne skriveoppgaver som de mener gir mer motivasjon og fremgang enn tilpassede oppgavehefter. Gjennom kompetanseheving i skolens læringsfellesskap er de blitt bevisstgjort at åpne skriveoppgaver er en god måte å differensiere en tilpasset undervisningen på. Ved utvikling og implementering av nye metoder vil en ifølge Buli-Holmberg (2015) lykkes i større grad når det skjer i skolen som helhet. Lærerne opplever å få gitt god veiledning ut fra elevens nivå på hva som kan bedres og hvordan eleven kan arbeide videre. De erfarer at det påvirker til lærelyst hos elevene, og ifølge Dale og Wærness (2007) er det knyttet til forventninger, mestring og motivasjon hos eleven. Ved bruk av åpne oppgaver klarer lærerne å inkludere elever med spesialpedagogisk ressurs bedre i ordinær undervisning. Dette innebærer å gi elevene likeverdige vilkår i det faglige fellesskapet, men og det sosiale fellesskapet, der de kan utvikle seg som individ (Knudsmoen, Forfang, & Nordahl, 2015).

På småskoletrinnet (1.-4. trinn) viser skolen å ha kultur for utstrakt bruk av arbeidsmetoden stasjonsarbeid. Denne måten å organisere differensiering i undervisning på, innebærer ulike gruppeinndelinger innenfor klassefellesskapet (Olsen, 2016). Dale og Wærness (2003; 2007) mener ulike læringsarenaer og måter å organisere undervisningen på er en forutsetning for å realisere tilpasset opplæring på. Informantene og dokumentanalyse viser variasjon i arbeidsmåter, ulike elevaktiviteter, metoder og rekkefølge på oppgaver og gode muligheter for tilpasninger (Dale & Wærness, 2007; Kunnskapsøftet for Læreplanverket, 2006; Overordnet del - verdier og prinsipper, 2019). Denne arbeidsmetoden mener de har gode kvaliteter for å ivareta elevmangfoldet innenfor fellesskapet, og spesielt elever med spesialpedagogisk ressurs, som er i tråd med inkluderingsprinsippet. I stasjonsundervisning hevder informantene at det er lett å differensiere og variere oppgaver (Dale & Wærness, 2007). I et tett samspill med eleven mener to informanter at de få «strekke» elever i lærerstyrte aktiviteter og i spesialundervisning, der eleven trenger hjelp av andre, i forhold til sitt læringspotensial og utvikling videre. Det samsvarer med Dale og Wærness (2007) som mener lærerne må vite hva som ligger innenfor elevenes rekkevidde for å vite hva en skal fokusere på i undervisningen. Funn viser at både kontaktlærere og spesiallærere er delaktige og samarbeider i stor grad med tilpasninger i stasjonsarbeid.

Ut fra mine funn er den ordinære opplæringen variert og tilpasset elevens behov og forutsetninger. Studier knyttet til SPEED prosjektet viser derimot at det skjer i liten grad (Festøy & Haug, 2017). Dette bekrefter spesialpedagogisk leder i noen tilfeller. Ikke alle lærerne gjennomfører tilpasset undervisning. I disse tilfeller vil elever med spesialpedagogisk ressurs ikke få opplæringen de har krav på. I denne studien viser lærere å jobbe systematisk og være opptatt av ulike og nye innfallsvinkler for i større grad å kunne tilrettelegge ordinær undervisning. Skolen har utviklet en felles kultur for tilpasset opplæring (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015; Hargreaves & Fullan, 2014). Det kan tyde på at skolen ser det som viktig å styrke lærernes kompetanse og dermed kvaliteten på undervisningen. Dette har betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2013; Meld.St. 21(2016-2017), 2017). Det viser at informantene har en god allmennpedagogisk kompetanse. Dette samsvarer med intensjoner fra statlig hold. Allmennpedagogisk kompetanse er viktig for å kunne gi elever en tilpasset opplæring (Meld.St.18 (2010-2011), 2011).

Informantene var i vesentlig grad opptatt av de mellommenneskelige forholdene ved tilpasset opplæring. Studien viser at informantene, spesielt kontaktlærerne, opplever **sosiale tilpasninger** som mer krevende, utfordrende og veldig travelt. Det gjaldt spesielt elever med sosioemosjonelle utfordringer som viser atferdsvansker. Funn kan tyde på at informantene finner det vanskeligere å legge til rette for sosiale tilpasninger, enn faglige tilpasninger. Informantene er opptatt av å være i forkant med beskjeder, endringer i timeplaner og eventuelt gi beskjed om vikarer. For elever med spesialpedagogisk ressurs er dette viktig for å kunne fungere i skolehverdagen. Dette samsvarer med Håstein og Werner (2014b) som peker på god pedagogisk praksis og det å arbeide proaktivt i forhold til tilpasninger og inkludering. Ifølge Stray og Stray (2014), vil lærere som kjenner sine elever godt henvende seg differensiert til de ulike elevene, både som individ og som gruppe.

Spesiallærerne fremhever arbeidsplaner som et godt redskap for å dele mål og aktiviteter i timer. Disse planene vil dermed bidra til felles forståelse på trinnet. Lærerne viser å legge til rette for ulike organisatoriske differensieringer (Olsen, 2016).

I studien viser funn stor samarbeidsaktivitet mellom kontaktlærer og spesiallærer for å tilrettelegge undervisningen med meningsfulle og målrettede oppgaver, der de er opptatt av og å gjøre undervisningen forståelig for eleven. Sammenhengen mellom undervisningen har stor betydning for elever med spesialpedagogisk ressurs. En kontaktlærer uttrykker tydelig i refleksjon rundt egen praksis, dersom eleven ikke har utvikling, som samsvarer med et

relasjonelt perspektiv (Mitchell, 2014; Nordahl T. , 2014). I ulike lærings situasjoner viser informantene til at de er opptatt av å tilrettelegge for at elevene skal kunne mestre oppgaver selvstendig og sammen med andre, som har betydning for elevens motivasjon, selvbilde og vilje for skolearbeid (Dale & Wærness, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Samarbeidet mellom spesiallærere og lærerne viser at de i stor grad å vurdere og evaluere sammen hvilke oppgaver, lærestoff som passer de ulike elevene med spesialpedagogisk ressurs. Ifølge Dale og Wærness (2007) er dette sentralt i kvalitetsforbedring av tilpasset og differensiert opplæring. Disse funn kan settes i sammenheng med en vid forståelse (Bachmann & Haug, 2006). Lærerne og skolen viser til felles praksis og samarbeid om elevens tilpassede opplæring. Det tyder på en pedagogisk praksis som er preger hele skolens virksomhet, og med betydning for helhet og kvalitet på undervisning og opplæring:

### **Spesialundervisning**

Jeg finner at innholdet i spesialundervisning støtter opp om innholdet i ordinær undervisning gjennom det informantene forteller. Dokumentanalysen understøtter dette. Informantene viser til bevissthet i sammenhengen mellom spesial- og ordinær undervisning. Spesiallærerne er opptatt av ekstra forberedelse for å styrke den ordinære undervisningen med å være i forkant av tema, arbeidsoppgaver og det nye som skal læres. Innholdet i spesialundervisningen innebærer også å fordype, repetere og øve på grunnleggende ferdigheter som eleven trenger mer øving på (Haug P. , 2015; Tangen, 2012). Det peker på at de er opptatt av å skape sammenheng med det eleven allerede har lært i ordinær undervisning. Denne praksisen viser å komme til uttrykk i de ulike samarbeidsformene, og i utveksling og koordinering av hva eleven skal arbeide med (Festøy & Haug, 2017). Samarbeidet mellom kontaktlærer og spesiallærer er avgjørende. Det kan settes i sammenheng med Bele (2012) og Haug (2015) som mener målet med spesialundervisningen er at den har andre og bedre kvaliteter enn ordinær undervisning. I en slik sammenheng er den et godt supplement til ordinær undervisning (Haug P. , 2017b)

Spesiallærerne mener de får gitt god veiledning til eleven og en tettere oppfølging, der spesialundervisningen har som formål å bedre elevens læringsutbytte (**teori**) (Dale & Wærness, 2007). Det kan indikere at informantene sitt arbeid bygges på å skape sterke relasjoner mellom elevforutsetningene og den totale opplæringen til eleven. Informantene sin innsikt i det unike ved eleven og dens opplæring setter de i sammenheng med motivasjon og mestring. Når det er svak relasjon mellom disse områdene vil det skape vansker og nederlag for eleven (Haug P. , 2017).

Det spesiallærerne formidler, og funn i arbeidsplaner for spesialundervisningen viser større grad av differensiering som er tilpasset elevens individuelle læreforutsetninger og nivå. Innholdet i spesialundervisningen blir beskrevet som spesifikk og spesielt, og har til hensikt å gi eleven en best mulig tilpasset undervisning (Haug P. , 2015). Det kan settes i sammenheng med det kategoriske perspektivet innenfor spesialpedagogikken, som innebærer i større grad individuell tilpasning i planlegging og gjennomføring av undervisningen (Haug P. , 2015; Nordahl T. , 2017; Persson, 1997). I løpet av en skoletime viser dokumentanalysen og spesiallærer sin fortelling, hyppige skifter i aktiviteter. Det tyder på større grad av elevaktivitet enn i ordinær undervisning (Haug P. , 2015).

Undervisningen viste også god differensiering og variasjon i arbeidsmåter og læremidler og metoder. Slike forhold gir ifølge Dahle og Wærness (2007) og Skaalvik og Skaalvik (2011) 2011 elever mulighet til mestringsopplevelser, som vil være viktig grunnlag for fremtidig læring. I studier knyttet til Speed prosjektet var spesialundervisningen preget av lite variasjon, og det var mye av det samme i spesialundervisning som i ordinær undervisning, uten forutsetninger for hverandre (Festøy & Haug, 2017). Speed prosjektet viser også at spesialundervisningen ikke gir elevene et tilfredsstillende utbytte (Haug P. , 2017b). Denne studien viser andre sider, som tyder på at spesialundervisningen er variert i innhold og aktiviteter, og har bestemte formål og agenda inn mot ordinær undervisning.

Innledningsvis pekte jeg på utfordringer med kvalitet på opplæringen, og spesielt i forhold til elever med spesialundervisning. Studien tyder på en ordinær opplæring med høy kvalitet, der elevene får en tilpasset og differensiert undervisning som er tilpasset en større del av elevgruppen. I følge Haug (2017) kan slike forhold bidra til å redusere behov for spesialpedagogiske tiltak, som innebærer en komplementaritetstenkning. I dette tilfellet innebærer studien behov for spesialundervisning, der den supplerende undervisningen også synes å holde høy kvalitet (Haug P. , 2017b). Samtidig viser denne studien gode samarbeidskulturer mellom ulike parter, sammenheng i arbeidsplaner og ukeplaner, som bidrar til sammenheng (koherens) mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I et slikt arbeid vil en i følge Fullan og Quinn (2017) lykkes med å skape sammenheng i undervisningen og skoledagen til elevene, med gode forutsetninger for økt læring hos dem. I dette materialet støtter de to undervisningsformene opp under hverandre, er forsetninger for hverandre, og skaper gjensidig nytteverdi (Haug P. , 2017).

### 5.3 Sammenheng.

Det informanten uttrykker, setter spesialundervisningen i sammenheng med ordinær undervisning, og som deler av en helhetlig opplæring. Det innebærer koherens i opplæringen for elever med spesialpedagogisk ressurs, ifølge opplæringsloven § 5-1. Informantene formidler viktighet med sammenheng i opplæringen for elever med spesialpedagogisk ressurs. Det samsvarer med Festøy og Haug (2017) som mener at målet med spesial- og ordinær undervisning er å gi elevene et bedre læringsutbytte. Hvilken rolle spesialundervisningen har inn mot den ordinære undervisningen, peker Festøy og Haug (2017) på som uklar. Forståelsen informantene i denne studien uttrykker, gir et annet bilde. I samarbeid, planer og undervisning knytter de spesialundervisning og ordinær undervisning sammen. Dette tyder på en bevissthet i forhold til pedagogisk ansvar, planlegging og gjennomføring av en helhetlig undervisning. Denne bevisstheten viser også å ha betydning for at elever skal inkluderes i det faglige og sosiale fellesskapet, som også er vesentlig for sammenheng i undervisning og opplæring

### 5.4 Inkluderende fellesskap

Ved å studere mine funn, viser informantene at inkluderingsperspektivet ligger til grunn for praksis i skolen. Samarbeidet mellom det pedagogiske personalet viser å være helt avgjørende. Dette gjelder både innholdsmessig og organisatorisk, slik at elever med spesialpedagogisk ressurs skal være inkludert og få en best mulig sammenheng i opplæringen. Funn tilsier også utfordringer og dilemma som omhandler dette temaet. Et fremtredende funn hos alle informanter er en undervisningspraksis som er opptatt av å møte elevene faglig og sosialt i forutsetninger, behov og bakgrunn. Informantene ser at inkludering ikke kan baseres på lik opplæring, men en likeverdig opplæring ut ifra elevenes behov (Bachmann & Haug, 2006; Regjeringen, 2004). Informantene er også opptatt av å balansere den individuelle tilpasningen og det faglige fellesskapet. Det kan tyde på at mine informanter ser på inkludering og likeverd som grunnleggende prinsipper som ligger til grunn for deres praksis. Det kan settes i sammenheng med nasjonale føringer (Regjeringen, 2004; Meld.St.18 (2010-2011), 2011; Meld.St. 21(2016-2017), 2017)

#### 5.4.1 Sosial inkludering

Alle informantene er opptatt av elevenes trivsel. De er opptatt av at elevene skal føle seg inkludert i klassefellesskapet og kunne bidra i fellesskapet. Informantene fremhever et sosialt og trygt klassemiljø som er preget av toleranse og aksept overfor elevers forskjellighet. En kontaktlærer sier hun har jobbet «intenst» med disse forholdene. Det samsvarer med Florian

(2008) som mener målet om likeverdigheter kan oppnås gjennom en undervisning som er preget av slike verdier for at ulikhetene normaliseres. En informant mener det sosiale er grunnlaget for elevenes læring, mens en annen sier inkludering handler om å sikre hele mennesket. Det samsvarer med Nordahl og Sunnevåg (2013) som mener elevens evne til å mestre det sosiale fellesskapet har stor betydning for elevens sosiale utvikling, selvoppfattelse og faglige læring. Ifølge Tetler (2015:2), samsvarer det med en «vi» holdning som erkjenner mangfold og forskjeller, som er grunnlag for klasseværelseklime og en skolekultur. Funn viser et krevende arbeid for at alle elever skal ha en viktig rolle i et inkluderende klassemiljø. Disse funn bekrefter Ogden (2012) og Nordahl og Sunnevåg, (2013) som skriver at elever med sosioemosjonelle vansker og som viser en problematisk atferd står i fare for sosial eksklusjon. Det er utfordrende med deltakelse med andre, og de er i mindre grad attraktive på grunn av atferd. Tre informanter peker på samme tendens i arbeidet med vennskap og sosial kompetanse for denne elevgruppen. For at elevene i større grad skal mestre det sosiale samspillet, viser de til arbeid med å organisere vennsgrupper, individuelle avtaler mellom elever og systematisk arbeid for å bedre elevens sosiale kompetanse. Samarbeid mellom alle parter er avgjørende. Spesielt blir samarbeidet med assistent fremhevet, siden de er med elevene storparten av dagen. Dette støttes av Nordahl og Sunnevåg (2013) som mener det å etablere og opprettholde vennskap betinger en viss form for sosial kompetanse. Informantene og skolen synes å være opptatt av å legge til rette for et godt grunnlag med inkluderende fellesskap tidlig i skoleforløpet til elevene. Det gjelder verdier som fellesskap, sosial likhet og rettferdighet, og ifølge Tetler, (2015:2) kan det settes i sammenheng med en bred tilnærming til inkludering.

Informantene har intensjon og ønske om en praksis med størst mulig tilstedeværelse i klassefellesskapet for elevene. Samarbeidsaktiviteten mellom lærere og assistenter er høy og arbeidsplanene er et godt verktøy. I arbeidet er de bevisste på utstrakt bruk av forberedelse, forebyggende og proaktivt arbeid. De viser til valg av strategier og prinsipper, samt ulike tilrettelegginger innenfor klasserommets rammer. Praksisen er bra for en rekke elever, men helt nødvendige for noen. Ifølge Tetler (2000) større slike praksiser et inkluderende læringsmiljø. Praksisen til lærerne synes å være målrettet for inkludering, og de viser til at det er en kontinuerlig prosess. Innenfor en inkluderende tankegang vil kvaliteten på tiden elevene er i fellesskapet, være vesentlig, ifølge Festøy og Haug (2017). Funn i denne studien bekrefter at sosial inkludering i læringsfellesskap er krevende arbeid. Muligens på grunn av komplekse saker og av mindre kompetanse hos lærerne.



#### 5.4.2 Faglig inkludering

Mine funn tilsier at informantene er bevisste og fremhever en undervisning med faglige tilpasninger ut ifra elevenes nivå som vesentlig for faglig inkludering. Faglig inkludering knytter informantene til samme innhold, tema og oppgaver med ulik differensiering (Nordahl & Sunnevåg, 2013). Kontaktlærerne mener bevissthet i tilpasning og avgrensning i arbeidsoppgaver er vesentlig slik at elevene skal lykkes og oppleve mestring (Dale & Wærness, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011). To informanter mener faglig inkludering er enklere enn sosial inkludering. En informant mener det er enklere å kommunisere med eleven om faglige forhold.

Ifølge Florian (2008) handler inkludering i undervisning om mer enn differensiering. Funnt viser at informantene er opptatt av en undervisningspraksis der elevene skal oppleve motivasjon og mestring og medvirkning, deltakelse og læring. Informantene mener samarbeid mellom lærerne og en proaktiv spesialundervisning, gjør elevene bedre i stand til å kunne delta aktivt og bidra inn i klassefelleskapet og dermed gi et bedre læringsutbytte (Haug P. , 2014; Nordahl & Overland, 2015). Tilhørighet handler også om at elevenes stemme blir hørt og tatt på alvor (Festøy & Haug, 2017), der informantene viste at de var opptatt av å styrke og støtte eleven slik at deres stemme ble hørt. Praksisen deres kan sees i sammenheng med Haug (2014) som viser til at elever som strever er mindre aktive og uvirksomme. Med et hensyn til hver enkelt elev, ser Haug (2014) det som en utfordring i hvordan skape en optimal læring og utvikling for hver enkelt elev. Disse funn kan også sees i sammenheng med Tetler (2000) som mener et inkluderende læringsmiljø kommer til uttrykk gjennom den praktiske gjennomføringen som utøves i det enkelte klasserom.

Studien viser at et profesjonelt samarbeidet mellom lærerne, god koordinering og sammenheng i de ulike planer for lærere og elever er viktig for å lykkes med en inkluderende undervisning. Sammenheng i de ulike delene av opplæringen styrker sammenheng i opplæringen til elevene (Fullan & Quinn, 2017). Disse funn samsvarer ikke med funn fra Speed prosjektet. De viser til lite sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisningen når det gjelder innhold, arbeidsformer og utveksling av informasjon som fører til faglig eksklusjon (Haug P. , 2017b, s. 397). Studien viser også at skolen har utviklet innhold og felles kompetanse som gjør at elevene i større grad kan delta og bidra i den ordinære undervisningen (Knudsmoen, Forfang, & Nordahl, 2015).

### 5.4.3 Utfordringer med inkludering faglig og sosialt

Inkluderingsprinsippet har som mål at alle elever skal tilhøre et klassefellesskap (Festøy & Haug, 2017; Haug P. , 2014). Et gjennomgående funn er at alle informantene uttrykker utfordringer og dilemmaer når det gjelder inkludering mellom fellesskap og tilpasning for elever med spesialpedagogisk ressurs. Dette samsvarer med andre studier og tyder på en kjent utfordring (Festøy & Haug, 2017; Håstein & Werner, 2014; Nordahl T. m., 2018). Informantene uttrykker at de har ønske og intensjon om at elevene skal tilbringe størst mulig tid i klassefellesskapet. Samtidig peker de på utfordringer med å mestre det store elevmangfoldet innenfor klassefellesskapet. For at elevene skal få den nødvendige tilpasningen, må det være noen avvik og unntaksordninger. Noe av undervisningen må foregå i mindre grupper for et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Funn fra informantene viser at de fleste elever blir tatt ut av den ordinære undervisningen når de skal ha spesialundervisning. Dette samsvarer med flere undersøkelser som viser til eksklusjon for elever med spesialundervisning Det kan være stigmatiserende for eleven å bli tatt ut (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015; Nordahl T. m., 2018). Det å være til stede i klassen til enhver tid, ser informantene kan komme i konflikt med hensynet til elevens beste. Informantene mener at det i noen tilfeller er nødvendig med pauser fra klassen, for å få best mulig sosialt og faglig utbytte. Det understøttes av Festøy og Haug (2017), som mener at inkludering kan ha motsatt effekt dersom det virker stigmatiserende for eleven.

Funn viser at informantene viser vilje og evne til fleksibilitet når det gjelder organiseringen av spesialundervisningen. En slik fleksibilitet mener de tjener elevens beste. En kontaktlærer flere av informantene mener at de fleste elever opplever det som positivt å få spesialundervisningen ute. De får dermed et større fokus på seg selv og mestring i større grad. Trolig vil det å skille seg ut være en større utfordring når eleven blir eldre, og mer bevisste seg selv. Et vesentlig spørsmål er hvordan den enkelte elev opplever å ha tilhørighet til fellesskapet (Olsen, 2016). Funn kan tyde på at dette kan være vanskelig å få innsikt i. Hvordan elever opplever inkludering og eksklusjon vil antakelig variere fra elev til elev. Olsen (2016) mener det må skje en kontinuerlig avveining av hvilken fysisk plassering som gir en best mulig opplevelse av å være inkludert. Informantene og spesielt spesiallærer forteller at de mener det er viktig å være fleksible. De prøver å ta hensyn til både dagsform og behov som eleven viser.

Informantene uttrykker det som utfordrende å inkludere elever med store sosiale-emosjonelle utfordringer og elever med store sammensatte vansker Dette handler om at de også skal ivareta læringsmiljøet for hele klassen. En kontaktlærer sier hun *tåler mye støy*. For å ivareta og

beskytte eleven var det nødvendig med flere avbrekk og pauser utenfor klassefelleskapet gjennom skoledagen, for å roe seg ned. Det handler også om å ivareta resten av klassen. I slike tilfeller er det vanskelig å forende de politiske målsettingene om et inkluderingsideal, der alle elever skal ivaretas.

Funn i denne studien viser at inkludering er mer enn et spørsmål om hvor elevene plasseres. Inkluderingsprosjektene handler vel så mye om holdninger, tankesett og praksis overfor elevene. Det gjelder i ordinær- og spesialundervisning, både inne og utenfor klassen. Haug (2017b, s. 394) skriver at uavhengig av organisering, er det en tett sammenheng (koherens) mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen som påvirker for at eleven skal få et godt læringsutbytte (Fullan & Quinn, 2017).

## 6. Oppsummering og refleksjoner

Problemstillingen for studien: *Hva kjennetegner skolens arbeid med sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for elever med spesialpedagogisk ressurs?*

I dette kapitlet er jeg valgt å gjøre oppsummeringen knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålet som har blitt drøftet i kapittel 5. I arbeidet har jeg studert ulike sider ved opplæringen til de yngste elevene på skolen. Hovedkonklusjonen ut fra mine funn er at elever med spesialpedagogisk ressurs møter gode læringsvilkår, der det er sammenheng i opplæringen deres. Samarbeidet mellom det pedagogiske personalet er nært og tett om elevens tilpasninger i ordinær- og spesialundervisning. Med ledelsen i spissen har skolen utviklet ulike samarbeidskulturer som er opptatt av en helhetlig opplæring for disse elevene. Innledningsvis klargjorde jeg et ønske om å finne ut hva som gjør at en lykkes med sammenheng i opplæring.

### 6.1 Oppsummering

Forskningsspørsmålet mitt har vært: *Hvordan samarbeider det pedagogiske personalet om den helhetlige opplæringen for elever med spesialpedagogisk ressurs?* Svaret viser seg å være sammensatt. For å oppsummere, vil jeg punktvis legge frem gode praksiser som behøves for å lykkes med å få til en god helhetlig opplæring. Jeg vil også peke på noen utfordringer i forhold til dette.

- Denne studien viser at *skolens ledelse har lagt klare rammer og føringer* for lærersamarbeidet og hvordan arbeidet struktureres og organiseres. Skoleledelsen ser verdien av å prioritere tid og ressurser til ulike samarbeidsformer. Innad på skolen er det opparbeidet en gode samarbeidskulturer. Teamsammensetningene er godt gjennomtenkt. Innhold og arbeidsoppgaver er godt fordelt, og relasjonen mellom de ulike samarbeidspartene er god. Det synes å være en «rød tråd» i skolens pedagogiske arbeid, der spesiallærer er godt inkludert. Disse forholdene gjør det mulig å skape en kvalitativ og sammenhengende opplæring for alle elevene på skolen. Skolen viser å ha en klar strategi, og være målrettet med å utvikle samarbeidskulturer som har mål at elever skal nå sitt læringspotensial (Fullan & Quinn, 2017).
- *Spesiallærer er godt inkludert i samarbeid på trinnteamet.* Det gjelder også assistent. Innholdet i samarbeidet er mest rettet mot ordinær undervisning, samt koordinering og utveksling av arbeidsplaner og ukeplaner. Samarbeidet viser å føre til kollektivt ansvar, god forståelse og planlegging, som igjen har betydning for en tilpasset og sammenhengende opplæring.

- Det er *avsatt tid til teamsamarbeid* rundt hver elev med spesialpedagogisk ressurs. Dette inkluderer spesiallærer, kontaktlærer og assistent. Innholdet er i størst grad rettet mot tilpasninger inn mot den ordinære undervisningen. De ordinære arbeidsplaner og ukeplaner er utgangspunkt for tilretteleggingen. Samarbeidet går ut på å koordinere og fordele oppgaver. I tillegg viser samarbeidet å være profesjonelt, der lærerne identifiserer og utvikler gode pedagogiske praksiser. Det er fleksibilitet i organisering av ulike team.
- Studien viser at et formelt teamsamarbeid Teamsamarbeidet har gode ringvirkninger til *uformelt samarbeid*, som innebærer hyppige og daglige samarbeid. Samarbeidet synes å være ekstra viktig for elever med spesialpedagogisk ressurs, som har behov for større grad av forberedelse og tilrettelegging. Informantene ser verdien av et slikt samarbeid, og baseres på tillit og fleksibilitet. Utviklet sterke samarbeidskulturer. Betydning for sammenheng mellom de to undervisningsformene og elevens faglige og sosiale inkludering.
- Teamsamarbeidet innebærer et sterkt *felles ansvar* for at spesialelevne skal lykkes på skolen og få utnytte sitt læringspotensial. De kollektive kulturer synes å være en støtte for lærerne og det å fordele ansvar. Funn tyder på at skolen har skapt en ansvarskultur som er forpliktende både som individ og gruppe (Fullan & Quinn, 2017).
- Et tett samarbeid viser å ha verdier med et *felles fokus* fra de voksne, slik at eleven når læringsmålene. Målene kommuniseres mellom de voksne, på arbeidsplaner og ukeplan, til eleven, samt til foresatte. (Eleven vil oppleve søkelys på målene gjennom skoledagen).
- Det er viktig med felles forståelse av hvilket behov eleven har, og en bred enighet om hvem som skal tilrettelegge for eleven i ordinær- og spesialundervisning.
- Informantene i denne studien *samarbeidet om elevens IOP*, og opplevde eierforhold til den. Det kom frem at den var viktig i en helhetstenkning av elevens opplæring.
- I denne studien viser skolens ledelse å ha lagt til rette for et *god system for arbeidsplaner og ukeplaner*. Det var stor grad av sammenheng mellom de ordinære og de tilpassede arbeidsplanene og ukeplaner i mål, innhold og metode. Resultatene viser at arbeidsplaner var et sentralt pedagogisk virkemiddel i tilretteleggingen i ordinær- og spesialundervisning. Arbeidsplanene viser og være et godt bindeledd og *bidra til sammenheng* mellom ordinær- og spesialundervisning.

- Studien viser spesiallærer som er opptatt av en *sammenhengende* planlegging med betydning for kvalitet på spesialundervisningen. Der det er god balanse mellom det relasjonelle og kategoriske perspektivet.
- Ledelsen har lykket med å skape *sterke samarbeidskulturer* som er indirekte eller direkte knyttet til elever med spesialpedagogisk ressurs. Det er lagt til rette for faglig forum for hele og deler av personalet, der de er opptatt av felles forståelse og felles ansvar.
- Informantene viser til *ledelse som er synlig, tett på og støttende*. De bidrar med veiledning og hjelp. Det skaper troverdighet og tillit.
- Empiri viser at informantene er opptatt av *tilpasninger og differensiering* i både ordinær og spesialundervisning. Lærerne har fokus på hvordan en kan arbeide for at undervisningen skal nå frem til eleven. Studien tyder på at god lærerkompetanse er vesentlig.
- Faglige og sosiale tilpasninger som bidrar til å inkludere eleven i undervisningen.
- Studien viser at spesialundervisningen støtter opp om den ordinære undervisningen, og *sammenheng* mellom dem. Undervisningen er i større grad tilrettelagt elevens behov og forutsetninger. Undervisningen viser differensiert og variert opplegg, med tett oppfølging av spesialpedagog. Det tyder på god kvalitet og et godt supplement.
- Sammenhengende undervisning, - bidrar til å *inkludere eleven faglig og sosialt*. Samarbeidet mellom informantene, de ulike planer, og den enkelte lærer, viser å være opptatt av faglig og sosial inkludering. Samtidig viser studien at spesialundervisningen ofte foregår som segregerte løsninger.

#### Utfordringer

- Flere av informantene savner mer samarbeidstid, spesielt til profesjonelt samarbeid.
- Planlegging av spesialundervisningen er i stor grad overlatt til spesiallærer alene. Kontaktlærere har ikke samme innsikt i spesialundervisningen som spesiallærer har til den ordinære undervisningen.
- Studien viser at både lærere og spesiallærere ofte dras mellom faglig og sosial inkludering. De opplever dermed et dilemma med segregert undervisning.

## 6.2 Refleksjoner over forskningen, studiens avgrensinger og veien videre.

Innledningsvis ble det pekt på utfordringer med kvalitet på opplæringen til elever med spesialpedagogisk ressurs. Denne studien viser gode læringsvilkår for disse elevene når forutsetninger og gode rammer ligger til grunn. Samtidig peker studien på at lærerne tar ansvar for god kvalitet på den undervisningen som de utfører. Det viser er god kvalitet på både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. På ulike måter viser studien at disse elevene møter en sammenhengende undervisnings gjennom skoledagen. Det vil igjen påvirke til et positivt læringsutbytte.

Denne studien peker på et omfattende og systematisk arbeid for å lykkes med en tilpasset opplæring til mangfoldet av elever. Ut fra en inkluderende tankegang kan det være utfordrende å balansere valg og prioriteringer, både ut fra fellesskapet og den enkelte elevs behov og forutsetninger. Det handler også om holdninger til mangfoldet av elever som er dominerende, det kategorisk eller det relasjonelle. Der denne studien tyder på at det relasjonelle har størst fokus.

I denne studien har jeg studert gode samarbeidskulturer på småskoletrinnet. Studien viser en skolekultur med gjennomgående gode planer for undervisningen og god sammenheng mellom den ordinære- og den spesialpedagogiske undervisningen. Informantene mine viser å være omstillingsdyktige og har eleven i fokus. Informantene er ansvarlige, motiverte og engasjerte. Dette er forhold som gjør at elevene får en god tilrettelagt og helhetlig opplæring. Spesiellærerne gir derimot uttrykk for at et slikt samarbeid ikke er like forpliktende hos alle lærerne på skolen. Noen lærere opplever samarbeidet som påtvunget. Der vil være større dynamiske motsetninger i samarbeidet. Det hadde vært spennende og hatt en bredere studie med flere informanter. Da hadde det trolig kommet frem større motsetninger, og en mer fullstendig forskning på temaet.

### Avgrensninger

I denne studien er det gjennomført intervju med et lite utvalg informanter på småskoletrinnet, samt en fra skolens ledelse. I tillegg har jeg gjort dokumentanalyse av arbeidsplaner og ukeplaner. Disse resultatene kan ikke generaliseres, men er gyldige for den konteksten de er studert i. Validiteten i denne studien kunne blitt styrket ved at andre stemmer og samarbeidspartnere kom til uttrykk. Det gjelder samarbeidet med eleven og hvordan eleven opplever opplæringen. Samarbeidet med foresatte er også sentralt, både skolens og foresatte sin opplevelse. I tilknytning til elever med spesialpedagogisk ressurs vil det også være

samarbeidspartnere som PPT og i noen tilfeller andre instanser. På grunn av studiens omfang er det gjort valg som avgrenser utvalgsgruppen. Større utvalg av informanter kunne gitt flere og et bredere perspektiv på temaet som er undersøkt i studien.



## Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Høgskulen i Volda; Møreforskning Volda. Henta frå Hentet fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Bachmann, Kari; Haug, Peder; Nordahl, Thomas. (2016. Nr.2). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Volda: Høgskulen i Volda; Møreforskning.
- Bele, I. (2012). Hva er spesielt med spesialundervisning - slik lærere ser det? I P. (. Haug, *Kvalitet i opplæringa* (ss. 223-241). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergrem, O. K. (4/2009, 4). Arbeidsplaner. *Tangenten*, ss. 6-11.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (. (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og virkelighet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkkjær, U. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels forl.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærernes rolle i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (ss. 83-107).
- Buli-Holmberg, J. (b2015). Lærernes rolle i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (ss. 83-107). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, ss. 01, 50-64.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring. Intensjoner i lys av Kunnskapsløftet. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (ss. 13-32). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dahl, T., Kleve, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsing på kvalitetsudvikling i den norske gunnskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser. I G. D. Berg, & K. (. Nes, *Kompetanse for tilpasset opplæring* (ss. s. 39-53). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo, 2. utgave: Universitetsforlaget.
- Dalland, C., & Bergem, O. K. (2010). Arbeidsplaner som alle forstår. *Bedre skole*, ss. 1-8.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Egerlund, N., & Tetler, S. (. (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Stocholm: Skolöverstyrelsen.
- Festøy, A. R., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug, *Spesialundervisning, Innhold og funksjon* (ss. 52-73). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British journal of Special Education*, s. Oxford. Blackwell Publishing.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Choerenga. The right drivers in action for school, districts and system*. London: Sage.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid og tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn*. Oslo: Universitetet i Oslo (PhD-avhandling).
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2012). *Kvallitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Nors forlag AS.
- Haug, P. (2015, Vol.1). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, ss. 1-14.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. (. Haug, *Spesialpedagogikk, Innhal og funksjon* (ss. 9-30). Oslo: Det Norsk Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug, *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (ss. 386-411). Oslo: Samlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. B. (red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 136-164). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014a). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. (. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 135-154). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014b). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I H. Håstein, & S. Werner, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 19-55). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole. I A. mfl., *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Irgens, E. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I Postholm, & T. (red.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (ss. 283-298). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jenssen, E. (2011, 07). Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen - hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, ss. 41-52.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. (. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 217-240). Oslo: Cappelen Damm as.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2015, 1). Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfellesskap. *Bedre skole*, ss. 10-15.

- Klette, K. (2007, Årgang 91 nr. 4). Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 344-358.
- Knudsmoen, H., Forfang, H., & Nordahl, T. (2015, 3). "Med rom for alle" Kvalitetssikring av spasielundervisning i Lillehammerskolen. *Spesialpedagogikk*, ss. 5-15.
- Krogh, T. (2011 ). *Historie, Forståelse og Fortolkning*. Oslo (4. utg. 8. oppl.): Gyldendal Akademiske.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova - oppl.* Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsøftet for Læreplanverket*, 22.4.2016. Henta frå Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet: Hentet fra: [file:///C:/Users/stabjojun/Downloads/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/stabjojun/Downloads/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp%20(1).pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Henta frå Prinsipper for opplæringen: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld.St.18 (2010-2011)*. Henta frå Læring og fellesskap: Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. 28 (2015–2016). I *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Henta frå Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld.St. 21(2016-2017)*. Henta frå Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen: Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo (2.utg.): Gyldendal Akademisk.
- Laustsen, H. (2009). Resultater fra delprosjektet "Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder". I N. Egelund, & S. (. Tetler, *Effekter av spesialundervisningen* (ss. 31-121). København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggard, *Kvalitative metoder. En grunnbok* (ss. 153-167). Latvia: Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 1. opplag.
- Maxwell, J. (1992, 62(3)). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, ss. 279-300.
- Mitchell, D. (2014). *What really work in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies (2.utg)*. London: Routledge.
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. Avhandling for graden PhD. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Munthe, E., & Postholm, M.-B. (2012). Lærernes profesjonelle læring i skolen. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. (. Krumsvik, *Lærere i skolen som organisasjon* (ss. 137-156). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- NESH. (2016). *Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora*. Henta frå Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Newmann, F., Smith, B., Allenswordh, E., & Bryk, A. (2001, 23(4)). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Edicatompaø Evaøiatopm amd Policy Analysis*, ss. 297-321.

- Nilsen, S. (2015). Planleggingsarbeid i spesialundervisningen. Bruk av individuelle opplæringsplaner. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (ss. 108-131). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, S. (2015b). Planleggingsarbeid i tilpasset opplæring. Bruk av tilpassede arbeidsplaner i ordinær opplæring og samordning av IOP. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (ss. 132-151). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole. I B. Aamotsbakken, *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning. I P. (. Haug, *Spesialundervisning, Innhold og funksjon* (ss. 350-367). Oslo: Det norske samlaget.
- Nordahl, T. m. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 9*. Elverum: Høgskolen i Hedemark.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2013). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-striben* (15), ss. 68-73.
- Ogden, T. (2012, nr. 4). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skole. *Bedre skole*, ss. 23-27.
- Olsen, M. H. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Padlex as.
- Opplæringslova. (1998). *Opplæringslova*. Henta frå Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Persson, B. (1997). *Spesialundervisning och differentiering*. Göteborgs universitet: Institut för specialpedagogikk.
- Regjeringen. (2004). *St.meld. 30 (2003-2004)*. Henta frå Kultur for læring: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (ss. 44-55). Oslo: Cappelen Damm as.
- Stray, T., & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I M. (. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 3. opplag 2017). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, R. (. Tangen, & 5. utgave, *Spesialpedagogikk* (ss. s. 208-128). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole - fra visjon til virkelighet*. København: Nordisk Forlag.
- Tetler, S. (2009). Konklusjon og perpektivering. I N. Egelund, & S. (. Tetler, *Effekter af spesialundervisningen Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituationer og elevennes faglige, sociale og personlig resultater* (ss. 3009-315). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Tetler, S. (2015:2, 2). Avslutande refleksjoner och framtidsperspektiv. *ifokus. Malmö Högskola*, 129-130.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2018/2019). *Statistikk om grunnskolen*. Henta frå Statistikk om grunnskolen:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Henta frå  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Vislie, L. (2003, Nr 6/03). Inkluderende opplæring: Idègrunnlag og politikk. Utopi-realitet? *Spesialpedagogikk*, ss. 4-14.

## 8. Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Vedlegg 2: Intervjuguide

### Arbeidsplaner og ukeplan for 2. trinn:

Vedlegg 5: Forslag til arbeidsplan i norsk uke 4

Vedlegg 6: Forslag til arbeidsplan i matematikk uke 4

Vedlegg 7: Ukeplan 2. trinn uke 4

### Arbeidsplaner og ukeplan for 4. trinn:

Vedlegg 10: Forslag til arbeidsplan norsk uke 3, 4. trinn

Vedlegg 11: Forslag til arbeidsplan i matematikk uke 3, 4. trinn

Vedlegg 12: Arbeidsplan for t-timer veke 3. Elev E.

Vedlegg 13: Arbeidsplan for jentegruppe. Matematikk uke 3. Elev A og T

Vedlegg 14: Arbeidsplan for guttegruppe. Matematikk uke 3. Elev N og H

Vedlegg 15: Arbeidsplan for t-time (del av guttegruppe) uke 3. Elev N

Vedlegg 16: Vekeplan for 4. klasse veke 3. Onsdag.

Vedlegg 1.

## **FORESPØRSEL OM Å DELTA I FORSKNINGSPROSJEKT**

### **INTERVJU OM SAMMENHENGEN MELLOM ORDINÆR UNDERVISNING OG SPESIALUNDERVISNING**

I forbindelse med min masteravhandling ved Høyskolen i Volda, gjennomfører jeg en studie der jeg ser på sammenhengen mellom tilpasset undervisning i ordinær opplæring og spesialundervisning som gis til elever med spesialpedagogisk ressurs. I den forbindelse ønsker jeg å få dypere innsikt i hvordan kontaktlærer, spesiallærere (evt. assistent) og skolens spesialpedagogisk ansvarlig samarbeider om elevers helhetlige opplæring. Jeg ønsker å få innsikt i dokumenter som ukeplaner, arbeidsplaner og lignende, som synliggjøre elevens tilrettelegging i opplæringen.

For å belyse temaet ønsker jeg å intervjuere kontaktlærer, spesiallærer/t-timelærer, eventuelt assistent og spesialpedagogisk ansvarlig på skolen. Det legges vekt på at informantene skal fortelle hva de tenker og erfarer omkring temaet. Intervjuene vil vare ca. 45 minutt. Det er et ønske å bruke lydopptak under intervjuet, samt ta notater.

Deltakelse i prosjektet er helt frivillig. På et hvilket som helst tidspunkt kan man trekke seg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette nærmere, uten at dette vil få negative konsekvenser for deltakeren. Opplysninger om deltakerne vil bli behandlet konfidensielt og all informasjon vil bli anonymisert ved prosjektets slutt. Det er kun undertegnede og veileder ved høyskolen som har tilgang på informasjonen som gis. Deltakerne i studien vil ikke gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Sensitive opplysninger om elevene eller andre aktører i skolen vil ikke bli etterspurt, det er kun lærernes opplevelse og meninger om eget arbeid som vil være tema i intervju. Prosjektet er derfor ikke meldepliktig til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I forhold til personidentifiserende opplysninger er jeg underlagt taushetsplikt.

Min veileder er: Siv Therese Måseidvåg Gamlem, Høyskolen i Volda (sivmg@hivolda.no)

Lærere som bidrar til studien, må signere en skriftlig samtykkeerklæring. Dersom du har ytterligere spørsmål, ta kontakt med undertegnede på telefon 45237900 eller på e-post: June.Halsne.Bjorheim@strand.kommune.no

Med vennlig hilsen

June Halsne Bjørheim

---

### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien: «En kvalitativ studie om sammenhengen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning for elever med spesialpedagogisk ressurs».

Jeg er informert om at deltagelse i prosjektet er frivillig og at jeg til enhver tid har rett til å avbryte min deltakelse som informant, uten at det vil få negative konsekvenser for meg. Jeg har fått informasjon om at all informasjon vil bli anonymisert og at lydopptakene vil bli slettet ved avslutning av prosjektet 1. juni 2018.

Jeg kan stille på intervju:

Dato.....

Signatur

.....



## Vedlegg 2.

### Intervjuguide

#### Bakgrunns spørsmål:

- Alder, kjønn, utdanning og videreutdanning, fartstid i skolen og fartstid på nåværende arbeidsplass?

#### Tilpasset opplæring

- Kan du fortelle om hvordan det *samarbeides* om tilpasset undervisning for elever med spesialpedagogisk ressurs for at de skal få en helhetlig opplæring?
  - Når er det utfordrende å legge til rette for elever med spesialpedagogisk ressurs?
    - Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

#### Spesialundervisning

- På hvilken måte blir det samarbeidet om spesialundervisningen for at elever med spesialpedagogisk ressurs skal få en helhetlig undervisning?
  - Hva legger du i begrepet spesialundervisning?
  - (Hvordan kunne sammenhengen vært bedre?)

#### Sammenheng ordinær undervisning og spesialundervisning/Helhetlig opplæring:

- For elever med spesialpedagogisk ressurs: Kan du fortelle om hvordan det samarbeides for å få en best mulig sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen?
  - På hvilken måte opplever du det er utfordrende å skape en sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen for elever med spesialpedagogisk ressurs?

#### Faglig og sosial inkludering/deltakelse

- Kan du fortelle om på hvilken måte det blir samarbeidet om å legge til rette for at elever med spesialpedagogisk ressurs skal være inkludert i skolens læringsfellesskap?
  - Hva legger du i begrepet inkludering?

#### Skriftlig dokumentasjon:

- Kan du fortelle om samarbeidet omkring elevers arbeidsplaner og andre skriftlige tilpasninger, - om hvordan de blir laget/utarbeidet og fulgt opp, for at eleven/eleven skal få en mest mulig helhetlig undervisning?

### **Skoleledelsen, - involvering og samarbeid**

- På hvilken måte legger skolens ledelse til rette for samarbeid mellom ulike parter på skolen for en sammenhengende undervisning for elever med spesialpedagogisk ressurs?
  - Hvordan involverer ledelsen seg i arbeidet med disse elevene?
- Har du noe å tilføye?

Dette ble tatt ut av oppgaven:

### **Læringsutbytte til eleven**

- På hvilken måte tenker du at elever med spesialpedagogisk ressurs har læringsutbytte av spesialundervisningen og den ordinære undervisningen?
  - Hvordan er eleven involvert i egen læring?

# Forslag til arbeidsplan i norsk uke 4

2. trinn.

Tema denne uken:

- Ukas bokstav: H h  
Stor bokstav - rett skriveretning
- Ukas dyr: Hare

Ukas mål:

- Jeg skriver ukasbokstav (stor og liten bokstav) med rett skriveretning på rett plass i bokstavhuset.
- Jeg skriver med tydelig skrift.
- Jeg kan skrive tekst til et bilde.

Kompetansemål:	Grunnleggende ferdigheter:
<p><b>Muntlige tekster:</b> Fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer. Lytte og gi respons til andre i samtaler.</p> <p><b>Skriftlige tekster:</b> Bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster. Bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur. Bruke datamaskinen til tekstskaping. Finne skjønnlitteratur, faktabøker på biblioteket til egen lesing.</p> <p><b>Sammensatte tekster:</b> Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger og bilder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Muntlig ferdigheter</b> er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale. Tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og forstå.</li> <li>• <b>Å kunne skrive</b> er en måte å utvikle og strukturere tanker på, og en metode for å lære. Systematisk skriveopplæring gjennom arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier.</li> <li>• <b>Å kunne lese</b> er å skape mening fra tekster. Det innebærer å kunne finne informasjon på skjerm og papir. Utviklingen av leseferdigheter forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier gjennom grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster.</li> <li>• <b>Å kunne regne i norsk</b> er å tolke og forstå tekster som inneholder tall, størrelser og geometriske figurer.</li> <li>• <b>Digital ferdigheter</b> er å bruke digitale verktøy for å skape tekster og redigere tekster. Det er en del av lese- og skriveopplæringen.</li> </ul>

## Time 1 og 2

### Mål:

Jeg husker  
skrivereglene.

Jeg kan skrive  
faktasetninger om  
ukasdyr.

### Kjennetegn:

Jeg klarte å bruke  
skrivereglene i teksten  
min.

Jeg klarte å skrive  
faktasetninger om  
ukasdyr.

Introdusere ukas bokstav og ukas dyr  
Presentere ukas bokstav - plassering i bokstavhuset.  
Denne uka er teksten hentet frå Mylder.

1. Elevene leser tekst om dyret ca. 5 minutt.  
Teksten skal leses fleire ganger.  
Tilrettelegg nivå på teksten til hver enkelt elev.
2. Elevene tenkeskriver, stikkord.
3. Elevene leser tankene høyt for hverandre.  
Leser en av tankene sine til de andre på gruppa.  
Flere runder dersom tid til det.
4. Gruppene blir enig om 4 viktige faktatanker om  
dyret. Skrives ned på arket, i midten.

Torbjørns powerpoint ligger på 2.trinn 2017-2018  
Vis bilder/film osv.

### Dyreboka:

Slipp eller før inn i boka: H h hare og setninger med  
sammenhengende skrift.

Tegn/lim inn bilde.

Ekstra: Fakta om dyret.

Skriv minst 3/6 setninger.

Forklar ny skrivelekse:

Skriv minst 4/7 setninger til bilde.

Tilpass evt. mengden sjølv. marker nivå.

Husk gjennomgang av skrivebestillingen.

Leselekse: leseark

Vurdering: fortell til sidemannen to

ting du har lært om ukas dyr.

## Time 3

### Mål:

Jeg kan skrive om  
det jeg har lest.

Leselekse/skriveoppgave:

Jobbe med leseleksa Zeppelin 10-15 minutter

- Før undervisning må du velge ut noen av ordene nederst på siden. Velg ord som brukes ofte.
- Snakk om ordene. Hva betyr de? Hva er vanskelig?

<p><b><u>Kjennetegn:</u></b></p> <p>Jeg kan skrive med hjelp fra tankekart.</p>	<p>Hvorfor?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les ordene sammen flere ganger.</li> <li>• Gjør oppgavene/spørsmålene dersom de passer.</li> <li>• Les leseleksen sammen.</li> </ul> <p><b>Skriveoppgave:</b> Velg en skriveoppgave som passer til tema i leseleksen du gjennomgår.</p> <p>Lag felles tankekart på smartboard. Fire boble/tanke på tankekartet. En setning til hvert ord.</p>	
<p><b>Time 4 og 5</b></p> <p><b>Mål:</b></p> <p>Jeg jobber rolig og konsentrert.</p> <p><b>Kjennetegn:</b></p> <p>Jeg fikk gjort oppgavene på alle stasjonene.</p>	<p><b>Stasjoner</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Data. Logg inn med Feide. Lokus. Zeppelin - 2.trinn - Lureord - ng - lyden.</li> <li>2. Lærerstyrt. Veiled i ny leselekse.</li> <li>3. Les og forstå, hefter. 2 nivå</li> <li>4. Finskrift, setninger på ark + evt. Spm om dyret 2 nivå</li> <li>5. Skrivestasjon. Skriv om personen på yrke bildet. Start setningene ulikt.</li> </ol>	
<p><b>Time 6</b></p> <p><b>Mål:</b></p> <p>Jeg sitter stille og ser/leser i egen bok.</p> <p>Jeg lytter og gjenforteller noe fra boka</p> <p><b>Kjennetegn:</b></p> <p>Jeg sitter stille og leser i ei bok. Jeg sier en setning om noe av innholdet i boka.</p>	<p><b>Bibliotektime</b></p> <p>Del gjerne klassen i to, om du har muligheter til dette ved hjelp av assistenten.</p> <p>Resten av klassen har høytlesing med læreren.</p> <p>Velg en bok i gul kasse.</p> <p>Før høytlesing: Velg ut noen ord og uttrykk som kan være vanskelige i boken. Snakk med elevene om disse.</p>	<p><b>Bokstavsjekk:</b></p> <p>Skriv liten og stor bokstav: li Ll Ss Ee Mm Aa Ff Nn Tt Vv Uu Åå Gg Øø Dd Hh + setning</p>

<p><b>Time 7</b></p> <p><b>Mål:</b> Jeg kan skrive sammenhengende.</p> <p><b>Kjennetegn:</b> Jeg klarte å skrive sammenhengende i oppgavene jeg arbeidet med.</p>	<p><b>Skrivetime/sammenhengende skrift:</b></p> <p>1) Pia Pen-hefte. Side 26 og 27.</p> <p><b>Tilpass mengde til hver enkelt elev.</b></p> <p>2) Ekstra: Bibliotekboka eller fargelegge framsiden.</p>
<p><b>Time 8</b></p> <p><b>Mål:</b></p> <p>Jeg leser og forstår det jeg leser.</p> <p><b>Kjennetegn:</b></p> <p>Jeg klarte å svare på spørsmålene til teksten.</p>	<p>Gjennomgå ny leselekse.</p> <p><b>Repetert lesing</b></p> <p><b>Teksten finnes på 3 nivå.</b></p> <p><b>Tilpass nivået til hver enkelt elev.</b></p> <p>Poenget her er at elevene skal se at de kommer lenger i teksten den andre gangen de leser.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevene leser i et minutt. Når tiden er ute markerer de med blå strek i teksten der de stoppet.</li> <li>2. Elevene leser i tre minutter. Noen leser kanskje teksten flere ganger.</li> <li>3. Elevene leser i et minutt. Når tiden er ute markerer de med rød strek i teksten der de stoppet. Ha en samtale om: Kom du lenger enn første gang? Hvorfor tror du?</li> <li>4. Jobb med oppgavene til teksten.</li> </ol>
<p><b>Time 9</b></p> <p><b>Mål:</b></p> <p>Jeg kan skrive en tekst til et bilde.</p>	<p>Gjennomgå ny leselekse</p> <p><b>Skriv tekst til bilde fra boksen.</b></p> <p>Lag modelltekst sammen med elevene på tavla.</p> <p><b>Skrivebestilling:</b></p>

<p><b>Kjennetegn:</b></p> <p>Teksten min passer til bilde.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Overskrift som passer til bilde.</li><li>• Beskriv personene på bilde.</li><li>• Beskriv hva som skjer på bilde.</li><li>• Varier starten på setningene.</li></ul> <p><b>Ekstra:</b> Tegn noe av det de ser på kortet, noen som passer til bilde på kortet.</p>
<p><b>Tips til daglig øving:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Power point med øveord og diftonger. Ligger under norsk, 2.trinn.</li><li>• Power point høyfrekventord</li></ul>

Lekser:			Lesebestilling:
Vi leser	Tirsdag	<b>Leseark. Les 1 - 2 - 3</b> Lærer markerer nivå. Les 3 ganger høyt for en voksen.	
	Onsdag	98	Se på bildene og overskriften. Hva tror du teksten handler om?
	Torsdag	99	Se på bildene. Hva tror du teksten handler om? Svar på spørsmåla.
	Fredag	Småbok	
Zeppelin	Tirsdag	<b>Leseark. Les 1 - 2 - 3</b> Lærer markerer nivå. Les 3 ganger høyt for en voksen.	
	Onsdag	Zeppelin 2b 22 - 23	Svar på spørsmål 1, 2 og 3 side 23.
	Torsdag	19	Se på bildene og overskriften. Hva tror du teksten handler om? Svar på spm. 1 og 2.
	Fredag	Småbok	
Skriving:	Tirsdag	Skriv tekst til bilde i H-bok. <b>Skriv minst 4/ 7 setninger.</b>	<b>Skrivebestilling:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Overskrift som passer til bilde.</li> <li>• Beskriv personene på bilde.</li> <li>• Beskriv hva som skjer på bilde.</li> <li>• Varier starten på setningene.</li> </ul>
	Torsdag	Skriv i H - boka, finskrift, (se vedlegg på ukeplanen).	



# Forslag til matematikk 2 trinn, uke 4

Læringsmål denne uka: Jeg vet hva symmetri er.

<p><b>Kompetansemål:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Telle til 100, kunne dele opp og bygge mengder opp til 10, sette sammen og dele opp tiergrupper opp til 100 og dele tosifrede tall opp i tierer og enere.</li> <li>• Kjenne igjen, samtale om og videreføre strukturer i tall mønster</li> <li>• Kjenne igjen, bruke og samtale om speilsymmetri i praktiske situasjoner.</li> </ul>	<p><b>Grunnleggende ferdigheter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Muntlig:</b> å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale om matematikk ved å bruke et enkelt matematisk språk.</li> <li>• <b>Lese:</b> Å kunne finne og bruke informasjon i teksten med enkelt symbolspråk. (Kunne lese matematiske symboler (+, -, =))</li> <li>• <b>Skrive:</b> Kunne bruke enkle uttrykksformer ved hjelp av matematiske symbol og språk til å løse problemer og presenter løsninger.</li> <li>• <b>Regne:</b> Løse oppgaver, utforske problemstillinger som tar utgangspunkt i praktiske, dagligdagse situasjoner. Skrive tall og matematiske symboler.</li> <li>• <b>Digitale verktøy:</b> Bruke ulike nettsted til læring gjennom spill, visualisering og utforsking.</li> </ul>
<p><b>Time:</b></p>	<p><b>Innhold, metode, vurdering</b></p>
<p><b>1.t</b> Mål : Jeg vet at symmetri er når noe er likt på begge sider av en strek.</p> <p><b>Kriterier:</b> Jeg klarer å forklare hva symmetri er.</p>	<p>Hva er symmetri? Er det noe i klasserommet som er symmetrisk?</p> <p>Snakk om speilsymmetri på samtalebilde s. 2 i Multi 2b.</p> <p>Elevene jobber selvstendig med s 3.</p> <p><b>Ekstra: Symmetrihefte</b></p>
<p><b>2.t</b> Mål: Jeg vet hva en symmetrilinje er.</p> <p><b>Kjennetegn:</b> Jeg kan forklare til læringskameraten min hva en symmetrilinje er.</p>	<p>Hva er en symmetrilinje? Vis ulike figurer på smarttavle. (Søk f.eks. på symmetriske figurer på google/bing)</p> <p>Elevene snakker sammen to og to om hva en symmetrilinje er. Oppsummer i plenum.</p> <p>Elevene jobber med s. 4-6.</p> <p><b>Ekstra: Hefter</b></p>

3.t

Mål:

Jeg kan addere/subtrahere med tall fra 0-100.

Kjennetegn:

Jeg klarer å gjøre oppgavene.

Repeter ulike strategier for subtraksjon/addisjon.

Addisjon:

Bruk tallbrikker (hundrerutespill).

Nivådel.

- En pult med tall som har enere opp til 5, uten tierovergang.
- En pult med tall som har høyere enere, med tierovergang.
- En pult med tall som har hundrere, både med og uten tierovergang. (Stjerne på de uten tierovergang).

Elevene henter to tall og regner ut.

Subtraksjon:

Bruk tallbrikker fra 0-100 evt. 0-50. Elevene trekker ett tall om gangen og lærer bestemmer hvilket tall som skal legges til eller trekkes fra. Elevene jobber i Ø-boka.

F.eks

63-7

32-7

Ekstra: Hefter

4.- 5 t

Mål:

Jeg klarer å gjøre oppgavene mine på stasjonene.

Kjennetegn:

Jeg klarte å gjennomføre oppgavene på stasjonen, og det var stille i klasserommet.

Mattestasjoner:

1. Lærer:

Vi lager snøkrystaller av papir.

Eller: Lag regnestykker med tosifrede tall.

Vis «mellomleddet».

F.eks.  $34 + 57 = 80 + 11 = 91$

2. Ø-bok: Trill terning etter nivå. Lag tosifrede tall. Regn ut. Vis mellomleddet.

3. Data: Multi 2b, kap 8.

4. Oppgave: Dobbelsidig ark om symmetri.

5. Jovo: Elevene lager symmetriske figurer.

Tips:


Vi starter på kapitel 8 som handler om symmetri.

Vi skal jobbe med dette kap. i 2 uker.

Her skal elevene å lage symmetriske mønstre. De skal kjenne igjen symmetriske figurer og kunne finne symmetrilinjen.

# UKEPLAN 2. TRINN UKE: 4



Mål i norsk	Lesing	Jeg leser høyt for voksne hver dag.
	Skrivning H h hare 	Jeg skriver ukas bokstav (stor og liten) med rett skriveretning på rett plass i bokstavhuset. Jeg kan skrive tekst til et bilde. Jeg skriver med tydelig skrift.
Mål i matematikk	Symmetri	Jeg vet hva symmetri er.
Mål i engelsk	Clothes	Jeg kan fortelle hvilke klær jeg har på meg. (Se vedlegg).
<b>Muntlig lekse matematikk</b> ( se bak på planen)		<b>Lese -og skrivebestilling:</b>
Tirsdag	Lesing: Lesark. Les 3 ganger høyt for en voksen. Skrivning: Skriv 4/7 setninger til bilde i H-bok.	Skrivebestilling: Overskrift som passer til bilde. Beskriv personene på bilde. Beskriv hva som skjer på bilde. Varier starten på setningene.
Onsdag	Lesing: Vi leser: Les s 98 Zeppelin: Les s 22 - 23 Matematikk: Multi oppgavebok s 64 og 65.	Vi leser: Se på bildene og overskriften. Hva tror du teksten handler om?
		Zeppelin: Beskriv de tre personene på bildene.
Torsdag	Lesing: Vi leser: Les s 99 Zeppelin: Les s 19 Skrivning: Finskrift i H-boka. Skriv så fint du kan. Se vedlegg.	Vi leser: Se på bildene og overskriften. Hva tror du teksten handler om?
		Zeppelin: Forklar ordene nederst på s 19.
Fredag	Lesing: Les småboka di. Velg en side som du leser 3 ganger.	

Annet/husk	<b>GYM:</b>	<b>UTESKOLE:</b>
	Mandag:	Onsdag:
	Tirsdag:	Fredag:
	Fredag:	

**Informasjon til hjemmet:**

Se gjennom lese -og skrivebestilling før eleven starter på hjemmearbeidet.

**Vi minner om innlevering av Zeppelin 2a.**

Muntlig lekse:

Finner du noe som er symmetrisk hjemme? Hva fant du?

Skriv her:

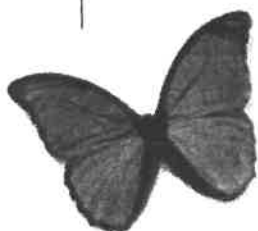
---



---



---



**Tema denne uka:**

<b>Kroppsøving</b>	Stasjonstrening
<b>KRLE/Sos.komp.</b>	Å kunne tilgi + å være bevisst ulike følelser
<b>Kunst og håndverk</b>	Symmetri
<b>Samfunnsfag</b>	Steinalderen



## Forslag til arb.plan norsk uke 3, 4. trinn 2018

- **Mål:** Jeg kan lese med sammenheng og forståelse. sju, sjø, sjåfør, sjette, sjelden/ sjeldan.

Leseprosjekt uke 3-6. En time lesing hver dag. Bibliotektimen går ut disse ukene.

<p><b>Kompetansemål:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse</li> <li>• skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift og bruke tastatur i egen skriving</li> <li>• lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster</li> <li>• variere ordvalg og setningsbygning i egen skriving</li> <li>• gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur, teater, film, dataspill og TV-program</li> <li>• gi uttrykk for egne tanker om språk, personer og handling i tekster fra ulike tider og kulturer</li> </ul>	<p><b>Grunnleggende ferdigheter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muntlig ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og å kunne tilpasse språket til formål og mottaker.</li> <li>• Å kunne lese i norsk er å skape mening fra ulike tekster.</li> <li>• Leseutviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere.</li> <li>• Å kunne skrive betyr å utvikle formelle skriveferdigheter.</li> <li>• Regne i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer.</li> <li>• Digitale ferdigheter i norsk er å bruke digitale verktøy og skape og redigere ulike typer tekster.</li> </ul>
<p><b>Time</b></p>	<p><b>Innhold, metode, vurdering</b></p>
<p>1t + 2t</p>	<p>Dele ut lekseplan og øve på øveord med sj-lyd. Lage setninger til hvert orda.</p>
<p><b>Mål:</b> Jeg kan finne meg en bok på nivå som passer for meg, og lese stille i boka.</p>	<p><b>Informere om Leseprosjekt:</b> Motivere elevene til prosjektet. Læreren starter med å vise og lese litt fra ulike bøker.</p>
<p><b>Kjennetegn:</b> Jeg sitter stille og leser i boka mi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lese i en skoletime hver dag.</li> <li>- Fargenivåer.</li> </ul>

	<p><b>Enklest:</b> Gul. deretter rød, grønn, blå</p> <p><b>Tilpassing:</b> Hvit - Veldig lett. Leseprosjekt fra 2.klasse og 3.klasse. Oppgaver ligger i permene.</p> <p><b>Svart/Lilla:</b> Nyere bøker i flere nivå. Egen bokmelding.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lærer veileder elevene mht. nivå.</b></li> <li>- Oppgavene må alltid henge på veggen. Om eleven ikke er ferdig med oppg. når timen er slutt må eleven allikevel henge opp oppg.</li> <li>- Skrivebok «Boka om bøker». Oppmuntre til at de bare skriver med sammenhengende skrift.</li> <li>- Pute</li> <li>- <b>Leseleksa:</b> Les 20 minutt hver dag i boka di, den skal alltid ligge i sekkén. En side skal leses som repetert lesing 3 ganger, og høyt for en voksen.</li> <li>- Bokmerke med baktittel, leseleksesider + en side repetert lesing (minst 3 ganger)</li> </ul>
<p>6.t.</p> <p><b>Mål:</b> Jeg kan lese en tekst og konsentrerer meg når jeg leser.</p> <p><b>Kjennetegn:</b> Jeg kan svare på spørsmål fra teksten</p>	<p><b>Leseundervisning:</b> Bruk BIO: bilder, innledning, overskrifter.</p> <p><b>Nivå 1:</b> Les og forstå, Skolehefte. Hentet fra Leseforståelsehefte 2a. Dette hefte er et alternativ hvis nasjonal prøve er for vanskelig.</p> <p><b>Nivå 2:</b> Nasjonale prøver (2016). Gjør en oppgave i hefte.</p> <p><b>Vurdering:</b> Elevene diskuterer svara sine to og to.</p>
<p>Halv time</p>	<p><b>Målsjekk</b> Diktat: Eg/jeg er berre/bare sju år, men går i sjette klasse. Det er sjeldan/sjelden. Når eg/jeg blir voksen/voksen skal eg/ jeg bli/verta sjåfør.</p> <p>sju, sjø, sjåfør, sjette, sjelden/ sjeldan.</p>

<b>Leselekse til tysdag, onsdag, torsdag, fredag:</b>	<b>Leseprosjekt:</b> <b>Les i minst 20 minutt i boka di hjemme.</b> Husk å lese så godt at du kan fortelle innholdet i det du har lest. Les <u>en</u> side i boka 3 ganger, og høyt for en voksen. Fyll ut skjemaet i bokmerket ditt. Få underskrift av foreldra/foresatte.  <b>Du kan ta med ei pute til leseprosjektet!</b>
<b>Skrivelekse på itslearning:</b>	<b>Til tirsdag: Skriv setninger med øveorda.</b> <b>Til onsdag: Skriv tittel og forfatter på boka di. Skriv minst 5 setninger om hva boka handler om.</b>
	<b>Tips til lærer:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>OBS! Snakk høyt om det du gjør når du arbeider på pc.</b></li> </ul>





Forslag til arbeidsplan i matematikk uke 3, 4. trinn :

Tema: Ganging

Læringsmål for uka: Jeg kan 8 og 9 gangen.

<p><b>Kompetansemål:</b> Utvikle og bruke varierte metoder for multiplikasjon og divisjon, nytte de i praktiske situasjoner og bruke den vesle multiplikasjonstabellen i hoderegning og i oppgaveløsning.</p>	<p><b>Grunnleggende ferdigheter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muntlig aktiviteter som samtale og diskusjoner om strategier og mengdeforståelse.</li> <li>• Lese tall, tekst og matematiske symboler.</li> <li>• Skrive tall, tekst og matematiske symboler.</li> <li>• Regne ved hjelp av tall, symbolspråk og varierte strategier, ut fra hva oppgavene krever.</li> <li>• Bruke digitale verktøy der dette er naturlig.</li> </ul>
<p><b>Informasjon</b></p>	<p><u>Kap. 5 Ganging og deling 1.</u> Denne uken jobber vi med side 98 – 103 i Multi 4A.</p> <p>Generelt under dette emnet kan vi bruke gangeballene som ligger i matte-skapet. Ballene blir kastet rolig rundt i rommet og elevene må ta hys. De to tallene tommeltottne lander på skal ganges sammen. Husk at eleven må si gangestykket høyt og svaret.</p> <p>Husk også å bruke gangeceden ©</p>
<p><b>Time</b> 1 time:</p> <p><b>Mål:</b> Jeg får til oppgaver med 8 og 9 gangen.</p> <p><b>Kjennetegn:</b> Jeg kan finne svarene på oppgavene på s.98-99.</p>	<p><b>Innhold, metode, vurdering</b></p> <p>Repetér om ganging fra forrige uke. Bruk matteballene eller gangestafett.</p> <p>Syng gangesanger til 8 og 9.</p> <p>Bruk smarte tavler s. 98-99, se lærerens bok.</p> <p>Oppgave: Multi 4A side 98-99.</p> <p><b>Ekstra:</b> Fang kortene se side 98 og 99 i lærerens bok. Viktig at vi driller gangetabellene på skolen også.</p> <p><b>Vurdering:</b> Lærer går rundt og veileder</p>
<p>3 og 4</p> <p><b>Læringsmål:</b> Jeg jobber stille og rolig med oppgavene.</p> <p><b>Kjennetegn:</b> Jeg får gjort mange av oppgavene.</p>	<p><b>Mattestasjoner:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lærerstyrt – jobb m/halve gruppa om gangen. A: Drill med gangeballer. B: Trill 2 terninger. Lag rutenett i ruteboka. Skriv gangestykke og svar inni rutenettet.</li> <li>2. Data: Multi 4a. Kapittel 5 Ganging og deling 1 eller Matematikk.org. gangetreneren</li> <li>3. Oppgavestasjon: Gangeark</li> <li>4. Gangespill med brikker, se laminerte A3 ark.</li> <li>5. Gjøre ferdig sider i Multi. (med s.103)</li> </ol>
<p>Lekse:</p>	<p><b>Vurdering:</b> Tommel opp/ned Multi 4 oppgavebok: Oppgave 11 side 67. Før inn i grønn H-bok</p>



Navn: 4.kl. E  
Arbeidsplan for T-timer veke: 3

Vedlegg 12.

Læringsmål for veka:

Norsk: Eg kan lese med samanheng og forståing.

Matte: Eg kan 8 og 9 gongen.

Sosialt: Eg kan la andre bestemme i leik og spel.

Dag/time	Innhold, metode	Vurdering
<b>Mondag 1.time</b> <u>Læringsmål:</u> Eg kan finne ei bok på eit nivå som passar meg.  (Klassen har norsk)	<b>I klasserommet</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Som klassen</li></ul> <b>Grupperom</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Info om leseprosjekt</li><li>Øve på ord med sj-lyd</li><li>Lese i sjølvalgt bok</li><li>Sjå arbeidsplan i norsk for 4. trinn.</li></ul>	
<b>Tysdag 1.time</b> <u>Læringsmål:</u> Eg kan sitte stille og lese i boka mi.  (Klassen har Norsk)	<ul style="list-style-type: none"><li><b>I klasserommet:</b> gjere det same som klassen</li><li><b>På grupperommet</b></li><li>Lese i sjølvalgt bok</li><li>Gjere oppgåver</li><li>Sjå arbeidsplan i norsk for 4. trinn.</li></ul>	
<b>Tysdag 5. time</b> <u>Læringsmål:</u> Eg kan finne opplysningar om planeter frå internett og Mylder 4  Eg toler å tape i spel  (Klassen har samfunn)	<ul style="list-style-type: none"><li><b>I klasserommet:</b> Gruppearbeid om planetane</li></ul> <b>På grupperom</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Spele krigen eller yatzy med ein vaksen.</li><li>Matte: multiplikasjon</li></ul>	

Eleven følger arbeidsplanane til klassen i alle fag. Arbeidsplanene i norsk, matematikk, krle og samfunn/naturfag ligger som vedlegg og ligg til grunn i all arbeid med eleven.

Spele krigen med ein vaksen fram til han toler å tape i spel. Då kan vi utvide dette og la han spele med medelever. Belønning dersom spelet går greit.

Leik/spel med medelev. Snakke om at vi øver oss på å la andre vere med å bestemme i leik og spel. Ha tre ulike valgmuligheter i spel og tre ulike valgmuligheter i leik. Den som får høgest tall på terningen får velge om det blir leik eller spel og han får trekke kort. Forklare at det på denne måten blir mest rettferdig. Vi kan også bruke andre metoder for å velge, men vi må sørge for at det blir rettferdig for både E og medeleven. Belønning dersom leiken eller spelet går greit.



## Arbeidsplan for jentegruppe

Fag: Matematikk uke 3

Læringsmål for uka: **A-** Jeg forstår tallene sin betydning. Jeg kan sette tallene fra 0-20 på tallinja. **T-** Jeg vet at gangning er gjentatt addisjon.

Kompetansemål i matematikk:	Grunnleggende ferdigheter:	
<p>Eleven skal kunne telle til 100, dele opp og bygge mengder opp til 10, sette sammen og dele opp tiergrupper</p> <p>Gjøre overslag over mengder, telle opp, sammenligne tall og uttrykke tallstørrelser på varierte måter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Muntlige:</b> Skape mening gjennom å lytte, tale og samtale om matematikk ved å bruke et enkelt språk.</li> <li>• <b>Lese:</b> Forstå og bruke symboler. Finne og bruke informasjon i teksten med enkelt symbolspråk. Kunne lese matematiske symboler +, -, =.</li> <li>• <b>Skriftlig:</b> Bruke matematiske symbol. Skrivning i matematikk er et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring.</li> <li>• <b>Regne:</b> Løse oppgaver, utforske problemstillinger som tar utgangspunkt i praktiske, dagligdagse situasjoner.</li> <li>• <b>Digitale verktøy:</b> Bruke ulike nettstedet til læring gjennom spill, utforskning og visualisering.</li> </ul>	
<p>Eleven skal utvikle og bruke varierte metoder for multiplikasjon og divisjon, nytte de i praktiske situasjoner og bruke den vesle multiplikasjonstabellen i hoderegning i oppgaveløsning.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muntlige aktiviteter som samtale og diskusjoner om strategier og mengdeforståelse.</li> <li>• Lese tall, tekst og matematiske symboler.</li> <li>• Skrive tall, tekst og matematiske symboler.</li> <li>• Regne ved hjelp av tall, symbolspråk og varierte strategier, ut fra hva oppgaven krever.</li> <li>• Bruke digitale verktøy der det er naturlig.</li> </ul>	
Dag/time	Innhold, metode	Vurdering
<p>Mandag 2.time</p> <p><b>Læringsmål:</b></p> <p>Jeg kan lese av tall på tall-linjen.</p> <p>Jeg kan gjenkalle og gjenkjenne tall fra 0-20</p> <p>Jeg kan addisjon med tall fra 0-10.</p>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skrive opp tallene som mangler på tall-linja.</li> <li>• Trekke kort fra 0-20 og si tallet. Si tallet – eleven skriver det.</li> <li>• Øve på å telle med 2 om gangen.</li> <li>• Lille pluss.</li> <li>• yatzy</li> </ul>	
<p>Jeg kan 2, 3 og 5 gangen og kan bruke de i regning.</p> <p>Jeg kan løse tekstoppgaver med gangning.</p>	<p><b>T</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Øve på 2, 3 og 5 gangen.</li> <li>• Regnefortellinger på tavla. Skriv dette som gjentatt addisjon og gangning.</li> <li>• Ark om gangning.</li> <li>• Yatzy</li> </ul>	
<p>Tirsdag 4. time</p> <p><b>Læringsmål:</b></p> <p>Jeg kan lese av tall på tall-linjen.</p> <p>Jeg kan addisjon med tall fra 1-20.</p> <p>Jeg kan tiervennene.</p>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sette tall på klessnor fra 0-20.</li> <li>• Legge ulike beløp med knapper på gulvet- eleven teller dem.</li> <li>• Eleven trekker et kort – finner like mange knapper.</li> <li>• Trekke et kort – finne tiervennen. Skrive det som et regnestykke i mattebok</li> </ul>	

<p>Jeg kan 2, 3 og 5 gangen og kan bruke de i regning. Jeg kan løse tekstopp-gaver med ganging.</p>	<p style="text-align: center;">T</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Øve på 2, 3 og 5 gangen.</li> <li>• Regnefortellinger på tavla. Skriv dette som gjentatt addisjon og ganging.</li> <li>• Ark om ganging.</li> <li>• Multi 3a (ganging)</li> </ul>	
---	---	--

**Starte timene på engelsk:**

- I: Hello
- T and A: Hello
- I: How are you today
- T and A: I`m fine thank you and how are you.
- I: I`m fine thanks.
- I: Are you ready for mathematics
- T and A: Yes, I am.
- I: Lets begin.

**Butikkleik:**

**Selger:** What do you want

**Kjøper:** I want a soap and a shoe.

**Kjøper:** How much?

**Selger:** It`s 2 kroner.

**Kjøper:** Here you are.

**Selger:** Thank you.

**Dagens dato**

A sier hvilken dato det er i dag og setter tallet på kalenderen. Jeg ber A om å si hvilken dato det var i går eller er i morgen.

T sier hvilken dato det er om 10 dager, 15 dager, 20 dager.

N og H.

Arbeidsplan for guttegruppe

Fag: Matematikk uke 3

Læringsmål for uka: Jeg vet at ganging er gjentatt addisjon.

<b>Kompetansemål i matematikk:</b> Utvikle og bruke varierte metoder for multiplikasjon og divisjon, nytte de i praktiske situasjoner og bruke den vesle multiplikasjonstabellen i hoderegning i oppgaveløsning.	<b>Grunnleggende ferdigheter:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muntlige aktiviteter som samtale og diskusjoner om strategier og mengdeforståelse.</li> <li>• Lese tall, tekst og matematiske symboler.</li> <li>• Skrive tall, tekst og matematiske symboler.</li> <li>• Regne ved hjelp av tall, symbolspråk og varierte strategier, ut fra hva oppgaven krever.</li> <li>• Bruke digitale verktøy der det er naturlig.</li> </ul>	
Dag/time	Innhold, metode	Vurdering
Mandag 3.time <b>Læringsmål:</b> Jeg kan løse tekstoppgaver med ganging.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese leseleksa</li> <li>• Introduksjon til multiplikasjon – se under</li> <li>• Regnefortellinger på tavla. Skriv dette som gjentatt addisjon og ganging.</li> <li>• Ark om ganging.</li> <li>• Yatzy</li> </ul>	
Tirsdag 3. time <b>Læringsmål:</b> Jeg kan 2 og 3 gangen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese leseleksa</li> <li>• Øve på 2, 3 og 5 gangen</li> <li>• Data: Multi 3a (ganging)</li> <li>• Ipad</li> </ul>	





Navn: 4.kl.

Arbeidsplan for T-timer uke: 3

Læringsmål for uka:

Norsk: Jeg kan lese med sammenheng og forståelse.

Sosial kompetanse: Jeg hører etter når andre prater til meg.




<p><b>Kompetansemål i norsk:</b></p> <p>Samtale om fortellinger fra fortid og nåtid.</p> <p>Fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer. Sette ord på egne følelser og meninger.</p> <p>Les enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm.</p> <p>Skrive enkle beskrivende og fortellende tekster.</p> <p>Skrive enkle fortellende og beskrivende tekster.</p> <p>Samtale om innhold og form i sammensatte tekster.</p> <p>Lytte etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster.</p>	<p><b>Grunnleggende ferdigheter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Muntlig:</b> Skape mening gjennom å lytte, samtale og tale. Tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og forstå.</li> <li>• <b>Les:</b> Skape mening fra tekster. Finne informasjon i tekster på papir og skjerm.</li> <li>• <b>Skriftlig:</b> Skrive teksttyper som er relevante for faget og kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å kunne skrive betyr å utvikle formelle skriveferdigheter.</li> <li>• <b>Regne:</b> Tolke og forstå tekster som inneholder tall, størrelser, eller geometriske figurer.</li> <li>• <b>Bruke digitale verktøy:</b> Bruke digitale verktøy for å skape og redigere tekster. Det er en del av lese- og skriveopplæringen.</li> </ul>
<p><b>Kompetansemål i matematikk:</b></p> <p>Eleven skal kunne telle til 100, dele opp og bygge mengder opp til 10, sette sammen og dele opp tiergrupper opp til 100 og dele tosifra tall i tiere og enere.</p> <p>Gjøre overslag over mengder, telle opp, sammenligne tall og uttrykke tallstørrelser på varierte måter.</p> <p>Eleven skal bruke tall-linja til beregninger og til å vise tallstørrelser.</p> <p>Beskrive og bruke plassverdisystemet.</p>	<p><b>Grunnleggende ferdigheter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Muntlige:</b> Skape mening gjennom å lytte, tale og samtale om matematikk ved å bruke et enkelt språk.</li> <li>• <b>Les:</b> Forstå og bruke symboler. Finne og bruke informasjon i teksten med enkelt symbolspråk. Kunne lese matematiske symboler +, -, =.</li> <li>• <b>Skriftlig:</b> Bruke matematiske symbol. Skrivning i matematikk er et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring.</li> <li>• <b>Regne:</b> Løse oppgaver, utforske problemstillinger som tar utgangspunkt i praktiske, dagligdagse situasjoner.</li> <li>• <b>Digitale verktøy:</b> Bruke ulike nettsteder til læring gjennom spill, utforsking og visualisering.</li> </ul>

Dag/time	Innhold, metode	Vurdering
<p>Tirsdag 2.time</p> <p><b>Læringsmål:</b>  Jeg forstår det jeg leser.  Jeg kan finne nøkkelord i en tekst.  Jeg lærer nye ord og begrep</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese i Tuba luba 3 s. 74-75 og snakke om innholdet i teksten.</li> <li>• Finne nøkkelord til teksten om flukten til Egypt. Fortell historien ved hjelp av nøkkelordene.</li> <li>• Begrepslære: lime 3 kopierte aliaskort i begrepsboka og skriv hva de betyr.</li> </ul>	
<p>Onsdag 4. time</p> <p><b>Læringsmål:</b>  Jeg forstår det jeg leser.  Jeg kan samarbeide med medelever.  Jeg kan legge sammen to tall.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha med medelev:</li> <li>• Se i stor billedbok – snakke om det vi ser.</li> <li>• Spille alias – forklare ordene</li> <li>• «Gjett tallet» på tavla.</li> <li>• Yatzy</li> </ul>	

<p>Fredag 6. time</p> <p><b>Læringsmål:</b>  Jeg kan samarbeide med andre.  Jeg følger reglene i klasserommet.  Jeg utfører og følger de beskjedene som bli gitt</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Være i klassen</li> </ul>	
--	--	--

# Vekeplan for 4. klasse veke 3 Onsdag



	Ordinær	Ordinær + elever E og T	Elev: A	Elev: A	Elev: N/H	Elev: N	Elev: H
Fag	Mål:	Onsdag	Mål:	Onsdag	Mål:	Onsdag	Onsdag
<b>Norsk:</b> 	Eg kan avslutte ei forteljing	Tuba Luba s. 26 og 27 Les ei side tre gonger, resten les du ein gong. Fortel ein vaksen kva det handlar om  It's learning: Gjer oppgåvene og spørsmåla på s. 26 og 27.  Øv på øveorda	Eg kan avslutte ei forteljing	Les i «Lesemappa Tuba Luba» s. 86 om «Bergingsmann 7». Les 2 gonger!  Svar på spørsmål s. 86 i lesemappa. Skriv rett på arket!  Øv på øveorda	Jeg kan avslutte en forteljing.	Vi kan lese mer: Les s. 22,23 og 24 Les en side tre ganger, resten leser du en gang. Fortell en vaksen hva det handler om  It's learning: Svar på oppgaver og spørsmål på s. 24  Øv på øveorda.	
<b>Matte:</b> 	Eg forstår samanhengen mellom multiplikasjon og divisjon. Eg kan 8 og 10 gangen.	Multi oppgåvebok: s.67 oppgåve 11.  Skriv heile mattestykket. Hugs marg og to strekar under svaret. Bruk linjal	Eg veit kva for eit tal som kjem før og etter eit valt tal.	Hefte: Ark	Jeg kan 2 og 3 gangen.	Multi oppgavebok: s. 87	
<b>Engelsk:</b> 	Eg forstår innhaldet i ei bok.	Øv på gloser bak på lekseplan	Eg forstår innhaldet i ei bok.	Øv på gloser bak på lekseplan	Jeg vet at preposisjoner blir brukt til å forklare hvordan noe er plassert i forhold til noe annet.	Øv på gloser bak på lekseplan	

<b>Tema denne veka:</b>	
Sosial kompetanse	Sjølvkontroll
Samfunn/Naturfag	Sjå opp på himmelen
KRLE	Buddhismen

<b>Øveord:</b>	sju, sjåfør, sjette, sjeldan
Ordinær og elever: A, B, N	
Elev: H	av, på, at, som, til
<b>Gloser:</b>	Behind = bak In = i Between = mellom Over = over Under = under In front of = framfor
Ordinær og elever: A, B, N	
Elev: H	I can play football.

<b>Matematikk</b>	
Ordinær	Reknestykkene for 8 og 9 gangen (står bak på lekseplanen)
Elever: T	
Elev: A	Tallinje fra 0-20. Hopp med 2 om gangen (står bak på lekseplanen)
Elev: B og C	Reknestykkene for 2 og 3 gangen (står bak på planen)

**Elevane skal ha eit leseprosjekt veke 3-6. Dei skal lese kvar dag. Boka må ligge i sekken. Leseleksa blir å lese i 20 minutt kvar dag, lese minst tre gonger ei side slik at dei kan gjenfortelje teksten. Elevane kan ha med seg ei pute for å gjere det ekstra koseleg. 😊 Elevane kan ta med seg ei brukt pocketbok til å lage «bokpinnsvin» av viss dei har.**

**Det blir morgensamling 02. februar kl. 12.30 for foreldre/føresette.**