

Utfordringar med teamarbeid rundt elevar med særskilde behov

*Ei kvalitativ intervjuundersøking om utfordringar knytt til kollegasamarbeid, og korleis
assistentane vert inkludert i teamarbeidet rundt elevane dei arbeidar med*

Vilde Katrine Vethe



Masteroppgåve i Pedagogikk

Våren 2021

UNIVERSITETET I BERGEN

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

PED 395

Samandrag

Forskinga på kollegasamarbeid i skulen fokuserer i hovudsak på samarbeid mellom lærarar og inkluderer i liten grad samarbeid mellom lærarar og assistentar. Den forskinga som er gjort kring assistentar handlar stort sett om korleis assistentane påverkar lærarar og/eller elevar, og ikkje om samarbeidet mellom assistent og lærar. Kollegasamarbeidet omhandlar i hovudsak elevar med særskilde behov i barneskulen, og er difor ein svært viktig del av det generelle samarbeidet mellom kollegaer i skulen. I denne oppgåva undersøker eg samarbeidet mellom kontaktlærar, spesialpedagog og assistent, og eg undersøker utfordringar knytt til det å utvikle teamsamarbeid. Eg synleggjer og assistentane sine erfaringar om samarbeidet og korleis dei vert inkluderte.

Funna baserer seg på semistrukturerte kvalitative intervju med tilsette som arbeider i team rundt elevar med særskilde behov. Det er diskutert ved å nytte teorien om *Professional Learning Communities*, teori om tverr- og fleirfagleg samarbeid, og forskning på teamarbeid, assistentar, og på kollegasamarbeid blant lærarar i skulen. Det er gjennomført totalt ni intervju; tre med kontaktlærarar, tre med spesialpedagogar og tre med assistentar. Studien viser informantane sine refleksjonar, opplevingar og forteljingar om ulike aspekt ved kollegasamarbeidet og fokuserer på korleis desse teama samarbeider, samhandlar, kommuniserer og inkluderer kvarandre i teamarbeidet.

I oppgåva argumenterer eg for at det er fleire faktorar som spelar inn på samarbeid i team. Det er faktorar som handlar om organisering av samarbeidet, samhandling og kommunikasjon, team-følelse, inkludering og tilhøyrslø og tilrettelegging for samarbeid. Masteroppgåva er ikkje meint som ei endeleg forklaring på korleis eit samarbeid i team skal vera, men oppgåva kastar ljøs over informantane sine refleksjonar rundt teamarbeidet, og tydeleggjer assistentane sine forteljingar.

Studien viser at assistentane har avgrensa med tid til å medverka med sin kunnskap, kompetanse og erfaring inn i teamarbeidet på grunn av måten samarbeidet er organisert på. Det er utfordringar med tid, organisering, struktur, formelle møte og tilrettelegging som skil seg ut som hindringar for å utvikle eit teamarbeid. Dette resulterer i at medlemene i teama har få moglegheiter til utvikle samarbeidet på, i tillegg til at dei går glipp av relevant erfaringsbasert, taus kunnskap frå assistentane som hadde vore nyttig å ha med i den faglege oppfølginga av elevane.

Summary

Research on co-worker collaboration in primary school focuses mainly on teachers, and deals to a minor extent with collaboration between teachers and teaching assistants. The limited amount of work that focus on teaching assistants mostly examine how the use of teaching assistants affect teachers and/or pupils. In this thesis I study the collaboration between teachers, teaching assistants and special educators. The collaboration between a teacher and a teaching assistant is centered on a student with special needs, and as such is a central part of the co-worker collaboration in primary school. In addition, I examine challenges related to the development of collaboration between teachers, teaching assistants and special educators. Moreover, I highlight the teaching assistants' experiences with the co-worker collaboration and discuss how the teacher assistants are included in the teamwork.

The findings in this thesis are based on semi-structured qualitative interviews with employees that work in teams around pupils with special needs. The study is based on nine interviews; three of them are interviews with class teachers, three special educators and three teaching assistants. The findings are discussed using the theory of Professional Learning Communities, theories on interdisciplinary collaboration, research on teamwork, and co-worker collaboration among teachers. The reflections, experiences and stories regarding different aspects of co-worker collaboration of the informants are discussed in the thesis. The discussion focuses on how these teams collaborate, interact, communicate and how they include each member in the teamwork.

I argue that there are multiple factors that affect the collaboration within a team. These include organizing the teamwork, interactions and communication, team spirit, inclusion and affiliation, as well as facilitation of collaboration. It should be mentioned that this thesis is not meant to describe how a team should collaborate, but it highlights the assistants' narratives on how they are included in the teamwork.

A main finding is that the teaching assistants have limited time to contribute with their knowledge, competence and experience. This is due to the way the collaboration is organized. Time, organization, structure, and formal meetings and facilitation are found to be the main challenges regarding development of the teamwork. As a result, the team members have limited possibilities to develop the collaboration, and miss significant

experience-based, tacit knowledge from the assistants that can be valuable in the educational support of the pupils.

Innholdsliste

1	INNLEIING	7
1.1	BAKGRUNN OG FORMÅL	8
1.2	PROBLEMSTILLING	9
1.3	ULIKE FORMER FOR SAMARBEID.....	9
1.3.1	<i>Deltakar i team som samarbeider om barn med særskilde behov i skulen</i>	<i>10</i>
1.4	DISPOSISJON AV OPPGÅVA.....	12
2	FORSKINGSGJENNOMGANG	14
2.1	LITTERATURSØK.....	14
2.2	TIDLEGARE FORSKING PÅ KOLLEGASAMARBEID BLANT LÆRARAR.....	16
2.2.1	<i>Betydinga av samarbeid og refleksjon i team</i>	<i>16</i>
2.2.2	<i>Eit lag rundt læraren</i>	<i>16</i>
2.2.3	<i>Hovudbodskapet i forskinga om kollegasamarbeid blant lærarar</i>	<i>17</i>
2.3	TIDLEGARE FORSKING PÅ ASSISTENTAR I SKULEN	20
2.3.1	<i>Assistentar som ekstra ressurs</i>	<i>20</i>
2.3.2	<i>Assistentar sin påverknad på elevar sitt læringsutbytte</i>	<i>21</i>
2.3.3	<i>Følgjer av å ha assistentar i klasserommet.....</i>	<i>22</i>
2.3.4	<i>Alternativ bruk av assistentar i undervisninga</i>	<i>23</i>
2.3.5	<i>Oppsummering av forskinga på assistentar</i>	<i>25</i>
3	METODE	27
3.1	KVALITATIV METODE	27
3.1.1	<i>Kvalitative forskingsintervju</i>	<i>27</i>
3.1.2	<i>Utval av informantar.....</i>	<i>29</i>
3.1.3	<i>Intervjuguide.....</i>	<i>30</i>
3.2	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	30
3.2.1	<i>Transkribering</i>	<i>32</i>
3.2.2	<i>Truverdigheit og transparens.....</i>	<i>33</i>
3.2.3	<i>Etiske utfordringar</i>	<i>35</i>
3.2.4	<i>Informert samtykke/ personvern.....</i>	<i>36</i>
3.3	ANALYSE.....	37
3.3.1	<i>Abduktiv tilnærming.....</i>	<i>37</i>
3.3.2	<i>Meiningsfortetting.....</i>	<i>38</i>
3.3.3	<i>Kondensering / kategorisering.....</i>	<i>40</i>
4	TEORETISK RAMMEVERK	42
4.1	PROFESJONELLE LÆRINGSMILJØ	43
4.1.1	<i>Kjenneteikn på profesjonelle læringsmiljø.....</i>	<i>44</i>
4.1.2	<i>Utfordringar ved å implementere profesjonelle læringsmiljø</i>	<i>44</i>
4.2	TVERRFAGLEG OG FLEIRFAGLEG SAMARBEID.....	45
4.2.1	<i>Føresetnader for fungerande fleirfagleg samarbeid</i>	<i>45</i>
4.2.2	<i>Føresetnader for tverrfagleg samarbeid</i>	<i>46</i>
4.2.3	<i>Hindringar og motstand i å utvikle eit samarbeid</i>	<i>48</i>
4.3	FORANKRING I LEIINGA ER AVGJERANDE FOR SAMARBEID	49
4.3.1	<i>Leiinga si rolle i profesjonelle læringsmiljø</i>	<i>49</i>
4.3.2	<i>Leiinga si rolle i tverrfaglege team.....</i>	<i>49</i>
4.3.3	<i>Kva er føresetnadene for samarbeid i team?</i>	<i>51</i>
5	PRESENTASJON AV FUNN	53
5.1	TEAM 1.....	53
5.1.1	<i>Organisering av samarbeidet.....</i>	<i>53</i>
5.1.2	<i>Samhandling og kommunikasjon.....</i>	<i>54</i>
5.1.3	<i>Team-følelse, inkludering og tilhørslse.....</i>	<i>56</i>
5.1.4	<i>Tilrettelegging for samarbeid</i>	<i>57</i>
5.1.5	<i>Oppsummering av funna frå team 1</i>	<i>57</i>

5.2	TEAM 2.....	58
5.2.1	Organisering av samarbeidet.....	58
5.2.2	Samhandling og kommunikasjon.....	59
5.2.3	Team-følelse, inkludering og tilhørslse.....	60
5.2.4	Tilrettelegging for samarbeid.....	61
5.2.5	Oppsummering av funna frå team 2.....	61
5.3	TEAM 3.....	62
5.3.1	Organisering av samarbeidet.....	62
5.3.2	Samhandling og kommunikasjon.....	63
5.3.3	Team-følelse, inkludering og tilhørslse.....	65
5.3.4	Tilrettelegging for samarbeid.....	65
5.3.5	Oppsummering av funna frå team 3.....	66
5.4	OPPSUMMERING AV EMPIRI	66
6	DISKUSJON	68
6.1	UTFORDRINGAR MED Å UTVIKLE TEAMSAMARBEID.....	68
6.1.1	Mangel på tid og formelle møtepunkt	69
6.1.2	Møta er uformelle og sårbare for avbrytingar.....	70
6.1.3	Assistentane sine moglegheiter til å bidra fagleg er avgrensa.....	71
6.1.4	Inkludering av assistentane i teamarbeidet.....	73
6.1.5	Utfordringar ved måten leiinga organiserer samarbeidet på.....	75
6.2	OPPSUMMERING AV DISKUSJON	76
7	AVSLUTNING	77
7.1	TEAMARBEID RUNDT ELEVAR MED SÆRSKILDE BEHOV	77
7.1.1	Korleis føregår teamarbeidet rundt elevar med særskilde behov?	77
7.1.2	Kva er utfordringane med å utvikle eit teamsamarbeid?	78
7.1.3	Kva er assistentane si rolle i teamarbeidet?	79
7.1.4	Kva er assistentane sine erfaringar med teamarbeidet?.....	80
7.2	AVSLUTTANDE KOMMENTARAR	81
7.3	FORSLAG TIL TEORIUTVIKLING.....	82
7.4	ANBEFALINGAR TIL VIDARE FORSKING.....	83
	VEDLEGG:	88
	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRÅ NSD	88
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	89
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	92

1 Innleiing

Elevar som ikkje får godt nok utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet i grunnskulen har rett på spesialundervisning. Dette er regulert i opplæringslova kapittel 5.

Spesialundervisning kan vera at eleven vert fylgd opp i klassen av ein assistent eller anna pedagogisk personell, eller at eleven får tilpassa utstyr. Poenget er at undervisninga skal vera tilpassa behovet til eleven (Opplæringslova, 2005). Geoff Lindsay (2007) peikar på at det er lite forskning som ser på effekten av å inkludere elevar med særskilde behov i vanleg skule. Han hevdar vidare at politikken legg vekt på at alle elevar skal gå i vanleg skule for å minske segregering, ivareta barnet sine rettar og sørgje for at barnet held fylgje med andre på sin alder (Lindsay, 2007). Skulen er ein viktig arena for helsefremjande og førebyggjande arbeid som er retta mot barn og unge. Denne innsatsen kan vera sentrert for å styrkja læringsmiljøet på skulen, redusere fråvær og fremje læring og utvikling. Det har vore aukande merksemd mot dette arbeidet, med å innføre aktivitetsplikta, tverrfaglege tema og revidert retningslinje for skulehelsetenesta (Federici et al., 2020).

Thomas Dahl (2016) hevdar at skulen i dag har utfordringar på ei rekkje område som går utover læraren sin kjernekompetanse, og at ein må avlaste læraren for oppgåver som andre profesjonar er meir kompetente til å gjennomføre (Dahl, 2016). Det vert med andre ord peika på eit behov for å få inn meir kunnskap om, og erfaring med å bruke andre profesjonar i norsk skule. Borg et al., (2015) har sett på norsk og nordisk materiale som handlar om tverrfagleg samarbeid i skulen. Dei viser funn som skisserer samarbeidsrelasjonen mellom lærarar og andre faggrupper i skulen. I denne samanhengen har dei laga eit skilje mellom eit skuleinternt (primærlag), og eit skuleeksternt (sekundærlag) rundt læraren. Det skuleinterne laget eller primærlaget består av helsesystemer, assistentar, miljøterapeutar og spesialpedagogar, medan det eksterne laget kan bestå av pedagogisk-psykologisk teneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og barnevern (Borg et al., 2015). Det har lenge vore eit krav om tverrfagleg samarbeid rundt utsette barn og unge, og det er nedfelt i både helse- og sosialpolitiske dokument, lover og retningslinjer (Willumsen & Ødegård, 2016). Det er studiar som viser at det er mellom seks til ti profesjonelle tilsette involvert når eit barn har behov for hjelp. Ein studie hevdar at dei profesjonelle i gjennomsnitt brukar 40 prosent av arbeidstida si dagleg på samarbeidet rundt denne eleven (Ødegård,

2007). Det er med andre ord ei stor mengd ressursar som går med på denne typen samarbeid. I denne studien undersøker eg primærlaget rundt eleven. Primærlaget eller teamet rundt eleven er samansett av kontaktlærer, spesialpedagog og assistent. Eg ser på kva utfordringar som er knytt samarbeid i slike team, og i tillegg ser eg på korleis assistentane vert inkludert, og kva assistentane sjølv meiner om teamarbeidet.

1.1 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for at eg valde akkurat dette temaet for masteroppgåva mi, er at eg sjølv har jobba som assistent i barneskulen. I løpet av dei to åra eg jobba i barneskule, opplevde eg at assistentane ikkje vart inkludert i samarbeidet på lik linje med dei andre som arbeider med den same eleven. Dette vekka interessa mi for å undersøkje korleis assistentane vert inkludert i teamarbeidet, og å høyre med assistentane sjølv kva dei syns om dette samarbeidet. Eg ynskte difor å gå i djupna på dette temaet, og høyre med dei som inngår i primærlaget rundt eleven kva opplevingar det er som fører til at samarbeidet fungerer eller ikkje.

I arbeidet med litteratursøk og i forskingsgjennomgangen, såg det ut som at det er mangelfull forskning på assistentar når det gjeld fleire felt. Dette vert blant anna bekrefta av Webster et al., (2013) som meiner det er eit behov for langsiktige studiar som ser på assistentane si påverknad på elevane sin faglege utvikling. Borg et al., (2014) meiner at det er lite forskingsbasert kunnskap om assistentane. Vidare vert det hevda at det er lite litteratur også på assistentar og miljøarbeidarar (Borg et al., 2015; Borg et al., 2014; Webster et al., 2013). Dette ser eg også i forskinga på kollegasamarbeid, at denne i liten grad inkluderer assistentane sine opplevingar og synspunkt, men heller ser på kva effektar assistentane har på andre. Den forskinga eg har funne om assistentar handlar i hovudsak om korleis assistentane påverkar, eller kva effektar assistentane har på elevar eller lærarar. Totalt sett ser det ut som at forskinga på assistentar er mangelfull på fleire felt. Med dette som bakgrunn ser eg eit behov for å setje assistentane i hovudsetet og få fram deira synspunkt og opplevingar. Eg vil difor fokusere på assistentane gjennom heile oppgåva, og sjå på korleis dei vert inkludert i samarbeidet i team rundt elevar med særskilde behov.

1.2 Problemstilling

På grunn av at det er tilsynelatende mangelfull forskning på assistentar og deira erfaringar om kollegasamarbeid i skulen, ser eg eit behov for å kasta ljøs over dette feltet. I denne studien er føremålet å sjå på utfordringane som er knytt til kollegasamarbeidet i team som jobbar med enkeltelevar. Det har som sagt vore viktig for meg å inkludere assistentane i denne studien, og eg har spesielt vore nysgjerrig på korleis assistentane vert inkludert i dette teamarbeidet. Problemstillinga har utvikla seg gjennom heile prosjektet, men hovudmålet har vore å få fram assistentane sine opplevingar av det kollegasamarbeidet eg undersøker. Problemstillinga mi vert difor:

«Utfordringar knytt til teamarbeid rundt elevar med særskilde behov»

For å svare på problemstillinga har eg fokus på følgjande forskingsspørsmål:

1. Korleis føregår teamarbeidet rundt elevar med særskilde behov?
2. Kva er utfordringane med å utvikle eit teamsamarbeid?
3. Kva er assistentane si rolle i teamarbeidet?
4. Kva er assistentane sine erfaringar med teamarbeidet?

Desse forskingsspørsmåla vil vera med på å svare på mi problemstilling og løfte opp dei sentrale tema eg fokuserer på i oppgåva. For å plassere tema i denne undersøkinga vil eg no forklare ulike omgrep, og gjere nokon avgrensingar for vidare arbeid med oppgåva.

1.3 Ulike former for samarbeid

I denne studien vil eg bruka fleire ulike omgrep og definisjonar. Eg har difor valt å forklare korleis eg forstår desse omgrepa og korleis dei vert nytta vidare i oppgåva. Omgrepa tverrfagleg og fleirfagleg samarbeid vert brukt vilkårleg i skulen, og særleg i team rundt enkeltelevar. Fleirfagleg samarbeid handlar om å koordinere og utnytte kvarandre sin kompetanse, men arbeidet mot å nå målet kan gå føre seg ved at dei ulike yrkesgruppene arbeidar isolert frå kvarandre (Borg et al., 2015). Fleirfagleg samarbeid er kjenneteikna med å oppnå mål som ingen profesjonsutøvar kunne greidd å oppnå åleine (Federici et al., 2020, p. 30). Definisjonen peikar på eit positivt utfall med å

arbeide saman, og at ein må nytte kvarandre sin kompetanse i samarbeidet. Skilnaden mellom fleirfagleg- og tverrfagleg samarbeid ligg altså i graden av integrasjon. Tverrfagleg samarbeid er når fleire yrkesgrupper arbeidar saman på tvers av faggrensar for å nå eit felles mål, det er altså ei arbeidsform eller ein metode (Glavin & Erdal, 2000a, p. 24). For å forenkla dette vil eg bruke begrepet tverrfagleg samarbeid, som både vil omfatte fleirfagleg – og tverrfagleg samarbeid. Eg vil også sei noko om taus kunnskap, og med dette meiner eg: «taus kunnskap er en type kunnskap som ikke fullt ut kan artikuleres ved hjelp av ord og setninger. Taus kunnskap tilegnes gjennom handling og vises i bruk» (Gilje, 2021).

I denne oppgåva vil eg også bruke ulike uttrykk om samarbeid, slik som til dømes kollegasamarbeid, teamarbeid og samarbeid i team. Desse uttrykka vil alltid referere til det samarbeidet som føregår i primærlaget eller teamet rundt eleven som eg undersøker. Som sagt består dette teamet av kontaktlærer, assistent og spesialpedagog. Det er vanleg å definere eit team på denne måten: «to eller flere mennesker som er gjensidig avhengig av hverandre for å nå felles mål» (Bjørnson, 2021). Samarbeid vert definert som samspel og det å arbeide saman (Glavin & Erdal, 2000a, p. 25). Omgrepa samordning, samarbeid og samhandling vert ofte nytta om kvarandre. Samordning vert definert på denne måten: «en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling/klient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre» (Knoff, referert i Lauvås & Lauvås, 2004). I fylgje Kari Glavin og Bodil Erdal (2020) er dette ein god definisjon på eit godt utvikla samarbeid, eg støttar meg difor til denne definisjonen som vidare i oppgåva vil liggja til grunn for omgrepet samarbeid.

1.3.1 Deltakar i team som samarbeider om barn med særskilde behov i skulen

Assistentane er ei yrkesgruppe som hjelper elevar, lærarar og anna personale i skulen. Det vert ikkje stilt nokon formelle krav til utdanning hjå assistentane i grunnskulen. Ein assistent er ikkje kvalifisert for å ha ansvaret for opplæring, fordi dei manglar lærarkompetanse i samsvar med lov og forskrift (Nymo & Stensig, 2017). Assistentane har ofte oppgåver som er knytt til spesialundervisning, og det må vera heimla i §5-1 om rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 2005). Det er skuleeigar som har ansvaret for at skulane har nødvendig kompetanse i høve opplæringslova §10-8, og at spesialundervisninga bidreg til at elevane får eit forsvarleg utbytte av opplæringa.

Hensikta med kompetanseutvikling er å halde tritt med den faglege og pedagogiske kunnskapen om å vera orientert og oppdatert i takt med utviklinga i skulen og i samfunnet elles (Utdanningsdirektoratet, 2014). Tilsette som ikkje har ei undervisningsstilling, slik som assistentane, kan hjelpe til i opplæringa dersom dei får nødvendig rettleiing og opplæring. Assistentar som er tilsett for å hjelpe til i opplæringa kan ikkje ha sjølvstendig ansvar for verken ordinær opplæring, eller spesialundervisning. Det er altså eigne krav til kompetanse for å kunne ha ansvaret for opplæringa, slik som kontaktlærarane og spesialpedagogane skal ha (Utdanningsdirektoratet, 2014). Statistikk viser at bruk av assistentar i skulen aukar i samanheng med ein høgre ressursbruk knytt til spesialundervisning. Frå 2009 til 2017 har talet elevar som fekk spesialundervisning auka med 80 prosent (Nymo & Stensig, 2017). Den delen som består av assistenttimar blir større, og for skuleåret 2016/2017 vart det brukt omlag 9,5 millionar assistenttimar i spesialundervisning i Noreg. Til samanlikning var det omlag 6 millionar lærartimar som gjekk med til spesialundervisning (Nymo & Stensig, 2017).

Studien «The function of special education» (SPEED) av Kari Bachmann, Peder Haug og Thomas Nordahl (2016), viser at det som oftast er ein lærar eller spesialpedagog som har ansvaret for undervisninga rundt elevar med lærevanskar. Det er vanleg at assistentane utfører sjølve undervisninga, og omlag halvparten av elevane som var med i deira studie fekk spesialundervisning av ein assistent (Bachmann et al., 2016). Dei elevane som har eit stort behov for spesialpedagogisk undervisning og høg kompetanse, er også dei elevane som fekk mest undervisning av ukvalifiserte. Utdanningsforbundet meiner at alle elevar har rett til ein kvalifisert lærar, og dei er difor kritiske til den auka bruken av assistentar i grunnskulen. Dei legg vekt på at assistentane er ei viktig yrkesgruppe i skulen, men er bekymra for at mengda assistenttimar skal gå ut over talet på lærartimar i spesialundervisninga (Nymo & Stensig, 2017).

Som eit overordna mål vil eg alltid ha i bakhovudet at samarbeidet skal tilretteleggja tiltak til det beste for elevane si læring. Eg vil likevel understreka at dette ikkje er ein studie som ser på læringsutbyttet til elevane. Gjennom denne oppgåva ynskjer eg heller å få fram assistentane sine synspunkt og erfaringar om teamarbeidet rundt enkeltelevar, og å bidra til ei auka forståing for korleis assistentane opplever, og vert inkludert i teamarbeidet rundt den eleven dei arbeider med.

1.4 Disposisjon av oppgåva

I kapittel to, forskingsgjennomgangen, vil eg fyrst presentere nokon relevante studiar om kollegasamarbeid. Sidan det er lite forskning om kollegasamarbeid som inkluderer assistentar, har eg sett på studiar som handlar om kollegasamarbeid blant lærarar. Denne delen har ein oppsummering der eg kort vil nemne det som er mest relevant for problemstillinga. Vidare har eg inkludert studiar om assistentar som eg finn relevante. Til slutt vil eg oppsummere dei viktigaste punkta frå forskingsgjennomgangen på assistentar som er relevant å ta med vidare.

I metodekapittelet grunngjev eg val av forskingsmetode, utval av informantar og analyse. Her drøftar eg også oppgåva si truverdigheit, og etiske spørsmål og dilemma vil verta teken omsyn til.

Teorikapittelet er todelt, der eg fyrst presenterer teorien om Professional Learning Communities, og gjer greie for kvifor denne er relevant å bruke i min studie. Vidare vil eg presentere teoriar om tverrfagleg og fleirfagleg samarbeid. Deretter set eg opp ein oversikt (Tabell 4.1) med dei hovudpunkta eg vel å ta med meg frå teorikapittelet og vidare inn i diskusjonen. Til slutt oppsummerer eg kva teoriane seier om føresetnader for samarbeid i team.

I empirikapittelet, presenterer eg funna. Det var nokon kategoriar som skilde seg ut i analysen, og dei vert utgangspunktet for korleis eg presenterer funna. Funna er organisert etter kategoriane: organisering av samarbeidet, samhandling og kommunikasjon, team-kjensle, inkludering og tilhøyrse, og til slutt tilrettelegging for samarbeid. Sist i dette kapittelet vil eg oppsummere hovudfunna i oppgåva.

I diskusjonen vil eg drøfte hovudfunna mine i lys av tidlegare forskning og teoretisk rammeverk. Drøftinga vil gå føre seg med utgangspunkt i problemstillinga, teoretisk rammeverk og tidlegare forskning. Assistentane vil vera i fokus heile tida. Fyrst oppsummerer eg utfordringar med å utvikle eit teamarbeid. Deretter går eg nærare inn på nokon sentrale funn, nemleg profesjonelt samarbeid, tilhøyrse/ inkludering og leiinga sin rolle. Til slutt vil eg avrunda kapittelet med å diskutere assistentane sin rolle i teamarbeidet.

I det siste kapitlet vil eg fyrst oppsummere oppgåva og dei viktigaste funna. Deretter vil eg svare på forskingsspørsmåla som er stilt i denne masteroppgåva. Heilt sist vil eg peike på moglegheiter for vidare forsking.

2 Forskingsgjennomgang

Då eg søkte i Oria og Google Scholar etter kollegasamarbeid, teamarbeid og samarbeid i team på skular dukka det opp ein del forskning om lærarar. For å finne forskning om assistentar måtte eg difor søke generelt etter lærarassistentar og assistentar i skulen. Det ser ut som det er lite forskning om kollegasamarbeid som inkluderer assistentar. I denne forskingsgjennomgangen har eg ikkje inkludert alt som finst av forskning på feltet. Eg har heller valt ut dei studiane på kollegasamarbeid blant lærarar, studiar om samarbeid i team, og tverrfagleg samarbeid som er relevant for mitt prosjekt. Vidare har eg henta inn forskning om assistentar i skulen og inkludert dei studiane som er nærast å svare på mi problemstilling. Eg har vore ute etter forskning som seier noko om korleis kollegasamarbeid fungerer i team, og blant tilsette på skular. I forskingsgjennomgangen vil eg fyrst presentere nokon studiar som ser på kollegasamarbeid blant lærarar, og eg vil oppsummere nokon av hovudpunkta frå desse studiane som eg tek med meg vidare i oppgåva. Deretter vil eg presentere forskning på assistentar, og seia litt om kva som er relevant for min studie, og kva eg tek med meg vidare. Til slutt vil eg oppsummere sentrale poeng i denne forskinga.

2.1 Litteratursøk

I litteratursøket var det nødvendig å få eit overblikk på kva forskning som fins om assistentar og kollegasamarbeid i skulane. Eg har hovudsakleg søkt i Oria og Google Scholar, men har og funne relevante studiar i referanselister og liknande undervegs. Det har også dukka opp tekstar som eg har blitt tipsa om av andre studentar eller rettleiaren min, som eg også har inkludert. I litteratursøket ville eg identifisere tidlegare forskning på feltet som var relevant for problemstillinga. Det viktigaste for meg var å få ein oversikt over kva forskinga seier om feltet. Eg har ikkje hatt moglegheita til å gå gjennom all forskning, men har funne fleire gode litteraturstudiar om assistentar som eg har støtta meg på.

Eg har eg søkt etter desse orda: samarbeid, kollegasamarbeid, teamarbeid, teamsamarbeid, tverrfagleg samarbeid. Eg har søkt på Norsk i Oria og Google scholar, og eg har brukt litt ulike kombinasjonar av ord for å prøve meg fram. I Oria fekk eg desse treffa på søka (tidleg haust 2020):

- Søk 1: «samarbeid» og «skole» og «kollega» og kollegasamarbeid» gav 4 treff.
- Søk 2: «kollegasamarbeid» og «skole» gav 9 treff.
- Søk 3: «kollega» og «skole» og «teamarbeid» gav 4 treff.
- Søk 4: «skole» og «teamarbeid» gav 32 treff.
 - Avgrensing: fagfelleverderte tidsskrift: gav 24 treff.
- Søk 5: «kollegasamarbeid» og «skole» gav 9 treff.

Desse treffa har eg gått gjennom og skumlest innleiing- og konklusjonsdelen på, for å sjå om nokon av tekstane var aktuelle å ha med vidare. Deretter har eg valt ut dei tekstane som var relevant for mi oppgåve.

Etter kvart som oppgåva utvikla seg vart det nødvendig å hente inn teori som var relevant for min problemstilling. Då visste eg at teorien om Professional Learning Communities (PLM) var aktuell, og ved å søke på denne teorien dukka det opp 24687 treff i Oria. Det vart difor nødvendig å avgrense dette søket veldig med tanke på tida eg har til rådighet. Eg kom over Louise Stoll og fann fort ut at ho var ein anerkjent forskar på dette området. Difor tok eg ei avgjersle om å støtte meg på hennar forskning på teorien. I arbeidet med å lese om PLM oppdaga eg at denne teorien var mangelfull når det gjeld teamarbeid som inkluderer assistentar. Difor tok eg eit søk på «tverrfaglig samarbeid», som resulterte i 961 treff i Oria. Av same årsak tok eg her ei avgjersle om å velje ei hovudkjelde, nemleg boka til Glavin og Erdal (2000) «Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge».

I tillegg har eg søkt etter forskning på assistentar, og då har eg brukt søkeorda: assistent, assistenter, lærerassistenter, assistant og teaching assistants. Desse søka er kombinert med orda «skole» og «school». I Oria fekk eg desse treffa på søka:

- Søk 1: «teaching assistant» og «school» gav 110.681 treff
- Søk 2: «assistent og «skole» gav 388 treff
 - Avgrensing: Fagfelleverderte tidsskrift: 167 treff
 - Avgrensing: Norsk: 14 treff
- Søk 2: «lærerassistent» gav 11 treff
- Søk 3: «lærerassistent» og «skole» gav 7 treff

I søk ein oppdaga eg fort at det ikkje var mogleg å gå gjennom all forskinga som fins på feltet. Sjølv om eg avgrensa søket veldig med å velje fagfelleverderte tekstar, avgrensa

årstal, språk og emne så vart det alt for mange tekstar. Eg valde difor å fokusere på dei norske tekstane i Oria. I søk 3 på «lærerassistent» dukka rapporten «Et lag rundt læreren» til Borg et al., (2014) og «Hva lærerne ikke kan» frå Borg et al., (2015) opp, som eg vil presentere i forskingsgjennomgangen. Sidan desse to rapportane har ein god oversikt over forskinga på feltet har eg valt å støtte meg på dei vidare i oppgåva.

2.2 Tidlegare forskning på kollegasamarbeid blant lærarar

2.2.1 Betydinga av samarbeid og refleksjon i team

I studien «Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver?» til Liv Iren Grandemo (2017) har ho intervjuet sju rektorar som arbeider på skular der dei har hatt gode resultat på nasjonale prøvar over tid. Dei rektorane som vart intervjuet meiner at dei gode resultat kjem av høg grad av samarbeid og refleksjon i team blant dei tilsette (Grandemo, 2017, p. 25). Grandemo sine funn er veldig interessant for mitt prosjekt, og studien viser at alle skulane hadde sett av tid til kollegasamarbeid eller teamarbeid, og at dei hadde systematisk utviklingsarbeid gjennom refleksjon i team. Det var dette samarbeidet og utviklingsarbeidet som vart trekt fram som ein av hovudårsakene til suksess (Grandemo, 2017). Det at teamet og samarbeidet i teamet stod sterkt gjorde at alle skulane hadde fokus på erfaringsdeling og refleksjon i fellesskap. I tillegg var det høg grad av tillit mellom lærarane, og ord som openheit, deling og likeverd vart framheva som viktige i kollegasamarbeidet (Grandemo, 2017, p. 28). Det som også er interessant er at sjølv om lærarane hadde regelmessig teamarbeid, var det likevel eit ynskje om at denne tida var bunden, altså timeplan-festa. Lærarane på desse skulane ynskte i tillegg endå meir tid til kollegasamarbeid. Denne studien indikerer at skular som prioriterer tid til samarbeid, refleksjon, dialog og utvikling i fellesskap får noko igjen for det. Studien viser også kor viktig det er at leiinga på skulane er bevisste på, og tek på alvor at dette samarbeidet må leggjast til rette for.

2.2.2 Eit lag rundt læraren

I rapporten «Et lag rundt læreren» har Elin Borg, Ida Drange, Knut Fossetøl og Harald Jarning (2014) undersøkt korleis ein kan avlaste læraren. Rapporten handlar om at dersom ein kan frigjere tid til lærarane sitt arbeid med undervisning og klassemiljø, vil

det betra lærarane sine føresetnader for å leggje til rette for god og variert undervisning og god fagleg oppfylging av alle elevar. Vidare hevdar forskarane at ved å utnytte dei eksisterande ressursane betre, og ved å tilføre skulane ny kompetanse gjennom tverrfagleg samarbeid, kan ein styrkja innsatsen knytt opp mot omsorg for oppfylging av sosialt og psykisk utsette barn i skulen (Borg et al., 2014, p. 7). Målet er altså å skaffe eit kunnskapsgrunnlag for korleis fleirfagleg kompetanse i skulen kan utnyttast på best mogleg måte. Rapporten peikar på at lærarane erfarer at enkelte elevar krev mykje tid i klasserommet i løpet av ein skuledag (Borg et al., 2015, p. 8). Lærarane ynskjer difor støtte til å takle dei krevjande oppgåvene med å drive undervisning i ein stadig meir kompleks klasseromssituasjon. Lærarane ynskjer vidare konkrete tilbakemeldingar på situasjonar dei sjølve slit med i klassen, til dømes på korleis dei prioriterer si eiga merksemd i løpet av dagen. I samband med dette etterlyser lærarane eit «to-lærarsystem», slik som til dømes assistentar som kan avlaste dei (Borg et al., 2015, p. 21). Altså ynskjer lærarane seg «eit lag rundt læraren» som kan hjelpe dei gjennom dagen, og frigje lærarane meir tid til undervisning. Dette er interessant for mitt prosjekt fordi dei i denne rapporten også har undersøkt korleis assistentane sin støtte påverkar elevane si læring. Det vert konkludert med at assistentane må nyttast målretta, og at dei må få opplæring og oppfylging av kvalifisert personale for å kunne fylgja opp elevane best mogleg (Borg et al., 2014). Kva meir denne rapporten seier om assistentar vert forklart i kapittel 2.2.

2.2.3 Hovudbodskapet i forskinga om kollegasamarbeid blant lærarar

I ein annan rapport frå Arbeidsforskningsinstituttet, «Hva lærerne ikke kan», har Borg et al., (2015) sett på forskning som handlar om tverrfagleg samarbeid i skulen. Dei har, som før nemnt, laga eit skilje mellom primærlaget og sekundærlaget rundt læraren (Borg et al., 2014, p. 9). Det indre eller det ytre laget er også nemningar som vert brukt om desse laga, der primærlaget er det indre og sekundærlaget er det ytre laget. Desse inndelingane av laga er sett frå læraren si side, og aktørane som inngår i dei ulike laga varierer frå skule til skule. På enkelte skular består primærlaget eller det indre laget av kontaktlærar, assistentar og vernepleiar i tillegg til miljøarbeidar. På nokon skular er PPT og helsesyster ein del av det indre laget, medan dei ikkje er det andre stader. Primærlaget består ofte av pedagogar og pedagogiske ressursar, medan samarbeidet med andre aktørar inngår i sekundærlaget (Borg et al., 2015, p. 21). Lærarane samarbeider i størst

grad med andre (spesial) pedagogar om tilpassa opplæring. Det er lite erfaringsbasert litteratur om assistentar og miljøarbeidarar (Borg et al., 2015, p. 21). I dette prosjektet undersøker eg primærlaget, eller det indre laget rundt eleven, som består av assistent, kontaktlærer og spesialpedagog.

Studiane til Borg et al. (2014), Borg et al., (2015) og Grandemo (2017) peikar altså på eit mål om å leggje til rette for at lærarane får meir tid frigjort til rein undervisning. For å få dette til vert det understreka eit behov for å få inn andre yrkesgrupper i skulen som kan overta nokon av oppgåvene som lærarane gjer i dag. Vidare vert det hevda at skulane har behov for førebuing og kompetanse utover det pedagogiske for å ivareta mangfaldet til elevane og deira føresetnader og behov. Dette kjem fram i Stortingsmelding nummer 19 (Meld.St.19 (2009-2010)). I Stortingsmeldinga var det eit uttala mål om å leggje til rette for at meir av lærarane si tid skal frigjerast til undervisning (Borg et al., 2015, p. 8). I samband med dette vart det etterlyst ei utprøving av korleis ein kan styrkja bruken av ein fleirfagleg ressurs i skulen på permanent basis, samtidig som ein sikrar betre tverrfagleg samarbeid og betre utnytting av dei totale ressursane som er tilgjengelege for utsette barn og unge i skulen (Borg et al., 2015).

I rapporten til Borg et al., (2015) har ein også sett på assistentane som ekstra ressurs i skulane. Der vert det understreka at assistentane kan ha mange ulike rollar i skulen, men at dei ofte er tilsett på enkeltelevar. Det vert også peika på at assistentane vert inkludert i ulik grad i møter, og at det er opp til rektor eller avdelingsleiar å inkludere dei. Forskarane meiner at assistentane sitt på mykje kunnskap og erfaring som er opplevd som uutnytta, og at dette er noko både skule og kommune må arbeide vidare med, nemleg å gje assistentane tid i timeplanen sin til samarbeid og opplæring (Borg et al., 2014, p. 28). Rapporten indikerer altså at assistentane har mykje kunnskap som dei ikkje får vidareformidla, fordi dei ikkje vert inkludert i samarbeidet eller har tid til utvikling og læring.

Thomas Dahl (2016) påpeikar også utfordringa som er knytt til lærarane sin tidsbruk. Han hevdar at det er store utfordringar i skulen som går ut over lærarane sin kjernekompetanse, og at ein må avlaste lærarane med andre profesjonar. Det vert med

andre ord peika på eit behov for å få inn meir kunnskap om, og erfaring med å bruke andre profesjonar i norsk skule (Borg et al., 2015).

Forskingsgjennomgangen viser at det er mykje forskning på kollegasamarbeid blant lærarar, og det ser ut som det er stor semje blant lærarar om at det er sett av for lite tid til kollegasamarbeid og refleksjon i team. Lærarane har ikkje nok timar på timeplanen til å diskutere og samarbeide i lag med kollegaene sine slik som assistentane. Til og med på dei skulane der kollegasamarbeidet fungerer godt, ynskjer ein endå meir tid avsett spesifikt til dette formålet. Dette vert også stadfesta av andre studiar (Collin & Valleala, 2005; Gradovski & Løkken, 2015; Grandemo, 2017; Høier, 2012; Sæverud, 2014; Aasen, 2010). Forskingsgjennomgangen viser at det er utfordrande for lærarane å få nok tid til å samarbeide med kollegaene sine. Dei skulane som lukkast med gode prestasjonar hjå elevane har sett av tid til kollegasamarbeid, men dei ynskjer likevel meir tid og at denne tida skal vera bunden. Det vert difor viktig at leiinga på skulane legg opp til at lærarane får nok samarbeidstid. Det må vera fokus på refleksjon og erfaringsdeling i fellesskap, samtidig som det må vera tillit, openheit og likeverd blant medlemmane i dei teama som skal samarbeide. For å løyse denne utfordringa med lærarane sin tidsbruk, er det fokus på at det må inn andre yrkesgrupper og fagprofesjonar i skulen for å avlaste lærarane. Det er tilsynelatande lite forskning på alternativ bruk av assistentane i klasserommet. Mykje av forskinga på assistentane er vinkla mot effektar på lærarane eller elevane, og ikkje med assistentane i hovudfokus. Det er difor eit behov for å sjå på alternative måtar for korleis assistentane kan nyttast som ein ressurs i klasserommet, og ikkje berre opp mot enkelt elevar. I dette prosjektet vil eg ikkje gå inn på dette, men eg vil undersøke korleis assistentane vert inkludert i kollegasamarbeidet i team rundt enkeltelevar.

Forskingsgjennomgangen viser altså at tilsette som samarbeider i fellesskap og har systematisk utviklingsarbeid i teama også får gode resultat hjå elevane. Det er viktig at denne tida er implementert i timeplanen til kvar og ein av dei tilsette, slik at det vert prioritert. Dette er det leiinga eller rektor ved skulane som har hovudansvaret for. Det er også viktig å ha fokus på tillit, openheit, deling og likeverd blant dei tilsette for å lukkast med samarbeidet. Desse punkta er spesielt interessante for problemstillinga mi. Kort oppsummert det dei ovannemnde punkta frå forskinga på kollegasamarbeid eg vil ta med meg vidare i oppgåva. No vil eg sjå på tidlegare forskning på assistentar i skulen.

2.3 Tidlegare forskning på assistentar i skulen

2.3.1 Assistentar som ekstra ressurs

I rapporten «Hva lærerne ikke kan» av Borg et al.,(2015) såg dei på assistentane som ein ekstra ressurs i skulen og korleis dei vart nytta i skulane. I perioden frå 2010-2015 var det i gjennomsnitt omlag 75 elevar per assistentårsverk i den norske skulen (Borg et al., 2015, p. 27). Assistentane vert brukte på mange måtar og kan både vera ein ekstra ressurs i klasserommet eller vera tilsett på enkeltelevar. Oppgåvene til ein assistent varierer og kan innebera undervisning, ein-til-ein oppfølging, kontakt med føresette, lærarvikar, vakt i friminutt, SFO og mykje meir. Ofte er oppgåvene til ein assistent knytt til å fylgje opp elevar med særskilde behov (Borg et al., 2015, p. 27). Det er ulikt korleis assistentane vert inkluderte i samarbeidet på skulane og i SFO. Mykje av tida er assistentane bundne opp mot enkeltelevar, noko som avgrensar rom for læring, kursing og utvikling. Det er varierende kor viktig det er for leiinga på skulane at assistentane blir inkludert (Borg et al., 2015). På nokon skular tek rektor ansvar for assistentane og har eigne møter med dei, og inkluderer dei i til dømes ansvarsgruppemøte. På den eine skulen som var med i rapporten vart det understreka kor viktig det er for assistentane sin eigen motivasjon og for det faglege arbeidet ved skulen at assistentane vert inkludert (Borg et al., 2015, p. 28). Nokon stader får assistentane veldig lite opplæring og kursing, og kanskje berre litt generell rettleiing i høve til enkeltelevar. Det er også ulikt i kva grad assistentane vert inkludert i møte og aktivitetar knytt til eleven dei jobbar med, sjølv om dei ofte inngår i teamet på trinnet. Assistentane kan med andre ord sitja med mykje uutnytta erfaring og kunnskap som skulane og elevane kan gå glipp av. Borg et al., (2015) meiner difor at assistentane må få tid i timeplanen sin til kollegasamarbeid, og at det må utviklast modellar som sikrar betre kursing og samarbeid for assistentane (Borg et al., 2015, p. 28).

I ein annan rapport, skrive av Borg et al., (2014) som heiter «Et lag rundt læreren», refererer dei til litteraturoversikta til Farrell, Howes og Pearson (2010) og Lindsay (2007). Vidare i forskingsgjennomgangen vil eg støtte meg til Borg et al.,(2014) sin oppsummering av forskinga som viser til Farrell et al., (2010) og Lindsay (2007).

2.3.2 Assistentar sin påverknad på elevar sitt læringsutbytte

I artikkelen til Farrell et al., (2010) «The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools» ser dei på kva innverknad støttepersonale, assistentar og vaksenstøtte har for elevane sin faglege progresjon. Farrell et al., (2010) skil mellom målretta og universell bruk av assistentar i skulen. Resultata viser at målretta bruk av assistentar gjev betre effekt på elevane si læring, samanlikna med universell bruk. Det finst likevel studiar som viser at universell støtte frå assistentane er positivt for lærarane sin trivsel arbeidssituasjonen i skulen, oppleving av kollegastøtte og kor nøgde lærarane er med jobben sin (Borg et al., 2014, p. 66). Dersom ein ynskjer å heve elevane sine skuleresultat, meiner Farrell et al., (2010) at assistentane må brukast målretta for å ha effekt. For å få dette til må assistentane difor lærast opp skikkeleg, og dei bør fylgjast opp av kvalifisert personell (Farrell et al., i Borg et al., 2014, p. 67). Vidare hevdar dei at ein veit lite om korleis assistentane verkar inn på elevane si læring og om dei bidreg til å heve den faglege standarden, og difor har dei samla forskning som viser kva assistentar har å seia for elevane sitt læringsutbytte (Borg et al., 2014, p. 67). Dei kvantitative dataa i forskingsoppsummeringa til Farrell et al., (2010) viser ingen eller negativ effekt av assistentane i klasserommet, medan kvalitative data frå dei same studiane viser god effekt. Læraren opplever at elevane er meir merksame, at dei sjølve kan vera meir effektive og at elevane har betre læringsutbytte (Frelow et al., 1974; Loos et al., 1977; Blatchford et al., 2001; Gerber et al., 2001; og Farrell et al., 2010 i Borg et al., 2014). Sjølv om desse studiane vert påpeika som noko svake, så viser dei tendensar til at assistentar kan ha positive effektar på elevane sine faglege prestasjonar. Spesielt dei kvalitative dataa tilseier at lærarane oppfattar elevane som meir merksame og at elevane har betre utbytte av undervisninga.

Farrell et al., (2010) har vidare lista opp ni studier som såg på målretta intervensjonar ved bruk av assistentar i skulen. I alle studiane vart elevane i intervensjonsgruppa samanlikna med progresjonen til ei kontrollgruppe. Den målretta intervensjonen vart gjeven til elevar som hadde læringsvanskar i basisfaga lesing eller tal-forståing. Alle assistentane vart gjevne opplæring i korleis dei skulle gjere undervisninga, og dei fekk støtte gjennom prosessen. Samtlege studier, med eitt unntak, konkluderte med at assistentar som mottok opplæring og støtte, medverka til at elevar på barnetrinnet med

lese- og skrivevanskar gjorde signifikante framsteg samanlikna med dei elevane som ikkje fekk hjelp av assistentar (Farrell et al., referert i Borg et al., 2014, p. 69).

Forskinga peikar på at det er viktig å ha ein plan for korleis assistentane skal jobbe, og dersom det er ein målretta plan har assistentane sin medverknad særleg effekt på læringa til elevane. Lærarane opplever også fleire positive effektar av å ha assistent i klassen, slik som kollegastøtte og betre trivsel (Borg et al., 2014).

2.3.3 Følgjer av å ha assistentar i klasserommet

Geoff Lindsay (2007) har vist til politiske der det vert lagt vekt på at alle elevar skal gå i alminneleg skule for å redusere segregering, i tillegg til å ivareta barnet sine rettar og sørge for at barnet held fylgje med dei jamnaldrande (Borg et al., 2014, p. 70). Lindsay (2007) har oppsummert forkinga på elevar med særskilde behov og er oppteken av dei elevane som er prega av funksjonsnedsettingar og/eller alvorlege lærevanskar. Lindsay (2007) hevdar at det er veldig lite forking på effekten av å inkludere elevar med spesielle opplæringsbehov i alminneleg skule (Lindsay, i Borg et al., 2014). Han viser til at assistentar ofte vert brukt til å støtte elevar med særskilde behov, men at dei også kan ha andre roller som undervisning eller å hjelpe til med praktiske ting. Av rollene som ein assistent kan ha, er det rollene som er knytt til undervisning som skapar bekymring, fordi det ofte er låg grad av koordinering mellom assistent og lærar (Borg et al., 2014, p. 71). Studiene Lindsay (2007) refererer til viser at assistentar i klasserommet har ein positiv effekt på kvaliteten av undervisninga i klasserommet, fordi det aukar elevane si deltaking og engasjement, og medverkar til at læraren kan fokusere på undervisninga, og gje enkeltelevar med særskilde behov ein-til-ein tid med læraren. Assistentar kan og hjelpe til å styrkja elevrelasjonane mellom elevar med særskilde behov og dei andre elevane i klassen. Ved å gje fire assistentar opplæring i korleis dei kunne lette interaksjonen mellom elevar med alvorlege funksjonshemmingar og andre elevar, observerte dei ein auke i både assistentane sine evner til å leggje til rette for elevane, og elevane sin eigen interaksjon (Grek et al., 2003; Miller & Reynolds, 2003; Boyle et al., 2007; Lindsay, referert i Borg et al. 2014).

Tre av studiene har samanlikna elevane sine resultat i grupper med assistentar, og grupper som mottok støtte frå profesjonelt kvalifiserte personale, slik som lærarar og logopedar; (Grek et al., 2003; Miller & Reynolds, 2003; Boyle et al., 2007). Desse tre

studiane fann ingen skilnad i resultatane på akademiske mål blant gruppene som mottok hjelp frå assistentane og gruppene som mottok hjelp frå profesjonelle tenester. I fylgje Farrell et al., (2010) tyder dette på at assistentar kan vere like effektive som høgare kvalifisert personell i å gje målretta støtte til elevar med læringsvanskar (Farrell et al., i Borg et al., 2014, p. 69). Assistentane kan altså vera ein like god ressurs som lærarane når det gjeld undervisning. I to av desse tre studiane hadde assistentane høgare utdanning enn det som er vanleg for assistentar (Boyle et al., 2007). Likevel konkluderer studiane som har samanlikna assistentar med profesjonelle, at tenestene som vert levert av assistentar på dette området, er fullgode med intervensjonane som vart gjevne av lærarar eller anna kvalifisert personale (Farrell et al., 2010).

2.3.4 Alternativ bruk av assistentar i undervisninga

Rob Webster, Peter Blatchford og Anthony Russell (2013) hadde i sin studie eit kritisk blikk retta mot korleis lærarassistentar vart nytta i det britiske skulevesenet. Studien til Webster et al., (2013) viser at assistentar skil seg frå kvalifiserte lærarar, fordi assistentane ikkje legg til rette for læringsprosessen, men heller fokuserer på å fullføre oppgåva. Det er difor eit behov for fleire langsiktige studier av assistentane sin påverknad på elevane si faglege kvalifisering (Webster et al., i Borg et al., 2014, p. 70). Vidare konkluderte Webster et al., (2013) med at dersom ein granska eksisterande bruk av assistentar kritisk, kunne ein oppnå ei meir produktiv og effektiv utnytting av ressursane. Assistentane fekk betre moglegheit til å førebu seg til undervisninga, dei vart nytta på måtar som auka assistentane og læraren sin kontakt med alle elevane, og fekk rettleiing i korleis dei skulle undervise. Det var større sjanse for å oppnå suksess når rektor leia prosessen og fylgde gjennomgangen på nært hald (Borg et al., 2014).

DISS-prosjektet, som det vert kalla, (Deployment and Impact Of Support Staff) handlar om assistentane sin effekt på elevane sin faglege framgang, og korleis assistentane vart brukte i dette arbeidet. DISS-prosjektet fann ein negativ samanheng mellom karakterar til elevar, og støtte frå personale. Elevar som fekk mykje hjelp gjorde det dårlegare enn elevar som ikkje fekk hjelp av assistentar (Borg et al., 2014). Det kom fram at assistentane ikkje kan klandrast for dette, men at det skuldast måten assistentane vart nytta i undervisninga (Borg et al., 2014, p. 73). Studien viste også andre effektar som kontaktlærarane opplevde. Assistentane hadde til dømes positiv innverknad på læraren

si arbeidsmengd, disiplin i klasserommet, og mengda og kvaliteten på den undervisninga læraren greidde å gjennomføre vart betre (Borg et al., 2014, p. 72). Med dette som bakgrunn vart det sett i gang eit samarbeid på 10 skular som skulle undersøkje korleis assistentane kunne brukast meir effektivt. Målet var å utvikle og evaluere assistentar i tråd med elementa: 1) førebuing 2) bruk og 3) praksis. Slik vart EDTA-studien til (Effective Deployment of Teacher Assistants) (Borg et al., 2014, p. 73).

Det fyrste elementet i EDTA-studien handla om førebuing (Borg et al., 2014, p. 74). Intervju avdekkja at det var mangel på tid for lærarane og assistentane for å samordne seg, og tilgjengeleg tid var basert på assistenten sin vilje til å bli igjen etter arbeidstid. Ved oppfølging viste målingane at dette hadde endra seg, men at endringane var moderate. Intervjua viste at det vanskelegaste ved å få til ei endring på dette punktet var å organisere felles tid for lærarar og assistentar til å samtala om undervisninga. Assistentane hadde fått meir materiale av lærarane før timen, og hadde difor meir detaljert kunnskap om innhaldet i timane enn før målingane. Den siste målinga omhandla assistentane sin fagkunnskap og undervisningsmetode. Assistentane tileigna seg fagkunnskap i all hovudsak gjennom å lytte til læraren i klasserommet. Dette endra seg etter intervensjonen, og assistentane sa at dei fekk den informasjonen dei trengde gjennom ein timeplan med høgare kvalitet, og ved å snakke meir med læraren (Borg et al., 2014, p. 74).

Det andre elementet handla om bruk og utplassering av assistentane i klasserommet. Før intervensjonen var det inga felles semje om kva rolle assistentane skulle ha i klasserommet. Dette førte til inkonsistent bruk og variasjon i måten lærarane brukte assistentane på. Hovudproblemet var at assistentane vart nytta til å assistere elevar med behov for ekstra oppfølging (Borg et al., 2014, p. 74). Etter intervensjonen hadde leiinga og lærarane sin tankegang rundt bruken av assistentar i undervisninga endra seg. Leiinga tok initiativ til å tenke strategisk rundt assistentane si rolle og forventning knytt til elevane. Rollene til lærarar og assistentar i klasserommet hadde endra seg som fylgje av involveringa i prosjektet. Assistentane vart meir aktive i timane, noko som skuldast at læraren hadde redusert tida til undervisning av heile klasserommet, og dermed frigjorde tid for dei vaksne til å jobbe med elevar i mindre grupper. Assistenten vart brukt til å halde ro i klasserommet, medan læraren jobba med enkeltelevar eller grupper

av elevar. Slik fekk dei svakaste elevane meir tid med læraren. Etter intervensjonen jobba assistentane meir med elevar med middels til høge prestasjonar, fordi læraren hadde fått tid til å sjå korleis klasserommet kunne organiserast betre for at alle elevane skulle få lik tid med læraren (Borg et al., 2014, pp. 74-75).

Det tredje elementet handla om undervisningspraksis. Før intervensjonen vart det observert at assistentane sin interaksjon med elevane var kontraproduktiv fordi dei «lukka» samtalen ved å gje svaret til elevane. Assistentane la altså vekt på å fullføre oppgåvene i staden for å stimulere til læring og forståing. I løpet av skuleåret merka skulane forbetring i korleis assistentane vart brukte på i klasserommet, og at dei var betre førebudde til timane. Assistentane sin interaksjon med elevane vart også evaluert og forbetra på måtar som understøtta elevane si læring (Borg et al., 2014, p. 72). Dette var også det mest utfordrande, fordi å endre instruksjonspraksis kravde nye måtar å snakke om pensum på hjå assistentane. Likevel viste forsøket positive teikn til endring, då assistentane vart meir kyndige spørsmålsstillarar i læringssituasjonen og byrja med å opne samtalen med elevane. Det vart også observert positive spillover-effektar av forsøket ved at lærarane sette spørsmålsteikn ved eigen praksis i klasserommet. Det blei også observert at assistentane vart meir sjølvsikre og fekk ein positiv oppleving av eigen nytteverdi i klasserommet (Borg et al., 2014, p. 75).

2.3.5 Oppsummering av forskinga på assistentar

Forskinga presentert over har vist at assistentane har avgrensa med moglegheiter for å utvikle seg og samarbeide med kollegaer. Assistentane er opptekne med å fylgje opp elevar heile dagane, og fordi dei ikkje får skikkeleg opplæring kan dette gå ut over kvaliteten på undervisninga til elevane, og/eller den faglege oppfylginga av enkeltelevar. Forskingsgjennomgangen viser også at i dei tilfella der assistentane vart gjeven opplæring, medverka dei til at elevane får framsteg. Studiene viser at det må vera ein målretta plan for det arbeidet assistentane skal utføre for at det skal ha best mogleg effekt på læringsutbyttet til elevane. Assistentane må difor få god opplæring, og dei må fylgjast opp av kvalifisert personell for å kunne gjera ein best mogleg jobb. Det vert understreka at det er større sjanse for at assistentane gjer ein god jobb dersom dei vert fylgde opp av direkte rektor. Det er også svært varierende i kva grad assistentane vert inkluderte i møte og aktivitetar rundt den eleven dei jobbar med. Likevel viser

studiane mange positive utfall med å ha assistentar i klasserommet. Til dømes kor godt lærarane trivst i jobben sin, kollegastøtte, at elevane er meir oppmerksame, at lærarane sjølv arbeider meir effektivt, med meir, og difor vert også læringsutbyttet til elevane betre. I tillegg aukar det inkludering, engasjement og deltaking hjå elevane.

Forskingsgjennomgangen viser at det er mangel på tid for lærarane og assistentane til å samordne seg. Denne typen samarbeid er avhengig av at assistentane er villige til å bruke tid etter jobb. På grunn av manglande tid hjå lærarane, og at assistentane ikkje har sett av tid til førebuing og kollegasamarbeid, er det vanskeleg å organisere ei felles samarbeidstid for lærar og assistent. Det må med andre ord leggjast til rette for at assistentane får betre tid til å førebu seg til undervisninga, og for å samarbeide med andre. Dersom leiinga på skulane tek initiativ til å tenke strategisk og alternativt rundt assistentane si rolle, vil også assistentane kunne nyttast meir målretta og dermed utføre ein betre jobb.

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

I denne studien ser eg på samarbeid i team, og korleis assistentane er inkludert i dette kollegasamarbeidet. Då eg ynskjer å få fram informantane sine eigne opplevingar og historier, bruker eg kvalitativ metode. Ni informantar frå tre ulike barneskular har stilt opp i kvalitative forskingsintervju. Felles for informantane er at dei arbeider i team rundt ein elev med særskilde behov. Ved å nytta kvalitative forskingsintervju får ein fram korleis ting vert opp «in situ», det vil seia uforstyrra i samtale (intervju) med informantane. Styrken i kvalitativ forskning er at ein kan avdekkja kva som faktisk skjer og kva informantane meiner om sin situasjon (Krumsvik, 2014, p. 18). Ved å vera tett på informantane ved bruk av kvalitativ metode kan ein finne ut av misforståingar, feiltydingar og uklarleikar som kvantitativ metode kanskje ikkje greier å avdekke. Dei to metodane, kvalitativ og kvantitativ forskning, har eit ulikt grunnlag både når det gjeld det ontologiske og det epistemologiske (Krumsvik, 2014, p. 26). Ontologi vil seia at teori og vitenskap handlar om korleis verksemda faktisk er, og epistemologi er læra om kunnskap og innsikt (Krumsvik, 2014, p. 23). Krumsvik oppsummerer kvantitativ og kvalitativ forskning slik: «kvantitative forskingsdesignar kartlegg at noko skjer (i store utval), medan eit kvalitativ forskingsdesign studerer kvifor det skjer (i mindre utval)» (Krumsvik, 2014, p. 27). Eg har utforska sosiale mønster og handlingar hjå informantane i teama på skulane, og undersøkt korleis dei oppfattar og synest kollegasamarbeidet deira fungerer. Vidare skal eg forklare det kvalitative forskingsintervjuet som er nytta som datainnsamling i dette prosjektet.

3.1.1 Kvalitative forskingsintervju

Sidan eg er interessert i å sjå på korleis tilsette ved barneskular opplever sitt kollegasamarbeid, har eg valt kvalitative forskingsintervju som datainnsamling. Intervju er spesielt eigna for mitt prosjekt fordi eg undersøker tema frå dagleglivet og er ute etter intervjupersonane sine opplevingar, perspektiv og synspunkt. Dette hadde ikkje vore mogleg å få svar på ved kvantitative spørjeskjema, då eg var nøydd å prate med dei for å få utfyllande svar på spørsmåla mine. Ved å gjennomføre kvalitative intervju har eg funne kunnskap som er uttrykt i språket, og eg har fått nyanserte skildringar av intervjupersonane sine meiningar (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 47-48). Eg har nytta

semistrukturerte intervju som datainnsamlingsstrategi. Eit semistrukturert intervju er: «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 357). Eg har valt semistrukturerte intervju fordi eg har undersøkt tema frå skulekvardagen, og det viser til informantane sine egne perspektiv. Slike intervju kan likna ein vanleg samtale i kvardagen, men er eit profesjonelt intervju med eit føremål. Det er verken ein open samtale eller eit lukka spørjeskjema, men det skal gjennomførast i samsvar med ein intervjuguide. Ein semistrukturert intervjuguide legg til rette for eit intervju som har ein viss struktur og hensikt. Då sikrar ein seg som forskar at ein får den informasjonen ein ynskjer (Thagaard, 2013). Ved å nytte denne forma for intervju er det fleire fordelar, blant anna fleksibilitet og rom for oppklarande spørsmål. Ein annan fordel er at spørsmåla er skrivne ned på førehand, noko som er ein tryggleik og fordel for den som er uerfaren forskar og intervjuar (Dalen, 2004).

I intervjuguiden har eg valt ut bestemte tema og spørsmål på førehand som førte intervjuar i den retninga eg ynskte. Intervjuguiden var på den måten eit utgangspunkt og noko å forhalde seg til, men likevel hadde eg moglegheita å følgje opp tema som dukka opp undervegs i intervjuar. I desse tilfella kunne eg følgje opp generelle spørsmål med meir konkrete spørsmål undervegs, og med denne fleksibiliteten fekk eg utdjupa det informantane sa, sjølv om det var utanfor intervjuguiden. Ein av fordelane med å velje semistrukturerte intervju er at ein kan stille oppfølgingsspørsmål for å avklare ting og for å få god flyt i samtalen (Krumsvik, 2014, p. 125). Under intervjuar nytta eg diktafon for å ta opp intervjuar, som eg seinare transkriberte. Tekstane eg produserte under transkriberinga dannar materiale for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 46). I intervjuar bestod spørsmåla av stikkord eller skildringar, desse tok eg utgangspunkt i når eg formulerte spørsmåla. Dette kan opne opp for eit fenomenologisk intervju, fenomenologisk forskning blir definert slik: "Phenomenological research is a qualitative strategy in which the researcher identifies the essence of human experiences about a phenomenon as described by participants in a study» (Creswell & Clark, 2011, glossary). Føremålet vil altså vera å finne essensen av, eller fellesnemnaren for korleis opplevingar er knytt til ei bestemt erfaring, i dette tilfelle kollegasamarbeid. Ei fenomenologisk tilnærming som analysemetode har eg nytta fordi eg ynskjer å forstå verda gjennom informantane sine augo.

3.1.2 Utval av informantar

Informantane i denne oppgåva er avgrensa til å vera tilsette på barneskular som arbeider i team rundt elevar med særskilde behov. Eg har fått tak i tre ulike team, totalt ni informantar som alle arbeider rundt ein elev med ein-til-ein oppfølging. Det er tre spesifikke tilsette i kvart av dei ulike teama, nemleg kontaktlærer, spesialpedagog og assistent/ fagarbeidar. Desse tre informantkategoriane skilde seg ut tidleg i planlegginga av datainnsamlinga, fordi dei som oftast inngår i det «indre» laget eller primærlaget rundt eleven. Det var difor viktig for meg i dette prosjektet å få tak i tre team med lik samansetjing av tilsette, som arbeidde saman rundt ein enkeltelev. Totalt vart det gjennomført intervju med ni informantar, frå tre ulike skular; tre kontaktlærarar, tre spesialpedagogar og tre assistentar. Det kunne også vore aktuelt å inkludere andre tilsette ved skulane, slik som rektor og avdelingsleiar, men på grunn av utfordringar tidsmessig måtte eg avgrense meg til desse ni informantane. Under har eg sett opp ein oversikt (Figur 2.1) over dei informantane som er inkludert i denne studien.

Figur 2.1: Oversikt over informantar i denne studien

Stilling	Utdanning	Erfaring	Intervju
Assistent	Barne- og ungdomsarbeidar	10 års erfaring i skulen	Digitalt
Assistent	Barne- og ungdomsarbeidar	25 års erfaring i skulen	Digitalt
Assistent	Under utdanning som barne-og ungdomsarbeidar	3 års erfaring i skulen	Fysisk
Kontaktlærer	Adjunkt Med spesialpedagogikk	3 års erfaring i skulen	Digitalt
Kontaktlærer	Adjunkt	3 års erfaring i skulen	Fysisk
Kontaktlærer	Adjunkt	6 års erfaring i skulen	Fysisk
Spesialpedagog	Adjunkt Med spesialpedagogikk	3 års erfaring i skulen	Fysisk
Spesialpedagog	Førskulelærer	12 års erfaring i skulen	Fysisk
Spesialpedagog	Adjunkt Med spesialpedagogikk	5 års erfaring i skulen	Digitalt

Av omsyn til personvern har eg ikkje inkludert alder, kjønn eller arbeidsstad. Det er berre inkludert relevant utdanning og arbeidserfaring frå barneskulen. Informantane er også lista opp i vilkårleg rekkefølge slik at ein ikkje skal kjenne igjen kven som inngår

i dei ulike tema. For å ivareta personvernet til assistentane vert alle tre omtala som «assistentar» vidare i oppgåva, uavhengig om dei er utdanna fagarbeidar eller ikkje.

3.1.3 Intervjuguide

Planen for intervjuet vert kalla intervjuguide, og denne kan utarbeidast på ulike måtar. Intervjuguiden skal styra intervjuet og sørgja for at eg som intervjuar får den informasjon eg treng. I mitt tilfelle laga eg ein guide med mange formulerte spørsmål som eg ynskte å få svar på. Intervjuguiden har eg delt inn i fem hovudkategoriar:

1. Kollegasamarbeid
2. Ansvarsfordeling
3. Kommunikasjon / møte
4. Teori/ fagleg – kursing, kompetanseheving
5. Avsluttande spørsmål

Spørsmåla i kvar kategori skal til saman dekke dei områda som danner grunnlaget for å svare på mi problemstilling. Totalt vart det 25 spørsmål, i tillegg kjem oppfølgingsspørsmåla som dukka opp undervegs i intervjuet. Årsaka til at eg valde semistrukturert intervjuguide er fordi kvart tema vart starta med opne spørsmål som kan gje svar i ulike retningar. Det resulterte i at eg undervegs i intervjuet måtte stille fleire spørsmål enn dei som var skrivne ned i guiden. Desse spørsmåla dukka opp etter kvart som informasjon kom fram og det blei difor ulike spørsmål i kvart intervju for å oppklara ting som informantane sa undervegs. Dei 25 spørsmåla i intervjuguiden vart difor ein inngangsport til å kunne skape nye spørsmål, basert på refleksjonar og informasjon som oppsto og kom fram i løpet av intervjuet. Eg heldt meg likevel til intervjuguiden og spørsmåla i same rekkjefølge under kvart intervju, og sørgde for at alle informantane fekk dei same 25 spørsmåla som var utgangspunktet i intervjuguiden.

3.2 Gjennomføring av intervju

Før eg starta med datainnsamlinga gjennomførte eg eit pilotintervju for å teste ut intervjuguiden min og for å prøve ut spørsmåla mine (Befring, 1998). Dette pilotintervjuet vart gjennomført med ein assistent som jobbar på ein barneskule. På denne måten fekk eg øvd meg på det å intervjuet, sjekke ut omlag kva tidsbruk eg måtte

rekne per intervju, handtering av intervjusituasjonen, bruk av diktafon, og ikkje minst testa ut spørsmåla og intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). Sidan informanten i pilotintervjuet hadde kunnskap om emnet fekk eg tilbakemeldingar på formulering av spørsmåla mine, og innspel på andre spørsmål som kunne vera nyttige å ha med. Det vart gjort nokre endringar i etterkant av pilotintervjuet, somme spørsmål vart tekne vekk, og nokon spørsmål vart lagt til. Under intervjuet vart eg merksam på at fortolkande spørsmål ikkje er mogleg å planleggje på førehand, då det handlar om å tolke informanten der og då. Difor eignar denne type spørsmål seg til å fylgje opp noko som har blitt sagt, og danne forklarande oppfølgingsspørsmål. Dette heng saman med det som Kvale og Brinkmann (2015) skriv om semistrukturerte intervjuguidar. Dei meiner at intervjuguiden gjev stor fleksibilitet i høve til innspel undervegs, gjev rom for oppfølgingsspørsmål og oppklarande spørsmål. I tillegg er det mogleg å kome med spørsmål som dukkar opp «ad hoc» i intervjuet, ut i frå den informasjonen som dukkar opp frå informantane (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg vart også merksam på nokon omgrep som eg måtte unngå i intervjuet og formulerte annleis. I fylgje Edvard Befring (1998) skal ein som intervjuar motivere intervjuobjekta til å svare oppriktig. For at dette skal få ein vitenskapleg verdi er det av avgjerande at ein i minst mogleg grad påverkar svaret og oppfatninga av spørsmåla til intervjuobjektet. Dersom eg måtte forklart ulike omgrep under intervjuet, ville det kunne ha påverka informantane sine oppfatningar av spørsmåla (Befring, 1998).

Mitt mål var å møte informantane med eit mest mogleg ope sinn, utan fordommar og haldningar om kva svar eg ynskte eller forventet. Intervjuet vart gjennomført ein-til-ein, der fem av intervjuet var fysisk, medan fire av intervjuet vart gjennomført via videosamtale på grunn av koronasituasjonen. Denne måten å gjennomføre intervjuet på fekk fram kvar og ein si personlege mening, der informantane fekk snakke fritt og reflektere etter kvart som tankane dukka opp. Samspelet mellom intervjuar og informant vil påverke kunnskapen som vert produsert i løpet av intervjuet sitt løp. Det vil seia at samspelet som oppstår i ulike miljø (intervju) vil skape ulik kunnskap. Kvale et al., (2010) påpeikar at: «det er viktig å være i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet» (Kvale et al., 2009, p. 51). Ein må difor vurdere sjølve intervjusituasjonen om omgjevnadene i forhold til støy og moglege forstyrringar. Dei fysiske intervjuet vart gjennomførte på skjerma grupperom på skulen, åleine med informanten, noko som gav gode tilhøve for lydopptak. I tillegg var informantane på

«heimebane», noko som medverka til at dei følte seg meir trygge og avslappa til å kunne reflektere og snakke fritt. Dette gjaldt også intervjuet som vart gjennomført over videosamtale, der informantane sat heime hjå seg sjølv og kunne velje kva rom i huset dei ville nytta seg av. På denne måten oppsto det ingen avbrot eller forstyringar under nokon av intervjuet. Når det gjeld dei intervjuet som vart gjennomført digitalt, er det mogleg at kroppsspråket ikkje har blitt fanga opp på same måten som i under dei fysiske intervjuet. På grunn av koronapandemien fekk informantane sjølv velje om dei ville ha fysiske intervju eller videosamtale. Hadde eg hatt moglegheita ville eg gjennomført alle intervjuet fysisk, fordi kroppsspråket til informanten er mykje enklare å tolke og tyde dersom ein er i same rom. Kroppsspråket og signala som vart sendt kunne gi meg ein indikasjon på om informanten synest spørsmåla var ubehagelege eller uforstålege. Dette var enklare å fange opp i dei intervjuet eg hadde fysisk fordi eg kunne observere personen betre når me var i same rom. Likevel har eg prøvd å vera ekstra merksam på dei intervjuet som er gjennomførte digitalt, og eg har vore medviten på informantane sitt kroppsspråk, både i fysiske og digitale intervju, samt mitt eige kroppsspråk og toneleie.

Målet var å få til ein vanleg samtale om tema som opptek og påverkar arbeidskvardagen til informantane. Det kan vera utfordrande å få til, på grunn av det asymmetriske maktforholdet som oppstår under eit intervju. Det er fordi at eg som intervjuar både definerer tema og situasjonen. Intervjuaren har kontroll på heile prosessen ved at det er vedkomande som stiller spørsmåla og styrer samtalen, og i tillegg har monopol i tolkingprosessen. Sidan eg var medviten på dette prøvde eg å unngå å avbryte informantane når dei snakka. Dette gjaldt også i dei tilfella når informantane snakka om noko som var heilt irrelevant for spørsmåla mine. Eg let dei snakke ut utan å avbryte dei. Dette gjorde eg fordi det kunne dukke opp relevant informasjon, men også for å bevare den gode flyten i samtalen og for å vera høfleg (Kvale et al., 2009).

3.2.1 Transkribering

Etter intervjuet klargjorde eg intervjuet materialet for analyse. Det innebar å transkribere frå tale til skriftleg tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 118). Føremålet er å presentere samtalen på ein måte som representerer det informanten hadde som formål å fortelje. Som student må eg vurdere skriveprosessen konfidensielt, og vera mest mogleg lojal i mi attforteljing av informantane sine historier. Eg nytta meg av diktafon, lånt av

Universitetet i Bergen, under intervjuet. Transkriberinga gjorde eg sjølv rett etter intervjuet, og til dette brukte eg programmet DSS Player for å spele av intervjuet. Taleopptaka låg lagra på diktafonen, før dei vart overført på min PC og i DSS Player for avspeling. Ved hjelp av DSS Player kunne eg styre tempoet på lydfilene, sette på pause, samt spole fram og tilbake ved hjelp av pedal. Det var god kvalitet på lydfilene, noko som gjorde transkriberinga enklare. Intervjuet vart skriva ordrett av på nynorsk, inkludert kremting og lydar som «mm», «ehm» og «hm». Eg har både transkribert alt eg sjølv sa, i tillegg til alt informantane sa i løpet av intervjuet. Dette har eg markert med initialar i transkripsjonane før kvar setning: I= intervjuar, K= kontaktlærer, A= assistent, S= Spesialpedagog. På den måten vart det enklare å henge med i teksten når eg skulle lese i etterkant, og enklare å forstå kven som seier kva. Intervjuguiden danna grunnlaget for samtalen og er derfor med i transkripsjonane, slik at eg kan vurdere det i analysen. Eg har høyrte gjennom intervjuet fleire gonger for å sikre meg at alle orda og informantane sine historiar vart skriva av riktig. Dette gjorde eg medan eg hadde teksten framfor meg. Transkriberinga var ein tidkrevjande prosess, som krevde nøyaktigheit på ord, lydar, pausar, tonefall, teiknsetjing, trykk på stavingar og liknande undervegs. Vala er gjort med tanke på transkripsjonsstil som påverkar gyldigheita til studien (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 195). Det er alltid ei moglegheit for feiltolking når ein gjer om ein munnleg samtale til ein skriftleg tekst. Eg som undersøkar må vera merksam på korleis informantane vert framstilt. Dette har eg vore medviten om gjennom å framstille samtalen heilt ordrett i transkripsjonane. Informantane sine utsegn er attfortalde på ein slik måte at dei ikkje kan identifiserast med enkeltpersonar, ikkje verkar stigmatiserande og med respekt. I etterkant har eg brukt den transkriberte teksten som materiale til studien, og det er dette eg legg til grunn i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 195).

3.2.2 Truverdigheit og transparens

Kvalitativ forskning er prega av validitet og reliabilitet og diskusjon knytt til desse omgrepa (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2003) meiner at validitet og reliabilitet innan kvalitativ forskning handlar om truverdighet. Reliabilitet kan ein knytte til truverdighet innan kvalitativ forskning. Altså om forskinga er utført på ein tillitsvekkande måte, og om datamaterialet er påliteleg. Generalisering er: «det at resultater i en situasjon kan overføres til andre situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 355). Generalisering handlar om overføringsevne av resultata. Som forskar er det

viktig at ein er medviten om ulike tilhøve som styrkjar eller svekkjer validiteten i studien. Ein må difor ta kvalitetssjekkar heile vegen, vera kritisk til eige arbeid og stille spørsmål undervegs i prosessen (Krumsvik, 2014, p. 151). Eg har sikra validiteten i studien min ved at eg har hatt ein nærleik til prosjektet ved å gjere det åleine. Eg har utført analysen åleine, og det er mi problemstilling, mine intervju og mine tolkingar som påverkar resultatet i studien. Truverdigheit og transparens handlar om i kva grad min studie er påliteleg (Thagaard, 2013). Sidan eit kvalitativt forskingsprosjekt ikkje kan kopierast eller gjennomførast heilt likt fleire gonger, vil transparensen vera viktig for å styrkje truverdigheita i min studie (Thagaard, 2013). Min studie vil vera prega av mine tolkingar, og det kan difor vera at andre forskarar hadde lagt vekt på andre punkt i analysen. Eg har likevel vore medviten på å styrkje truverda og transparensen i studien ved å synleggjere prosessen steg for steg. Eg har skildra framgangsmåten ved datainnsamling og analyse grundig, og forklart korleis utval av informantar, intervjuguide og gjennomføring av intervju er gjort.

Det kan vera relevant å stille spørsmål ved dei informantane som er med i denne oppgåva. I prosessen med å få tak i informantar spurde eg fyrst 12 barneskular på Vestlandet om dei ville delta, og av dei fekk eg svaret «nei» frå seks stykk, «ja» frå tre stykk og «kanskje» frå tre stykk. Eg ende til slutt opp med å intervju ni informantar frå dei tre skulane som svara ja. Dette var for å spare tid og kome i gang med datainnsamlinga. Det har også vore utfordrande å få til intervju på grunn av koronasituasjonen. Då eg fekk svaret «ja» frå tre ulike skular valde eg å rykke ut og gjennomføre intervju raskast mogleg. Dette viste seg å vera lurt, sidan det ein månad seinare vart nedstenging i dei aktuelle kommunane på grunn av Covid-19. Det med sjølvutval kan føre til skeivheit i datagrunnlaget mitt, noko som kan ha betydning for validiteten i studien. Dette kan også ha noko å seia for generaliseringa i studien, men dette er også noko av det som er utfordrande med kvalitativ forskning. Kanskje har dei skulane som takka ja til å stilla til intervju gjort dette fordi det går bra på dei med tanke på kollegasamarbeid? Det kan vera grunn til å tru at dei skulane som veit at det er nokon utfordringar knytt til kollegasamarbeidet sitt, takka nei med ein gong. Dette vil eg diverre ikkje få svar på.

3.2.3 Ethiske utfordringar

Fordi kvalitative forskingsintervju er prega av feltarbeid og nærleik til informantane vil forskaren fungere som hovudinstrument i datainnsamlinga. Då er det viktig at ein reflekterer over forskningsetiske utfordringar som kan oppstå. Det blir avgjerande å fylgje dei reglar, forskrifter og rutinane som gjeld for å oppretthalde god forskningsetikk (Krumsvik, 2014, p. 166). Målet er at eg skal undersøkje små, avgrensa enkeltmiljø, altså kollegasamarbeid, og gje skildringar og heilskaplege bilete av korleis dette kollegasamarbeidet opplevast av dei informantane eg intervjuar. Eg har henta inn informert samtykke for å sikre at deltakinga er heilt frivillig og konfidensiell, og at formålet med forskinga er kjent. Eg har sørgd for at all datamateriale er anonymisert, slik at kjeldene ikkje kan sporast tilbake. Informert samtykke tyder at eg som forskar har gitt tilstrekkeleg informasjon om kva det inneber å delta i dette forskingsprosjekt (Klykken, 2021). Som intervjuar er eg avhengig av at informantane gjev meg tid og tillit. Difor må eg vera bevisst på å vise interesse, respekt og høflegheit ovanfor intervjupersonane. Det kan og vera motiverande for informantane, og viktig for meg, at eg kan presentere funna mine når eg er ferdig med prosjektet (Hatch, 2002, p. 107). Sidan det kvalitative forskingsintervjuet ikkje er ein open dialog mellom likestilte partar, er det viktig å vera klar over det asymmetriske maktforholdet som er mellom meg som intervjuar og informantane (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 51). Eit døme kan vera «etnografisk buktaling» som Krumsvik kallar det: «der ein ukritisk er mikrofonstativ for einskilde informantar utan å stille kritiske spørsmål, medan andre informantar opplever det motsette» (Krumsvik, 2014, p. 167). Hovudproblemet her er at forskaren behandlar informantane ulikt og det skapar forskningsetiske problem som påverkar funna og igjen validiteten i studien (Krumsvik, 2014, p. 167). For å unngå dette har eg vore svært nøyaktig på at alle informantane skal få dei same spørsmåla. Dette var relativt greitt å halde styr på sidan eg hadde intervjuguiden framfor meg i alle intervju. Eg har også unngått å avbryte informantane, og lete dei prate ferdig og fullføre sine tankerekker sjølv om det dei sa ikkje var relevant for mitt prosjekt.

Mi erfaring som assistent i barneskulen vil påverke mi forståing, noko som både kan bidra positivt, men og gje etiske utfordringar undervegs. Mi erfaring og nærleik knytt til feltet vil truleg innebera at eg er prega av feltet sine diskursar. Det kan til dømes vera at eg har leiande spørsmål i intervjuguiden eller forventningar til kva informantane skal svare basert på mine egne erfaringar. Det kan også vera at mine meiningar og

synspunkt kjem fram i intervju via kroppsspråk eller på andre måtar under intervju. Undervegs har eg prøvd å vera bevisst på desse utfordringane, og i intervju spesielt. Eg trur likevel at fordelane med min kjennskap til feltet kan vega opp for denne risikoen knytt til desse utfordringane. Ordet «semantikk» er sentralt i kvalitativ forskning, og tyder: «læra om kva ord tyder» (Krumsvik, 2014, p. 23). Sidan eg allereie hadde kjennskap til feltet slapp eg å bruka tid på å læra meg det språket og sjargongen som informantane nytta. Eg som forskar kan mange av dei orda og uttrykka og den tause kunnskapen som informantane bruker i sin kvardagslege jobb, og det kan difor vera med på å auke validiteten i mitt prosjekt (Krumsvik, 2014, p. 24). Dette kan også bidra til at intervju får betre flyt, og at eg slepp å kome med unødvendige spørsmål undervegs i intervju.

I prosjektet mitt kan andre døme på forskingsetiske dilemma vera å avdekke ting som ikkje fungerer mellom kollegaer, til dømes samarbeidsproblem. Det kan vera utfordringar knytt til teieplikta fordi eg skal intervju informantar som arbeider med barn med særskilde behov. Eller det kan handla om skulen sine prioriteringar (eller mangel på prioriteringar) som vert avdekkja. Informantane kan også verta oppfatta som «varslarar» dersom dei seier noko som andre ikkje er einig i, eller som ikkje skulle sjå dagens lys. Eg har som sagt anonymisert informantane sine utsegn så godt som råd er, og det skal ikkje vera mogleg å finne ut kven eller kvar desse tema held til. Det har likevel vore utfordrande å unngå at informantane kjenner seg sjølv igjen når dei eventuelt les gjennom funnkapittelet i denne studien.

3.2.4 Informert samtykke/ personvern

Sidan eg som forskar skal behandle personopplysingar og sensitiv informasjon, har eg ei lovfesta informasjonsplikt, og må difor hente inn samtykke frå dei informantane eg skal intervju. Det går ut på at eg skal informere dei deltakarane som skal vera med i forskinga om undersøkinga mi sitt formål og hovudtrekka i forskingsdesignen min. I tillegg skal eg informere om moglege risikoar og fordelar ved å delta i mitt forskingsprosjekt. Eg må sørge for at informantane deltek frivillig, og at dei er klar over at dei har rett til å trekkje seg kortid som helst. Informantane skal og få informasjon om forskingsprosjektet sitt formål og prosedyrar, og informasjon om fortrulegheit og kven som får tilgang på datamaterialet frå intervju (Kvale &

Brinkmann, 2015, p. 104). Registrering av informasjon ved hjelp av teknologiske hjelpemiddel, i mitt tilfelle lydopptak, inneber at informasjonen må lagrast. Denne registreringa og lagringa kan danne grunnlag for eit personregister. På grunn av dette har informantane fått informasjon om at dei er med i forskning, kor lenge materialet mitt skal lagrast, og kven som får tilgang til det (Klykken, 2021). Prosjektet mitt er meldt inn til NSD- Norsk senter for forskingsdata. Det er også registert i Rette- System for Risiko og Etterlevelse, behandling av personopplysingar i forskingsprosjekt og studentoppgåver ved Universitetet i Bergen. Informantane vart informert om prosjektet på førehand av alle intervjuar og dei signerte på samtykkeskjema i forkant av intervjuar. Samtykkeskjema ligg lagra i arkivet på Universitetet i Bergen.

3.3 Analyse

3.3.1 Abduktiv tilnærming

I dette prosjektet har eg landa metodisk på mellomting mellom ein induktiv og ein deduktiv tilnærming, nemleg abduktiv. I ein abduktiv tilnærming kan det oppstå eit dialektisk forhold mellom teori og empiri, og det inneheld element frå både induktiv og deduktiv forskingsstrategi (Thagaard, 2013). Abduksjon som forskingsstrategi går ut på å nytta både teori og empiri som utgangspunkt for å få utvida kunnskap om eit fenomen (Thagaard, 2013). I datainnsamlinga hadde eg eit empirisk utgangspunkt, og intervjuguiden vart utarbeida uavhengig av teori eller analysemetode. Då eg las gjennom transkripsjonane, vart det naudsynt å hente inn annan forskning og teori som eg kan kople funna mine på. Difor har eg henta inn forskning om assistentar i skulen, om kollegasamarbeid blant lærarar og om fleir- og tverrfagleg samarbeid i team. Deretter har eg brukt transkripsjonane og kategorisert desse før eg visste kva teori eg skulle bruke. Transkripsjonane vart kategorisert i ulike tema. Deretter har eg funne teoriar som kan hjelpe meg med å ha fokus, på denne måten vert det analytiske blikket skjerpa fordi eg leitar etter bestemte ting i datamaterialet mitt. Analyse av intervjuar og datamaterialet har som formål å: «avdekke meningen med spørsmålet, å få frem forutantakelsene som ligger bak dem, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning» (Kvale et al., 2009, pp. 197-198). Det blei difor ein viktig prosess å analysere data for å kunne arbeide vidare med oppgåva mi, og på den måten få strukturert all informasjonen eg hadde samla inn i datamaterialet.

3.3.2 Meiningsfortetting

Det fyrste eg gjorde var å transkribere intervjua, og deretter skrive dei ut på papir. Det gav meg meir nærleik til materialet enn å lese det på ein dataskjerm. Eg las gjennom alle intervjua nøye for å få eit betre overblikk. Medan eg las noterte eg på arka og markerte i teksten det eg opplevde som skildringar av deltakarane sine opplevingar og erfaringar med kollegasamarbeid. Deretter starta eg prosessen med å skrive små kondenserte forteljingar, som er inspirert av det som Kvale og Brinkmann (2015) kallar meiningsfortetting: «meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 232). Siktemålet er altså å forkorte utsegn frå deltakarane med færre ord. Ved å skrive desse meir kondenserte forteljingane var poenget å få fram fleire nyansar og meir av essensen i kvart av intervjua, samstundes fekk eg ein meir handterbar mengde med materiale. Forteljingane vart korte samandrag av kvar av informantane, som i fyrste omgang var grundige. Det same gjorde eg med teama, der eg samla informasjon frå alle tre medlemmene i teama og skreiv eit team-samandrag for kvart team. Denne prosessen gjorde eg også grundig, og etterkvart tilførte eg sitat og utsegn frå informantane som var med på å kasta ljøs over kvar av deltakarane sine opplevingar og erfaringar. Med denne metoden som utgangspunkt har eg brukt informantane sine svar og tolka desse. Deretter har eg delt dei inn i kategoriar ut i frå sitata til informantane. Det blir difor ei fenomenologisk tilnærma analyse, fordi eg som forskar ynskjer å forstå verda gjennom informantane sine augo. Metoden til Kvale (2015) går ut på nettopp dette ved å sjå etter meining ved det som blir sagt. I dette prosjektet er målet å finne meining ved korleis informantane opplever kollegasamarbeidet, og kva som er utfordrande med dette samarbeidet. Ved å nytte denne metoden utfører eg eit systematisk arbeid med tekstane for å få ei god forståing av informantane sine perspektiv, og deretter går eg inn i teorien for å drøfte utfordringane med teamarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 232). Ein kan difor seie at mitt prosjekt er abduktivt, fordi eg som forskar søker mennesket si eiga oppleving og forståing av det fenomenet eg studerer. Skildringa er informantane sine eigne tolkingar av si livsverd, som eg deretter arbeider vidare med for å finne omgrep som kan føre til forklaring og forståing (Blaikie, 2010). I tabellen under finn ein nokon eksempel på korleis eg har tolka sitata til informantane.

Figur 3.1: Tolking av sitat

Fokusområde	Sitat	Tolking
Kollegasamarbeid	«Det må jo vera at eg er med på dei møta som alle er med på, at eg får den same informasjonen der og då» (sitat assistent).	<ul style="list-style-type: none"> - Vert ikkje inkludert i møta med lærarane - Ynskjer å få same informasjon samtidig som lærarane
Kollegasamarbeid	«Korleis blir du som kollega inkludert i samarbeidet rundt eleven?». «Nei ingenting, eg får lekseplanen til eleven, så eg veit kva eleven jobbar med. På grunn av at eg har SFO så kan eg ikkje vera med på lærarane sine møte» (sitat assistent)	<ul style="list-style-type: none"> - Vert ikkje inkludert i det heile teke i samarbeidet med dei andre i teamet - Strukturelt problem, pga. SFO og at lærarane har kontortid etter skulen
Samhandling og deltaking	«Ja, du føler deg jo litt på utsida, ikkje berre med denne eleven, men på det som skjer på skulen. Du diskuterer jo sjeldan, og ting som skjer på skulen kan sikkert skje utan at eg får beskjed» (sitat assistent)	<ul style="list-style-type: none"> - Føler seg utanfor teamet rundt eleven, men også generelt på skulen - Vert ikkje inkludert i samarbeid med andre tilsette på skulen
Samhandling og deltaking	«Assistent har jo ikkje avsett tid til verken forarbeid eller etterarbeid sånn som me har, så eg føler jo at assistenten har hendene fulle, og har ikkje den tida me har då» (sitat spesialpedagog)	<ul style="list-style-type: none"> - Assistenten har ikkje sett av tid til førebuing eller samarbeid i det heile teke - Assistenten er oppteken med elevvar heile dagen
Samhandling og deltaking	«Assistenten vil jo ha møte og informasjonsdeling oss i blant annakvar veke, men det er litt vanskeleg å få til, og me synest at det ikkje var heilt nødvendig fordi me treffes jo i gangen, og har jo kontakt gjennom dagen alle saman» (sitat kontaktlærer)	<ul style="list-style-type: none"> - Kontaktlærer ser ikkje behovet til assistenten for å ha fleire møter - Kontaktlærer har for lite tid til samarbeid i teamet

Ved å nytte abduktiv forskingsstrategi nyttiggjer eg både mitt eige datamaterial, tidlegare forskning og teoriar om samarbeid for å undersøkje fenomenet kollegasamarbeid, som vidare er tolka og rekontekstualisert (Danermark et al., 1997). Danermark skriv vidare at sluttproduktet er eit resultat av det perspektivet eller den teorien som vert brukt, og det utgjer på den måten eit av fleire tolkingalternativ. Abduksjon kan altså bidra til å utvide kunnskap rundt det fenomenet ein undersøker, men ikkje tilby ei endeleg forklaring eller sanning (Blaikie, 2010). Formålet i dette prosjektet er å forstå korleis kollegasamarbeidet i team rundt elevvar med særskilde behov vert opplevd. Vidare er formålet å synleggjere korleis

assistentane vert inkludert i dette samarbeidet. Abduktiv analyse er føremålstenleg for å oppnå ei synleggjering og forståing av fenomenet, fordi det ikkje er ein endeleg eller lovmessig kunnskap (Blaikie, 2010; Danermark et al., 1997).

3.3.3 Kondensering / kategorisering

Medan eg skreiv desse samandraga hadde eg problemstillinga med meg i bakhovudet, slik at eg hadde fokus på det eg skulle sjå etter. Denne fasen av analysen vert kalla kondensering, og ved kondensering fekk materialet mitt struktur og eg fekk overblikk over intervjuetekstane mine (Kvale et al., 2009, p. 208). Samandraga summerte opp kva informantane svarte på spørsmåla i intervjuguiden, og spørsmåla vart nummererte for å få meir orden i oppsummeringa. Det gav meg ein god oversikt over informantane utan å skrive alt for mykje. Ved bruk av kvalitativ metode er det viktig å gjere ein nøyaktig koding av datainnsamlinga. Etter samandraga var skrive, ville eg undersøke svara til informantane på tvers av transkripsjonane. Dette gjorde eg for å sjekke at det ikkje var relevant material i transkripsjonane som hadde blitt utelate frå oppsummeringane. Eg brukte nummereringa på spørsmåla i intervjuguiden og samla saman svara frå eitt og eitt spørsmål. Det blei på den måten ein slags koding av svara. Koding inneber i fylgje Kvale og Brinkmann (2009) at: «det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse. Kodene inngår i en kvalitativ analyse av relasjonene til andre koder og til kontekst og konsekvenser av handlinger» (Kvale et al., 2009, p. 208). Kodinga resulterte i at eg fekk god oversikt over dei svara som informantane kom med, i tillegg fekk eg tydeleg oversikt over kva likskapar og skilnadar som låg i materialet. I svara leita eg etter stader der informantane skildrar tilhøve knytt til kollegasamarbeid, samarbeid, inkludering av assistentane. Det eg fann som relevant for mitt prosjekt, vart til slutt, i lag med relevante sitat frå informantane, grunnlaget for dei kategoriane som eg deler datamaterialet inn i, og som eg vil presentere funna etter.

1. Organisering av samarbeid
2. Samhandling og kommunikasjon
3. Team-følelse, inkludering og tilhøyrslse
4. Tilrettelegging for samarbeid

I dette kapitlet har eg forklart kvifor kvalitativ metode og kvalitative forskingsintervju er best eigna for å nyttast i dette prosjektet. Eg har gjort kort greie for utval av informantar og intervjuguide. Vidare har eg forklart transkriberinga og gjennomføringa av intervjuet, og deretter drøfta truverde og etiske dilemma knytt til prosjektet. Eg har forklart viktigheita med å hente inn informert samtykke og korleis eg har ivaretatt personvernet til informantane. Vidare har eg presentert den analytiske tilnærminga i oppgåva og gjort greie for kvifor abduktiv analyse er passande for denne studien. Deretter har eg vist fleire døme på korleis eg har tolka sitata til informantane i analysen i figur 3.1. Til slutt har eg forklart korleis eg har kome fram til dei kategoriane som eg seinare vil presentere funna etter. Før eg går inn på funna vil eg presentere det teoretiske rammeverket for oppgåva.

4 Teoretisk rammeverk

I dette prosjektet har eg valt å bruke Professional Learning Communities (oversett til PLM eller profesjonelle læringsmiljø) som teoretisk rammeverk (Stoll et al., 2006). Det er i hovudsak Stoll et al., (2006) si oppsummering av teorien eg har teke utgangspunkt i, i denne studien. I tillegg har eg henta inn teori om tverrfagleg samarbeid, her har eg støtta meg på Glavin og Erdal (2000). Vidare har eg brukt teori om fleirfagleg samarbeid som er henta frå Bronstein (2003). Profesjonelle læringsmiljø handlar om korleis eit fellesskap på ein skule vert skapt og utviklar seg, og kva som gjer dette læringsmiljøet effektivt (Stoll et al., 2006). Tverrfagleg samarbeid handlar om samarbeid på tvers av yrkesgrupper, utdanning og fagprofesjonar, samt om tverrfagleg og fleirfagleg samarbeid i skulen. Ikkje minst ser teorien om fleirfagleg samarbeid på samarbeid i team, noko som er svært relevant for denne studien. Teorien om profesjonelle læringsmiljø opplever eg som mangelfull når det gjeld forskning på team med ulik utdanning og kompetanse. Det er difor eg har valt å kople teorien om profesjonelle læringsmiljø med teori om tverr- og fleirfagleg samarbeid for å få fleire omgrep for kva som kjenneteiknar føresetnadene for eit samarbeid i team, og kva som er utfordringane med å få dette til. Det handlar om å finne teoretiske knaggjar eller fleire måtar å forstå, og kunne diskutere funna opp mot desse vinklingane. Saman er teorien om profesjonelle læringsmiljø og teori om tverr- og fleirfagleg samarbeid relevant for dette prosjektet fordi det kastar ljøs over (kollega) samarbeid i team, tverrfagleg og fleirfagleg samarbeid i skulen, kva som er føresetnadene for eit samarbeid og kva som er utfordrande med å få dette til.

I dette kapittelet vil eg fyrst forklare kva teorien om profesjonelle læringsmiljø er og kvifor denne teorien er relevant for denne studien. Deretter vil eg framheve korleis eit effektivt PLM fungerer, og kva eventuelle hinder ein kan møte ved å implementere profesjonelle læringsmiljø. Vidare vil eg kort forklare samanhengen mellom tverrfagleg og fleirfagleg samarbeid, før eg går nærare inn på kva som kjenneteiknar tverrfagleg samarbeid. På grunn av at ikkje all teori om tverrfagleg samarbeid er relevant for oppgåva si problemstilling, har eg valt ut det som eg meiner er mest relevant i denne samanhengen. Vidare vil eg forklare kva som er føresetnadene for fleirfagleg samarbeid, før eg går nærare inn på leiinga si rolle. Det vert understreka i alle desse teoriane at leiinga på ein skule er avgjerande for å legge til rette for kollegasamarbeid

blant dei tilsette. Ut i frå desse vinklingane har eg sett opp ein oversikt over kva som er føresetnadene for samarbeid i team, og vidare har eg valt ut nokre punkt som eg presenterer funna mine etter. Til slutt har eg summert opp fellestrekk i teoriene eg har inkludert om samarbeid, og kva som må vera på plass for at samarbeidet skal fungere, og kva som kan vera hindringar for å få dette til.

4.1 Profesjonelle læringsmiljø

Teorien om profesjonelle læringsmiljø er knytt til forskning som starta på 1980-talet og omhandlar skular som driv med ulike former for læring og undervisning. Ved å bruke omgrepet profesjonelle læringsmiljø understrekar ein heile skulemiljøet, og dei krevjande kollektive prosessane i form av samarbeid og kommunikasjon som det inneber (Stoll et al., 2006, p. 224). Teorien om profesjonelle læringsmiljø er ei slags oppskrift på kva som kjenneteiknar eit godt læringsmiljø. PLM handlar om føresetnader for eit godt samarbeid, som til dømes korleis leiinga og organiseringa av skulane fungerer, korleis skulane nyttar seg av menneskelege og eksterne ressursar og korleis rektorar og leiinga på skulane sine prioriteringar er avgjerande for samarbeidet i dei ulike teama (Stoll et al., 2006). Profesjonelle læringsmiljø er inkluderande på mange måtar fordi dei skapar gode tilhøve for lærarane til å utvikle seg. Sett frå ei anna side kan PLM også verka ekskluderande, fordi teorien ikkje inkluderer anna personell på skulane, slik som til dømes assistentane. I denne samanhengen vert det difor i forskinga på PLM, stilt spørsmål om kor inkluderande teorien eigentleg er (Stoll et al., 2006, p. 225). Profesjonelle læringsmiljø vert av Astuto (1993) definert slik: «ei gruppe folk som deler og kritisk utforskar sin eigen praksis i ein pågåande, reflekterande, samarbeidande, inkluderande, læringsorientert og vekstfremjande prosess» (mi omsetjing av Astuto, referert i Stoll et al., 2006, p. 223). Denne teorien er relevant i denne oppgåva fordi det handlar om kollegasamarbeid i eit læringsmiljø der dei tilsette samarbeider om å utvikle praksisen/arbeidsmåten sin. I PLM handlar det om å dele og evaluere profesjonell vekst og forbetring undervegs, og det sentrale er fellesskap, miljø og kollektiv læring. Det er også viktig med ei etisk og mellommenneskeleg omsorg som spreier seg mellom alle dei tilsette i miljøet på skulen (Stoll et al., 2006, p. 225). Målet er å forbetre effektiviteten i arbeidet og profesjonaliteten til dei tilsette på ein skule. Denne prosessen er kjenneteikna ved eit miljø som er i kontinuerleg utforsking og forbetring (Stoll et al., 2006). Profesjonelle læringsmiljø er altså ein teori om korleis skape gode læringsmiljø,

og det er i hovudsak knytt opp mot læreryrket og lærarprofesjonen. No skal eg sjå nærare på kjenneteikna til teorien om profesjonelle læringsmiljø.

4.1.1 Kjenneteikn på profesjonelle læringsmiljø

I fylgje Stoll et al., (2006) har profesjonelle læringsmiljø mange eigenskapar som gjer at dei er effektive; delte syn og ei felles forståing, kollektivt eller felles ansvar og beslutningstaking. Reflekterande og profesjonelle haldningar, undersøkingar som inneber refleksjon, dialog og problemløysing. Kontinuerleg søk etter ny kunnskap, observasjon, felles planlegging, utvikling av læreplan. Deling av kunnskap, samtale, evaluering, analyse og samhandling er stikkord som kjenneteiknar profesjonelle læringsmiljø som er godt implementert og fungerer effektivt. I tillegg vert det oppmuntra til og lagt til rette for læring både i grupper og individuelt (Stoll et al., 2006, p. 226). Som eit resultat av alt dette vert konflikthandtering meir effektivt, og ulikskapar, debatt og usemje er sett på som eit grunnlag for forbetring (Stoll et al., 2006, p. 227). I tillegg til desse punkta har Stoll et al., (2006) identifisert fleire kjenneteikn ved profesjonelle læringsmiljø:

1. Gjensidig tillit, respekt og støtte blant kollegaer
2. Inkluderande medlemskap/tilhøyrsløse – miljøet utvidar og inkluderer tilsette, ein unngår å dele i grupper – det er eit felles miljø blant alle tilsette
3. Openheit – nettverk – samarbeid utanfor skulen, ein ser etter kjelder og hentar inn ny læring og kunnskap utanfrå (Stoll et al., 2006, p. 227).

Det er altså ei rekkje positive eigenskapar som kjenneteiknar eit veletablert og profesjonelt læringsmiljø. Men det er også utfordrande å få dette til.

4.1.2 Utfordringar ved å implementere profesjonelle læringsmiljø

Vellykka endring skjer på individnivå. Ein heil skule eller eit team endrar seg ikkje før alle medlemene har endra seg (Stoll et al., 2006, p. 243). Læring finn stad i mennesket sitt hovud, og merksemda må rettast mot faktorar som hindrar læring, til dømes passivitet eller tilbaketrekking. Faktorar som forenkler og fremjar læring må støttast (Stoll et al., 2006, pp. 243-244). Forsking på profesjonelle læringsmiljø avdekkjer at ein av hovudklagene til lærarane er at dei har for lite tid til å jobbe saman. Lærarar melder at mykje av tida deira går med til møte og ansvar knytt til jobben og at dei difor har lite

tid att til samarbeid med kollegaer slik som assistentane. Tid er ein avgjerande faktor som hindrar lærarar i å skape samarbeidande miljø. Tid til dette føremålet må bli bygt inn i timeplanen og skuleåret og det må vera sett av tid spesifikt til kollegasamarbeid og planlegging i teama for at det skal bli gjennomført og prioritert (Friend, 2000; Grossman et al., 2001; Leonard & Leonard, 1999; Nan & Day, 2010).

Nan og Day (2010) har skrive om kva hindringar som kan ha innverknad på det å implementere eit profesjonelt læringsmiljø. Dei fann at når eit PLM er implementert vart møta i teama meir fokuserte, strukturerte og effektive. Lærarane rapporterte også at etter PLM vart innført møttest dei meir regelmessig noko som førte til auka samarbeidstid og eit betra miljø for lærarane. Der kan dei få støtte og byggje forhold til kollegaene sine (Nan & Day, 2010, p. 14). Det er avgjerande at alle medlemmane i eit PLM forstår kor viktig dette er og prioriterer tida som er sett av til samarbeid. Denne tida er «heilag» og medlemmane må forplikte seg til å jobbe saman for å nå dei felles måla ein har satt seg i teamet (Stoll et al., 2006). Det er altså mange gode effektar av å implementere PLM, men det er også fleire hindringar på vegen. Vidare skal eg no presentere det som er føresetnadene for fungerande fleirfagleg samarbeid. Aller fyrst skal eg forklare samanhengen mellom tverrfagleg og fleirfagleg samarbeid.

4.2 Tverrfagleg og fleirfagleg samarbeid

I punkt 1.3 har eg forklart samanhengen mellom tverrfagleg og fleirfagleg samarbeid. Det vert likevel skilt mellom desse i teorien, og eg har difor valt å presentere dei kvar for seg.

4.2.1 Føresetnader for fungerande fleirfagleg samarbeid

Fleirfagleg samarbeid er kjenneteikna av: «å oppnå mål som ingen profesjonsutøvar kunne greidd å oppnå aleine» (Federici et al., 2020, p. 30). Definisjonen peikar på eit positivt utfall med å arbeide saman, og at ein må nytte kvarandre sin kompetanse som ein fordel i samarbeidet. Bronstein (2003) gjekk gjennom den teoretiske, praktiske og forskningsbaserte litteraturen på feltet om fleirfagleg samarbeid (Bronstein, 2003). Han utvikla deretter ein modell som består av fem komponentar for fungerande fleirfagleg samarbeid:

1. Gjensidig avhengigheit blant profesjonsutøvarar for å løyse arbeidsoppgåver og til å nå målsettingar
2. Identifisere og etablere nye arena, aktivitetar og oppgåver for profesjonelt samarbeid som gjev meirverdi
3. Fleksibilitet og ei viss fag-/profesjonsoverskriding
4. Kollektivt eigarskap til måla for samarbeidet
5. Refleksivitet og bevissthet knytt til samarbeidet (Bronstein, i Federici et al., 2020, p. 30).

Modellen til Bronstein vert også stadfesta av andre studier som hevdar at eit godt samarbeid har betre sjanse til å fungere dersom det byggjer på struktur, sterk leiing, tydeleg ansvarsfordeling, rolleavklaring, felles mål, gode rutinar og gjensidig tillit og respekt (Al Sayah et al., 2014; Bronstein, 2002; Campbell og Macdonald, 1995; Clancy et al., 2013; Hjälmhult, Wold og Samdal, 2002). Det er med andre ord dei sosiale faktorane som er mest avgjerande for om eit samarbeid fungerer godt. Vidare skal eg forklare kva som er føresetnadene for at eit tverrfagleg samarbeid skal fungere.

4.2.2 Føresetnader for tverrfagleg samarbeid

I boka «Tverrfagleg samarbeid i praksis» (Glavin & Erdal, 2000a), skriv dei om føresetnadene for å utvikle eit samarbeid. Fyrste føresetnad for eit fagleg samarbeid er at ein må vera trygg på eige fag. Vidare meiner dei at ei felles problemforståing også er viktig om samarbeidet skal lukkast. Viss ein ikkje har same forståing for kva problema er, vil ein ikkje oppnå ei felles målsetjing for det vidare arbeidet heller. Ein grunnleggjande føresetnad for effektiv samarbeid vert difor å ha felles målsetjing for samarbeidet og ei klar ansvarsfordeling (Glavin & Erdal, 2000a, p. 33). Glavin og Erdal (2020) har lista opp fylgjande «suksesskriterier» for tverrfagleg samarbeid:

- Forankring
- Felles målsetjing
- Realistisk syn på moglegheiter til samarbeid
- Oppløving av nytteverdi
- Naudsyntheit
- Tryggleik
- Respekt

- Tillit
- Kunnskap om kvarandre
- Kompetanse
- Faktorar som er viktige for den praktiske gjennomføringa av samarbeidet (Glavin & Erdal, 2000a, p. 42).

I deira definisjon på tverrfagleg samarbeid er det inkludert både sekundærlaget og primærlaget rundt eleven. Det er ikkje alle desse punkta som er like relevant i denne oppgåva. Eg har difor framheva dei punkta eg meiner er viktig i min studie. Ein av dei viktigaste føresetnadene for eit vellykka samarbeid er forankring i leiinga. For å få til dette er det avgjerande at leiinga er involvert i samarbeidet, og at ansvaret ligg hjå dei. Samarbeidstida må difor inn i planane og prioriterast i leiinga. Vidare må alle involverte ha eigarskap til planen og kjenna innhaldet i denne (Glavin & Erdal, 2000a).

Regelmessige møte og fastsett timeplan er særskild viktig for samarbeidet. Det må og vera ei tydeleg ansvarsfordeling, som tek omsyn til kva den ein skilte har ansvar for. Med felles målsetjing gjeld dette både for det tverrfaglege samarbeidet, men også generelt når det er snakk om samarbeid om ein enkelt elev. Målet for samarbeidet må uansett vera til barnet sitt beste. Dersom dei tilsette i teama er medvitne på kva ein vil oppnå med samarbeidet, vil det også vera enklare å nå det målet (Glavin & Erdal, 2000a).

Dette samarbeidet må også opplevast som nyttig eller meiningsfullt. Det må vera stimulerande på ein slik måte at alle føler at ein har bruk for kvarandre sin kompetanse. Samtidig må det vera ei ansvarsfordeling og oppgåvefordeling som fører til at kvar enkelt får mindre arbeidsbør (Glavin & Erdal, 2000a). Dette har og samheng med nødvendighet, og at det må vera ei felles forståing for kva som er viktige oppgåver og korleis ein skal løyse desse. Viss det er ei slik felles forståing som grunnlag, vil kvar og enkelt også lettare sjå nødvendigheita med samarbeidet (Glavin & Erdal, 2000a, p. 43).

Tryggleik er også ein sentral faktor for at ein skal fungere og yte i eit samarbeid. Kvar enkelt deltakar må føle seg trygg i teamet, og det må vera ein gjensidig respekt for kvarandre. Det gjeld respekt både for kvarandre sine ulikskapar og fagkunne. Respekt kan tyda både det å ta andre på alvor, men og å vera audmjuk for andre sin kompetanse og arbeidssituasjon. Dersom respekt ligg til grunn kan ein utnytte kvarandre sine eigenskapar i teamet ved å fordele roller knytt til kvar og ein sine sterke sider (Glavin & Erdal, 2000a, pp. 43-44). Når samarbeidet er basert på respekt, openheit og ærlegdom

vil det føre til tillit mellom medlemene i teamet. Tillit kan tyda å ha tillit til at andre har relevant kunnskap å kome med, eller at ein opplever at andre har tillit til det ein sjølv kjem med (Glavin & Erdal, 2000a, p. 44). For å utvikle eit samarbeid i ein positiv retning er det fleire ting som ein må vera merksam på. Dersom ein greier å identifisere potensialet i teamet og fremje utvikling, bruke medlemene sine kunnskapar aktivt for å nå mål, så vil teamet operere i eit lærande miljø som er i stand til kritisk å evaluere sitt eige arbeid, og justere eller re-definere tiltak undervegs for å møte elevane sine behov. Viss desse føresetnadene er til stades, noko som krev tid og tolmod, så har ein oppnådd eit høgt nivå på samarbeidet (Glavin & Erdal, 2000a, p. 40). Det er også fleire hinder i det å utvikle tverrfagleg samarbeid, desse kjem i det følgjande.

4.2.3 Hindringar og motstand i å utvikle eit samarbeid

Det er fleire faktorar som kan spele inn og hindre eit samarbeid i å utvikle seg i positiv retning og fungere optimalt. Endringsarbeid er vanskeleg, og vegring og motstand er ikkje uvanleg. Eg vil no liste opp nokre av dei årsakene som Glavin og Erdal (2000) peikar på som hindringar og motstand, som er mest relevant for denne oppgåva. Viss ein har vore van med å ta alle avgjersler sjølv, ut frå sin eigen ståstad, kan det vera truande at andre skal blande seg inn i dette arbeidet. Då er det viktig å vera trygg på sitt eige fag og eigen kompetanse for å våga å gå inn i dette samarbeidet. Det at andre skal få innsyn i eige arbeid kan vera skremmande, og spesielt dersom ein ikkje er sikker på eige fagfelt (Glavin & Erdal, 2000a, p. 40). Det er også viktig at samarbeidet ikkje direkte fører til uheldige konsekvensar for nokon av medlemene i teama. Det optimale ville vera at kvar og ein i teama opplever at samarbeidet er nyttig, at ein sjølv kan tilføre noko, og samtidig få noko igjen. Denne balansen er viktig å vera merksam på. Det at deltakarane opplever å ha medverknad i prosessen, vil gjere at samarbeidet får eit heilt anna utgangspunkt. Det er mange som opplever møteverksemd som unødvendig, og det må difor vera ein fast struktur, god leing og klare målsetjingar for møta. Det er tydeleg at lærarane har mange fleire møte dei må vera med på enn assistentane. Dette fører også til at lærarane har mindre tid til det individuelle arbeidet sitt (Glavin & Erdal, 2000a, p. 41). Dersom nokon opplever at dei ikkje har tid eller ressursar til å få til eit samarbeid fordi det går ut over anna naudsynt dagleg arbeid, er det uheldig. Det krev altså planlegging for å få til eit endringsarbeid, og dette er ressurskrevjande. Det er difor

avgjerande at leiinga er involvert i samarbeidet for å ta ansvar for dette, og det skal eg no gå nærare inn på.

4.3 Forankring i leiinga er avgjerande for samarbeid

4.3.1 Leiinga si rolle i profesjonelle læringsmiljø

Leinga er avgjerande for å kunne utvikle profesjonelle læringsmiljø på skular (Stoll et al., 2006, p. 235). Rektor set vilkåra for dei tilsette sitt miljø med måten hen handterer skulen sine ressursar på, korleis rektor sin innstilling til lærarane og elevane er, korleis hen støttar eller hindrar sosial interaksjon og dialog, korleis hen forheld seg til ein brei politisk kontekst og ulikskap, og kva ressursar, midlar og kunnskap som vert henta inn utanfrå. Kvaliteten på leiarskapet som rektor og leiinga gjer, har stor innverknad på korleis kulturen og miljøet på skulen er (Stoll et al., 2006, p. 235). Rektor kan leggje til rette for gode tilhøve til beste for fellesskapet, men det er ikkje sikkert at det blir slik likevel. Det kan og føre til at det vert endringar i miljøet som går i feil retning på grunn av rektor sin påverknad eller haldning. Dersom rektorar eller andre skuleleiarar skal leggje til rette for eit miljø med vekst og utvikling, er det viktig at dei fokuserer på å fremje profesjonell læring som eit grunnlag i endringsprosessen (Stoll et al., 2006, p. 236). Rektor har ansvaret for å leggje til rette for eit samarbeidsmiljø som er effektivt, og å skape tilhøva for at det vert gjennomført og at dette faktisk skjer (Stoll et al., 2006, p. 236).

4.3.2 Leiinga si rolle i tverrfaglege team

Rektor må leggje til rette for og oppfordre til samarbeid mellom lærarar og andre profesjonar og tilsette i skulen. Det er rektor som har moglegheita til å få dette til å skje (Mellin et al., 2017). Å koordinere profesjonelle læringsmiljø er ein faktor for forbetring, fordi rektor må leie læringsmiljøet som ein heilskap, ved å bruke utvikling som metode for å endre skulen og læringsmiljøet. Å arbeide saman på ein god måte er avhengig av eit positivt miljø blant kollegaene. Dysfunksjonelle forhold mellom kollegaer kan ha negativ effekt på miljøet på skulen (Stoll et al., 2006, p. 238). Deltaking i utviklingsarbeid og læring kan vera risikabelt, spesielt sidan ein må samarbeide med kollegaer. Denne prosessen er avhengig av at dei tilsette føler seg trygge. Tillit og respekt mellom kollegaer er kritisk, fordi når kollegaer stoler på og

respekterer kvarandre, er ein verdifull sosial ressurs tilgjengeleg for støttande arbeid, refleksjon og dialog. Rektor er nøkkelpersonen for å få dette til og for å skape tillit i miljøet. Det kan rektor gjere både ved å vise det sjølv, og ved å dyrke fram ein eit miljø som er trygt og tillitsfullt (Stoll et al., 2006, p. 239).

Arbeidstida i skulen må organiserast slik at dei tilsette får regelmessig tid til å samsnakkast og jobbe med kollegasamarbeid. Det inneber utarbeiding av timeplan, dekke for lærarar og tilsette som er fråverande ved sjukdom, på kurs og liknande, og korleis skulen planlegger for at læring og utvikling kan skje kontinuerleg. Tid er kritisk for all ikkje-overflatisk læring, og dei tilsette må difor ha mange moglegheiter til å samarbeide, utforske og utvikle seg på i lag med kollegaene sine (Stoll et al., 2006, p. 240).

Det er mange likskapar med dei teoriane eg har presentert og kva som gjeld for at eit samarbeid skal fungere. For å få ein oversikt har eg laga ein tabell med ulike stikkord frå dei kjeldene eg har inkludert i dette prosjektet.

Figur 4.1: Kjelder som skildrar føresetnader for samarbeid

Tema	Stikkord	Stikkord	Stikkord
Referanse	Bronstein (2003)	Glavin og Erdal (2000)	Stoll et al., (2006)
Relasjonelle faktorar:	Gjensidig avhengighet, tillit og respekt blant kollegaer	Nytteoppleving, nødvendigheit, tryggleik, respekt, tillit	Gjensidig tillit, respekt og støtte blant kollegaer
Samarbeid: Profesjonelt samarbeid, felles mål og planlegging i fellesskap	Tydeleg ansvarsfordeling, rolleavklaring, felles mål	Felles målsetjing, realistisk syn på samarbeidsmoglegheiter	Samarbeid, openheit, felles syn, felles forståing, evaluering, analyse
Samhandling: kommunikasjon og deltaking	Gode rutinar, struktur	Kunnskap om kvarandre sin kompetanse, felles målsetjing, felles forståing	Felles ansvar og beslutningstaking, dialog, problemløysing, refleksjon
Tilhøyrsl: team-følelse Inkludering		Viktige faktorar for den praktiske gjennomføringa av samarbeidet	Inkluderande medlemsskap, eit felles miljø, tilhøyrsl, unngå grupperingar
Leiinga sin rolle	Struktur, sterk leiing	Forankring, system, struktur, involvering av leiinga	Hente inn eksterne samarbeidspartar, kunnskapssøking

4.3.3 Kva er føresetnadene for samarbeid i team?

Dei teoriane er har presentert viser at alt avheng av god kommunikasjon og at ein utvekslar informasjon for at eit samarbeid skal fungere. Det er også ein fordel å ha fysisk nærleik til dei ein skal samarbeide med, fordi det skapar moglegheiter for uformelle diskusjonar og spontane møte i teamet. Vidare viser teorien at det er viktig at dei tilsette påskjønar kompetansen til kvarandre, og at dei nyttar dette i felles oppgåveløysing mot dei måla ein har sett i fellesskap. Det vert understreka kor viktig rektor sin rolle er for å leggje til rette for tid til samarbeid. Det at dei tilsette har mange ulike moglegheiter for å samarbeide i lag med kollegaene sine på, er avgjerande. Rektor vert påpeika som den ansvarlege for både å skape denne samarbeidstida, og sørge for at det vert gjennomført (Federici et al., 2020; Glavin & Erdal, 2000b; Mellin et al., 2017; Midthassel et al., 2000; Stoll et al., 2006). Det vert også understreka at det er viktig å ha eit positivt miljø blant kollegaene i teamet for at samarbeidet skal fungere optimalt. Denne endringsprosessen er avhengig av at dei tilsette føler seg trygg, og at det er tillit og respekt blant kollegaene. Når tryggleiken er på plass er det lagt godt til rette for samarbeid, og ein verdifull ressurs kan vera tilgjengeleg for støtte mellom kollegaer, refleksjon og dialog i fellesskapet. Forsking på profesjonelle læringsmiljø viser at det er for lite tid for lærarar å samarbeide med dei andre tilsette på skulane. Tid er altså ein faktor som hindrar teama i å få til eit samarbeidande miljø. For å få dette til må denne tida inn på timeplanen til dei tilsette (Friend, 2000; Grossman et al., 2001; Leonard & Leonard, 1999). Ein studie viser at når profesjonelle læringsmiljø er godt implementert i skulane, har det mange positive effektar på teamarbeidet. Møta vert meir fokuserte, strukturerte og effektive, i tillegg til at dei tilsette møtest oftare og får meir samarbeidstid i lag. Dette fører også til eit betre miljø for dei tilsette, då dei kan få støtte hjå og tillit til kollegane sine (Lujan & Day, i Stoll et al., 2006). Det kan altså tyde på at den innsatsen og arbeidet som trengst for å skape og implementere eit profesjonelt læringsmiljø, er verdt innsatsen, fordi ein ser at det har gode effektar og verknader på teamsamarbeidet i skulane.

Det er lite forskning som seier noko om assistentane sin rolle i teamsamarbeid på skulane. I teorien eg har presentert, står det ikkje noko om kva som er forventa av assistentar i eit slikt samarbeid. Assistentar kan ha fleire roller i eit samarbeid, og blir ikkje nødvendigvis betrakta som ei einsarta gruppe. I forskinga om kollegasamarbeid,

teori om profesjonelle læringsmiljø og teori om tverrfagleg samarbeid er assistentane sjeldan eller aldri nemnt, noko som er påfallande all den tid dei ofte er knytt til eit teamsamarbeid. Det kan difor vera grunn til å lure på kvar assistentane blir av. I forskingsgjennomgangen kan det sjå ut som at dei dett i mellom to stolar, og verken blir inkludert samarbeidet som føregår på skulane, eller i det tverrfaglege samarbeidet mellom skulane og eksterne aktørar. Sidan assistenten kanskje er den personen som tilbringar mest tid med eleven, og på den måten blir ein svært viktig person for eleven sin utvikling og oppfølging, så er det oppsiktsvekkjande at dei ikkje blir inkludert på link linje som andre tilsette i forskinga på dette feltet. Det er difor på høg tid at nokon ser nærare på assistentane sin rolle i teamarbeidet rundt enkeltelevar.

Med utgangspunkt i dei kategoriane som var eit resultat av analysen, vil eg no presentere funna mine. Desse kategoriane er organisering av samarbeid, samhandling og kommunikasjon, team-følelse, inkludering og tilhøyrslø, og tilrettelegging for samarbeid.

5 Presentasjon av funn

I dette prosjektet har eg gjennomført totalt ni intervju på tre ulike barneskular. Eg har intervjuet tre ulike team som arbeider med elevar med særskilde behov. Rundt enkeltelevar er det ofte team som arbeidar tett på eleven, i mitt tilfelle har eg valt ut primærlaget, som består av assistent, kontaktlærer og spesialpedagog. Desse har eg valt ut fordi dei inngår i teamet som samarbeider tettast rundt eleven. Ein vanleg definisjon på eit team er: «to eller flere mennesker som er gjensidig avhengig av hverandre for å nå felles mål» (Bjørnson, 2021). Deltakarane i teama har varierende utdanning, erfaring og bakgrunn og ikkje minst ulike eigenskapar og ferdigheiter. Dette er noko som er med på å setja teamet i stand til å løyse utfordringar som krev samansett kompetanse, og dei kan bruke kvarandre sine sterke sider aktivt for å få dette til. I presentasjonen av funna vil eg bruke dei kategoriane som eg har analysert fram frå empirien i oppgåva. Eg vil presentere dei sentrale funna under følgjande overskrifter: organisering av samarbeidet, samhandling og kommunikasjon, team-følelse, inkludering og tilhøyrslø og til slutt tilrettelegging for samarbeid. For å få ein betre oversikt har eg presentert teama kvar for seg, og det vert då naturleg nok fyrst team 1, etterfølgt av team 2 og deretter team 3. Til slutt i kapitlet har eg ein oppsummering av funna.

5.1 Team 1

5.1.1 Organisering av samarbeidet

Teamet er samansett av kontaktlærer, to assistentar og spesialpedagog. I dette teamet er det ikkje sett av tid til kollegasamarbeid der alle får vera med samtidig. I denne undersøkinga er det gjennomført intervju med eine assistenten, og det blir difor denne informantene som representerer assistentane i dette teamet vidare i oppgåva.

Kontaktlæraren er den som gjer det meste av jobben rundt eleven og har det overordna ansvaret. Kontaktlæraren gjer mykje av det arbeidet som er knytt opp mot eleven. Dette er noko kontaktlærer synest er utfordrande, og vil difor bruke ressursane rundt seg meir aktivt framover, slik som å delegere oppgåver vidare til spesialpedagogen. På spørsmålet om det er nokon oppgåver som kan delegerast til assistenten, svarar spesialpedagogen:

Altså, eg delegerer, eg kopierer opp vekeplanen til dei (assistentane) slik at dei kan få informasjon der viss eg ikkje rekk å snakke om det, då veit dei litt kva eleven har i lekse, kva begrep, ord eller bokstav me øver på denne veka. Det er

ei oppdatering slik at dei veit kva som er i fokus denne veka (Spesialpedagog, team 1).

Assistentane har altså vekeplanen som einaste faste haldepunkt for å få informasjon om opplegget rundt eleven. Utover dette får ikkje assistenten delegert nokon oppgåver frå verken kontaktlærer eller spesialpedagog i dette teamet. Det er kontaktlærer som lagar opplegget for klassen med timeplan og fagleg innhald. Ut frå timeplanen til klassen lagar spesialpedagogen eit eige opplegg til eleven. Dei ser at eleven hamnar meir og meir bak i høve til planlagt opplegg, og at spesialpedagogen må meir inn framover for å justere det faglege innhaldet til eleven.

5.1.2 Samhandling og kommunikasjon

Assistentane i dette teamet har ikkje noko tid som er sett av til kollegasamarbeid, førebuing eller planlegging. Det er lagt opp slik at lærarane har møte når assistentane er på SFO. Det er med andre ord ikkje tilrettelagt for at assistentane skal få vera med på denne typen kollegasamarbeid. Utdrag frå intervjuet med kontaktlærer:

Kontaktlærer: Så me har tider som liksom har vore sett av til samarbeid. Og då er det litt ulikt kven du vil samarbeide med, om det er ein elev du skal samarbeide om, eller ein time me skal planleggja i lag

Intervjuar: Ja, men då er det lærar og spesialpedagog?

Kontaktlærer: Det er alle, alle her

Intervjuar: Ja, så då er assistentane med i det samarbeidet?

Kontaktlærer: Ehm, nei det er dei ikkje. For då er det etter skuletid og då er dei på SFO. Så assistentane er eigentleg ikkje med på samarbeidet så mykje, dei får det meir forklart kva me har sagt og snakka om (Kontaktlærer, team 1).

Her synest det som at assistentane ikkje er inkludert i samarbeidet og at det er ein følgje av at dei også har oppgåver i SFO, altså at det er på grunn av måten ting er organisert på. Slik som i intervjuet ovanfor så seier kontaktlæraren «alle her», noko som ser ut til å gjelde alle utanom assistentane. Assistenten seier:

Eg får lekseplanen til eleven, så eg veit kva eleven jobbar med. Men på grunn av SFO så kan eg ikkje vera med på lærarane sine møte. Sjølv om eg ikkje er med på nokon møte så får eg jo nødvendig beskjed, viss det er noko spesielt. Eg får viktige beskjedar, om ikkje på møte i lag med dei andre, så får eg dei. Så eg er eigentleg van med å få beskjed rett før, eg har ikkje noko tid til å førebu meg (Assistent, team 1).

I teamet har dei ingen faste tidspunkt dei kan utveksle informasjon om eleven, og det verkar som at dersom det er nokon informasjon som assistenten treng, så kan hen vera heldig å få beskjed om dette i forbifarten i gangane eller i timane. Dette vert av og til

gløymt eller ikkje tid til, fordi det skjer så mykje anna samtidig. Kommunikasjonen vert hovudsakleg uformell, og det kan verka litt tilfeldig kva informasjon assistentane får.

Utdrag frå intervjuet med spesialpedagog:

Det blir jo ikkje i den formelle informasjonssettinga, for desse møta med lærarane, og utviklingstida, så er ikkje assistentane med der, men dei får referat som blir sendt på mail, også har me møte rundt eleven, ansvarsgruppemøte og sånt, og der er ikkje assistentane med. Akkurat der veit eg ikkje om eg er så god på referat for å vera ærleg, kor mykje dei får vite etter dei møta, det må eg ærleg talt seia. Det ideelle hadde vore å hatt formell samarbeidstid, gjerne ein gong i veka med ei lita oppsummering, men nei det blir mest uformelt i gangane (Spesialpedagog, team 1).

Spesialpedagogen er altså ærleg på at ikkje all informasjonen når fram til assistentane, og at det i hovudsak vert uformell kommunikasjon. Det kan med andre ord vera deler av informasjonen som vert tolka feil eller misforstått, og i kva grad dei kvalitetssikrar dette i teama er usikkert. Dette kan føre til at informasjonen ikkje vert fortolka etter intensjonen eller vert gjennomført i tråd med målsetjingane.

Kontaktlærer og spesialpedagogen har ein time i veka i lag, der det er sett av tid spesifikt til å samarbeide om denne eleven. Assistentane er ikkje inkludert i denne timen fordi det er samtidig som SFO, altså etter skuletid. Kontaktlærer og spesialpedagog har i tillegg møte med dei andre lærarane etter skuletid, som er sett av til planlegging, førebuing, og til å samarbeide med andre og utvikle seg. Dette teamet har ingen faste møte der alle tre får vera med. Ansvarsgruppemøte er det kontaktlærer, spesialpedagog og rektor frå skulen som er med på. Det blir ikkje teke omsyn til assistentane som då er på SFO. Spesialpedagog og kontaktlærer er med i alle møte som angår eleven, men ikkje assistentane. Spesialpedagogen forklarar:

Det blir veldig overveldande oppi det heile, viss me skal stilla fem stykk frå skulen, så det er bevisst. Eg er mest med eleven, så eg blir teke med på alt. Så det er liksom meg og kontaktlærer i lag som ser på ting. Me hadde hatt bruk for litt meir samarbeidstid, rett og slett for å inkludere assistentane, det er ikkje sikkert det er så vanskeleg å få til, det er berre det å få det ned på agendaen (Spesialpedagog, team 1).

Spesialpedagogen peikar på ei organisatorisk utfordring her, fordi både spesialpedagogen og kontaktlærer har full timeplan og ting som skjer heile tida. Sidan det ikkje er avsett tid spesifikt til samarbeid i dette teamet, då vert det heller ikkje prioritert. Alle tre i dette teamet ynskjer seg meir tid til kollegasamarbeid, men av ulike

årsaker. Kontaktlærer seier at ting flyt litt, og at det hadde vore fint å hatt ei oppsummering innimellom. Spesialpedagog meiner at assistentane blir «tredd nedover» hovudet kva dei skal gjere, og at dei bør bli meir inkludert generelt i kollegasamarbeidet. I tillegg ynskjer spesialpedagogen meir tid til samtale og diskusjon rundt samarbeidet med eleven. Assistenten seier:

Eg saknar diskusjon om utviklinga til eleven, og at me behandlar eleven likt, og at me set dei same grensene for eleven (Assistent, team 1).

I tillegg har assistenten sagt at det er ynskjeleg å få den same informasjonen samtidig som dei andre, altså å bli inkludert i møta saman med dei andre i teamet.

5.1.3 Team-følelse, inkludering og tilhøyrse

Assistenten er tydeleg på at det er ynskjeleg med meir tid til kollegasamarbeid og diskusjon i teamet, men legg vekt på at dei i utgangspunktet ikkje er eit team. Assistent seier:

Det er ikkje noko fast team, ingen faste møte som eg er med på. Det kunne vore greitt å vite litt meir då, men eg veit jo kor vanskeleg det er å organisere det. Det er jo dette med ressursar. Å bli meir samkøyrde, på den sosiale biten i alle fall. Det må jo vera at eg er med på dei møta som alle er med på, at eg får den same informasjonen, der og då (Assistent, team 1).

Assistenten har forståing for at det er utfordrande å organisere denne typen samarbeid, men det kjem likevel fram at assistenten føler seg utanfor generelt, både når det gjeld i teamet og i miljøet på skulen:

Det kan godt vera at det skjer ting som eg ikkje får med meg. Ja, du føler deg jo litt på utsida, i høve til det som skjer på skulen, du diskuterer jo sjeldan, og ting kan sikkert skje utan at eg får det med meg. Men såne faste møte, det hadde jo vore greitt (Assistent, team 1).

Det kjem altså fram at assistenten saknar diskusjon og møte i lag med «resten» av skulen. I dette teamet er det ikkje sett av tid til å diskutere rutinar rundt eleven, og på spørsmål om korleis kollegasamarbeidet føregår svarar kontaktlærer:

Me er jo stort sett to i teamet eigentleg, altså, det er jo meg og spesialpedagogen som jobbe mest sånn i lag, og assistentane er ikkje så mykje med på planlegging og sånt, så mykje team rundt eleven har me ikkje. Assistentane er eigentleg ikkje med på samarbeid så mykje, dei får meir forklart kva me har sagt og snakka om (Kontaktlærer, team 1).

Spesialpedagogen svarar dette på spørsmålet om korleis kollegasamarbeidet føregår:

Det er jo mest kontaktlærer og meg som spesialpedagog som samarbeider mest, det er meg og kontaktlærer som bestemmer mest, me spør jo dei andre og, men det er me som skriv planar og sånt. Altså, team og team, det er jo eg som på ein måte er mest med eleven, så hovudteamet blir jo meg og kontaktlærer (Spesialpedagog, team 1).

På spørsmålet: *vil du sei at alle i teamet er inkludert på lik linje?* så svarar spesialpedagogen:

Nei, det er me ikkje, eigentleg ikkje. Dei assistentane, eg føler at dei blir meir fortalt kva dei skal gjere. Eg kjenner at der har me ein jobb å gjere, å inkludera dei meir og ikkje berre «tre nedover» kva dei skal gjere (Spesialpedagog, team 1).

Dei er eigentleg ganske einige i dette teamet om at det ikkje er noko særleg team. Og dersom det er eit team så består dette av kontaktlærer og spesialpedagog. Det kjem også fram at assistentane ikkje er med på samarbeid og førebuingar, og at dei blir fortalt kva dei skal gjere. Assistentane i dette teamet får altså sporadisk informasjon i gangane, om det vert hugsa på og det er tid til det. Når det gjeld oppgåver og opplegget rundt eleven så må assistenten ta det aller meste på sparket, hen får ikkje tid til å førebu seg, og må sjå på vekeplanen for å oppdatere seg og vite kva som skal skje den dagen.

5.1.4 Tilrettelegging for samarbeid

På denne skulen har dei ikkje sett av tid i timeplanen til kollegasamarbeid der alle tre i teamet får vera med samtidig. Assistenten har heller ikkje noko tid som er sett av verken til kollegasamarbeid, førebuing, planlegging eller generelt noko tid til utvikling.

Assistenten er bunden opp med elevar heile arbeidsdagen.

5.1.5 Oppsummering av funna frå team 1

Realiteten er at dette teamet i hovudsak består av kontaktlærer og spesialpedagog, og at assistentane ikkje er med på planlegging, førebuing eller noko samarbeid i det heile teke. Møte, planlegging, utvikling, samarbeidstid m.m. finn stad etter skuletid, og då er assistenten på SFO. På grunn av at teamarbeidet er organisert på denne måten er det ikkje mogeleg å få til eit samarbeid der alle tre får vera med samtidig. Dei har ikkje tid til å diskutere eleven andre gonger enn i timane, i gangane og elles ved uformell kommunikasjon når det passar seg.

5.2 Team 2

5.2.1 Organisering av samarbeidet

Dette teamet består av kontaktlærer, spesialpedagog og assistent. Både kontaktlærer og assistent hadde denne eleven for fyrste gong i år. Sidan spesialpedagogen allereie kjende eleven, har vedkomande vidareført det arbeidet som eleven jobba med førre skuleår. Kontaktlærer og spesialpedagog har skrivne IOP (individuell oppfølgingsplan) i lag før skuleåret starta. På planleggingsdagane i forkant av skuleåret var alle tre i lag med å leggja planen til eleven for det komande året. På planleggingsdagane (5 dagar i året) er det også sett av tid til å diskutere denne eleven spesifikt i teamet. Kontaktlærer og spesialpedagog samarbeider om opplegget rundt eleven og fordeler oppgåver seg i mellom. I tillegg er dei begge ivrige på å vidareformidle sitt arbeid til assistenten. Når det gjeld oppgåver som skal gjerast i lag med eleven så seier assistenten:

Eg blir vist korleis planen er at det skal gjennomførast, og i løpet av dagen så gjennomfører me det (assistenten og eleven). Eg får opplegg frå spesialpedagog eller kontaktlærer, og eg føler eg har fått god instruks frå dei to når det gjeld opplegget som eleven skal fylgje (Assistent, team 2).

Assistenten får vekeplan og elles oppdateringar frå både kontaktlærer og spesialpedagog om korleis planen skal gjennomførast. Eleven er for det meste av tida i timen, og kontaktlærer er difor den som tilpassar opplegget til eleven:

Det meste av arbeidet blir på ein måte tilpassingar i timane då, som anten eg då vidareformidlar til assistenten, viss det trengst enkelte tilpassingar, eller assistenten spør meg, viss det trengs tilpassingar (Kontaktlærer, team 1).

Utover dette har også eleven ei mappe med ark og oppgåver som kontaktlærer og spesialpedagog har førebudd. Dette er materiale som eleven kan øve på ved behov, og då er det assistenten som gjennomfører dette i lag med eleven. Spesialpedagogen delegerer også ein del oppgåver til assistenten, i form av vidareføring av arbeid.

Assistenten forklarar:

Eg føler ikkje det er nokon fleire arbeidsoppgåver som eg treng nødvendigvis. Når det er kort varsel så må ein jo improvisere litt. Kontaktlærer føler eg snakkar mykje med meg, og spør meg gjerne om eg synest dette er eit godt opplegg, eller om eg har nokon andre forslag (Assistent, team 1).

Assistenten blir altså inkludert og får kome med innspel og tilbakemeldingar når det gjeld opplegget rundt eleven. I tillegg har assistenten fått ansvaret for ei samarbeidsøkt, der eleven blir teken ut av klasserommet med andre medelevar.

5.2.2 Samhandling og kommunikasjon

I dette teamet er det ikkje sett av tid til kollegasamarbeid der alle tre får vera med samtidig. Teamet har likevel teke seg tid til dette ein dag i veka, slik at dei får tid til å snakke litt saman.

Det er kontaktlærer som har tatt initiativ til dette møtet, fordi vedkomande ynskte eit møtepunkt for å diskutere eleven:

Eg følte litt på at me trong å snakke meir saman enn berre i timane. Då det at me får den møtetida i veka har eg liksom følt litt på, at det må me få til (Kontaktlærer, team 2).

Assistenten ynskte også dette møtepunktet, men det er ikkje alltid like lett å rive seg laus. Møtet blir difor ofte berre mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Teamet har gått ei stund utan å eigentleg få til dette møtepunktet, fordi det er så mykje anna som skjer, ting som dukkar opp og kjem i vegen. Spesialpedagogen har ikkje etterlyst dette møtet spesifikt, men ynskjer seg også meir tid til samarbeid i teamet. Spesialpedagogen ynskjer i tillegg at dette møtet er planlagt i timeplanen.

Informasjonsflyten vert hovudsakleg i gangane og ved overlevering av eleven, sidan det ikkje er sett av tid i timeplanen til å diskutere denne eleven. Assistenten fortel:

Ein stor del av informasjonen skjer liksom mens me står saman i tidspunkter med overleveringa, den daglege informasjonen. Mens den vekentlege informasjonen er meir sånn e-postar med vekeplanar, eventuelt andre ting som er utanom det normale programmet. I teamet går det mest på munnleg informasjon kvar dag, også forhåpentlegvis, får me til eit møte på eit kvarters-tid ein gong i veka, der me diskuterer eleven. Det er ikkje alltid det er like lett å få til sånn praktisk, fordi det er eit brytningspunkt mellom skule og SFO, også er det mykje som skjer samtidig. Då er det ikkje alltid eg klarer å rive meg laus, så då er det kanskje berre kontaktlærer og spesialpedagog som diskuterer, også får eg litt sånn informasjon etterpå, kva som er blitt snakka om (Assistent, team 2).

Assistenten blir oppdatert på e-post med informasjon og referat dersom det er noko vedkomande ikkje har vore med på fysisk. Det er kontaktlærer som formidlar mest informasjon, og assistenten saknar ingen informasjon. Assistenten forklarar vidare:

Det går gjerne litt utanom arbeidstid og. Det blir også ein del uformelt i lunsjen, sjølv om det ikkje er like kjekt så blir det likevel slik at me må bruke lunsjen til å diskutere eleven og gje kvarandre oppdateringar (Assistent, team 2).

Assistenten må bruke matpausen sin og tida etter jobb for å oppdatere seg på møter, lese mail, referat og få informasjon om eleven. Dette er jo eit teikn på at assistenten burde hatt tid til dette sett av i arbeidstida si.

Kontaktlærer fortel:

Åh, me har jo aldri tid å snakke saman, fordi når eg er ferdig med undervisninga, då er jo spesialpedagogen anten ferdig med si undervisning, eller ein annan stad, og assistenten skal jo vera med eleven, så det er liksom lita tid å finne til å snakke saman då. Det er det einaste saknet eg har kjent på, for å få ein liten oppdatering, der ein kan snakke viss det er noko, der det ikkje er andre til stades, og at me har eit rom me kan setje oss ned og liksom ha den faste rutina då (Kontaktlærer, team 2).

Spesialpedagogen seier at dei ser kvarandre kvar dag, og at dei bruker tida ved overlevering av eleven, og mellom timane flittig for å kommunisere og oppdatere kvarandre:

Me har blitt ganske gode på desse «over-situasjonane», at me tek tid der det trengst, me sjåast jo omtrent kvar dag, og då er det lett å halda ein flytande dialog om det er ting me må vera obs på. Også prøver me å rekka å møtast fast, eg og kontaktlærer spesielt, ein gong i veka, å verkeleg setja oss ned (Spesialpedagog, team 2).

Målet er å ha dette møte ein gong i veka for å diskutere eleven. Dette er noko alle tre i teamet ynskjer seg og som dei vil ha inn på timeplanen. Assistenten seier:

Eg kunne gjerne hatt fleire møte, slik at me hadde hatt faste møte ei gong i veka kvar me kunne diskutert, summere opp det som skjedde førre veke, og planlegge neste veke. Men der er ressursane rett og slett ikkje tilgjengeleg. Då måtte det i så fall vore det at skulen tok den kostnaden og gav ein ekstra halvtime med ein assistent. Det må skje rett etter skule og før SFO, berre 20 minuttar, det hadde vore nok (Assistent, team 2).

Kontaktlærer ynskter seg altså meir tid til å diskutere i teamet, og tok difor initiativ til ha møte ein gong i veka. Dette ynskter også assistenten, men det er ikkje alltid hen få tid å vera med på dette møtet. Dei møta rundt eleven, slik som ansvarsgruppemøte o.l. vert alle tre i teamet inkludert i. Spesialpedagogen fortel at dei er gode på å utnytte den tida dei har, og at det blir ein del uformelt prat gjerne ved overleving av elevane eller mellom timane. Dersom assistenten ikkje får vera med på møtet så er dei andre flinke på å oppdatere og sende referat.

5.2.3 Team-følelse, inkludering og tilhøyrslø

Kontaktlærer er flink å inkludere og snakke med både spesialpedagogen og assistenten. Kontaktlærer seier:

Av dei tre som er i teamet direkte rundt eleven, så føler eg at dei er godt oppdaterte alle saman, og har moglegheiter for å kome med innspel og tilbakemeldingar (Kontaktlærer, team 2).

Dette stadfestar også assistenten:

Det næraste teamet rundt eleven er tre stykk, så me er kontaktlærer, spesialpedagog og meg. Som assistent så føler eg at eg blir høyrd i dei møta som me har, viss eg har eit forslag så føler eg at eg blir høyrd (Assistent, team 2).

Spesialpedagogen vil også sei at alle i teamet er inkludert på lik linje:

Ja det vil eg sei, me ser kvarandre såpass mykje gjennom dagen, og informasjonsflyten er god, altså hierarkiet er jo der, og me har alle våre oppgåver, men eg vil seia at alle er inkludert, ja. Eg synest me er fleksible og greie og rause med kvarandre, det er ein god tone innad i teamet og eit veldig positivt arbeidsmiljø (Spesialpedagog, team 2).

Spesialpedagogen meiner at dei tek seg den tida dei treng, når dei treng ho. Altså viss det dukkar opp noko som må diskuterast så tek dei seg tid til det. Då er det hovudsakleg kontaktlærer og spesialpedagogen som diskuterer, fordi assistenten som oftast er saman med eleven.

5.2.4 Tilrettelegging for samarbeid

På denne skulen har dei heller ikkje sett av bunden tid i timeplanen til kollegasamarbeid der alle tre i teamet får vera med samtidig. Dei har likevel sett av tid ein gong i veka der dei diskuterer denne eleven. Dette er ikkje ei formell samarbeidstid, så assistenten er ikkje nødvendigvis ledig og får difor ikkje alltid med seg desse møta. Då blir det kontaktlærer og spesialpedagog som gjennomfører møta, også får assistenten eit referat eller munnleg samandrag etterpå.

5.2.5 Oppsummering av funna frå team 2

I dette teamet ynskjer kontaktlærer og spesialpedagog å inkludere assistenten i samarbeidet og planlegginga. Kontaktlærer og spesialpedagog spør og tek med assistenten mykje, noko som resulterer i at assistenten får koma med sine idear og innspel når det gjeld opplegget til eleven, men det er ikkje eit fast møtepunkt for dette. Assistenten vert også inkludert i ansvarsgruppemøter i lag med dei andre i teamet. Det er ikkje lagt opp til at assistenten har noko tid til førebuing, planlegging eller samarbeidstid. Det betyr at assistenten ofte må bruke pausen sin eller fritida si på å

oppdatere seg på mail, referat og elles informasjon om eleven. Det møtet dei har «stole» seg tid til ein gong i veka er ofte vanskeleg for assistenten å vera med på, fordi dette skjer i overgang mellom skule og SFO, og då er assistenten eigentleg med eleven. Men på grunn av eit måltid i starten av SFO-tida så passar det av og til å snakke saman med dei andre i 15-20 minuttar. Dette møtet har altså ikkje assistenten fått formell tid til, og det utgår difor ofte på grunn av ting som dukkar opp.

5.3 Team 3

5.3.1 Organisering av samarbeidet

Før skuleåret starta skreiv kontaktlærer IOP (individuell oppfølgingsplan) med litt hjelp frå spesialpedagogen. Denne planen vart skriven ut og overlevert til assistenten ved skulestart. Dei hadde ein plan for korleis dei skulle fordele ansvaret, men kontaktlærer fortel at det har sklidd litt ut, og at dei ikkje har noko definert ansvarsområde no. Assistenten har mykje erfaring og har kome med forslag til korleis ting kan gjerast med denne eleven. Dette har kontaktlærer og spesialpedagog teke med i opplegget. Når spesialpedagogen er med eleven i klasserommet brukar dei å fylgje timeplanen til klassen, og eleven gjer stort sett det same som klassen. Spesialpedagogen har ansvar for fem timar i veka med eleven, og planlegg og førebur det pedagogiske opplegget til desse timane. Spesialpedagogen og kontaktlæraren har ikkje avsett tid til samarbeid i lag. Spesialpedagogen seier seg nøgd med måten dette er organisert på, og seier dei begge kjem med innspel til kvarandre og samarbeider litt om alt opplegget rundt eleven. Dette arbeidet flyt litt sidan dei ikkje har samarbeidstid i lag, og no gjer begge litt av alt. Assistenten er ikkje med på nokon førebuingar og har heller ikkje noko tid til planlegging.

Assistenten har ingen samarbeid med dei to andre i teamet, men planen framover er å ha eit møte i månaden. Assistenten får av og til vist og forklart nye aktivitetar til eleven av kontaktlærer eller spesialpedagog, dersom dei har funne på noko nytt. Elles er det kontaktlærer og spesialpedagog som gjer klart oppgåver og mappa til eleven, som assistenten kan finne fram ved behov. Spesialpedagog og kontaktlærer jobbar litt om kvarandre, og har begge like mykje ansvar for å oppdatere mappa til eleven. Då kan assistenten bruke dette materialet i timane med eleven dersom det trengst. Kontaktlærer delegerer ikkje oppgåver til assistenten utanom dette. Kontaktlærer føler heller ikkje at

det kan delegerast fleire oppgåver til assistenten. Spesialpedagogen delegerer ikkje oppgåver til assistenten og grunngjev dette med at assistenten ikkje har noko tid som er sett av til å gjere førebuingar eller å planleggja. Spesialpedagogen forklarar:

Assistenten har jo ikkje avsett tid til verken førearbeid eller etterarbeid sånn som me har. Så eg føler jo at assistenten har hendene fulle, og har ikkje den tida me har då (Spesialpedagog, team 3).

Assistenten har altså ikkje noko tid til planlegging eller førebuing og er bunden opp alle timane med elevar. Assistenten meiner sjølv at hen blir høyrte og får medverka og dele sin eigen kunnskap, men einaste plassen for å gjere dette er eit møte ein gong i månaden. Elles er assistenten nøydd å gå inn på kontoret til dei andre og seia frå dersom det er noko spesielt. Assistenten fortel:

Altså, er det heilt spesielle ting, noko eg verkeleg meiner eg må få gjennom så får eg nokon til å sjå til eleven også går eg opp og snakkar med dei (Assistent, team 3).

For å få til dette må assistenten få nokon andre til å passe på eleven, elles må assistenten bruka tida i pausane eller etter arbeidstid.

5.3.2 Samhandling og kommunikasjon

I dette teamet var det i utgangspunktet ikkje lagt opp til kollegasamarbeid der alle tre i teamet fekk samarbeida. Det har dei no bede om å få, og dei har fått ein time i månaden. Assistenten ynskjer likevel møte oftare enn dette:

Det møtet ein gong i månaden, det synest eg skulle vore litt oftare, eg synest det er litt lite, og det er jo for å fylgja opp eleven best mogleg. For i denne verda skjer ting veldig fort, så eg føler at det hadde vore godt med meir tid til å planlegge forskjellige ting (Assistent, team 3).

Kontaktlærer og spesialpedagog synest derimot at det er nok med møte ein gong i månaden. Dette vert forklart med at assistenten berre har ein elev, medan kontaktlærer og spesialpedagog har fleire elevar dei jobbar med. Assistenten saknar meir tid til kollegasamarbeid og samtale i lag med teamet sitt. Assistenten har ingen kommunikasjon med dei andre i teamet på mail, sms eller digitalt. Assistenten tek alt munnleg, og mykje føregår i fyrste time. Før skulen startar går assistenten inn i klasserommet med eleven, og då har dei eit par minuttar der i lag med kontaktlærer eller spesialpedagog før resten av klassen kjem. Då snakkar dei i lag, og tek opp det som er viktig. Elles er det å «huke tak i» kvarandre om det er noko. Assistenten har vore med

på eitt ansvarsgruppemøte, elles vert ikkje assistenten inkludert i møte rundt eleven. I etterkant av møta får assistenten referat og vert generelt godt oppdatert, både av kontaktlærer og rektor.

På denne skulen har dei eit møte i månaden der alle tre i teamet får arbeide saman. For å få dette til går det inn ein ressurs for assistenten i SFO. Kontaktlærer er med på alle møta som vedkjem eleven og har vore med på ansvarsgruppemøte, dei er vanlegvis fleire på desse møta, men på grunn av korona er det no berre kontaktlærer og rektor. Assistenten har vore med på to møte med foreldra, men skal ikkje vera med på det neste ansvarsgruppemøte (ikkje pga. korona). Kontaktlærer forklarar:

Det er berre generelt, fordi det er jo eg som vidareformidlar informasjonen som me har kome fram til, oss tre i mellom på ein måte, så det er hovudsakleg kontaktlærer som er med på dei møta (Kontaktlærer, team 3).

Spesialpedagog er også med på ansvarsgruppemøte. I tillegg får spesialpedagog moglegheit til å kome med innspel på førehand ved elevsamtalar/ foreldresamtalar som er knytt til eleven. Det er kontaktlærer som gjennomfører desse samtalane, men spør på førehand om det er noko spesialpedagog ynskjer å ta opp.

Kontaktlærer og assistent treffast i gangane, og har regelmessig kontakt gjennom dagen sidan assistenten er med i timen og dei kan snakkast der. Dersom det er noko, snakkar også kontaktlærer med spesialpedagogen. Kontaktlærer seier:

Det blir fint å kunne ha dei faste møtepunkta som me skal ha framover no, å kunne sette oss ned og diskutere ting. Så det blir jo greitt å kome i gang med (Kontaktlærer, team 3).

Spesialpedagogen snakkar mykje med kontaktlærer i timane, og tek det litt undervegs. Dei snakkar også saman i gangane og i forbifarten, noko som spesialpedagog synest fungerer bra. Mykje av kommunikasjonen skjer uformelt i mellom timane, i starten av timane eller i gangane. Dersom det er noko, tek dei det opp i møta ein gong i månaden. Kontaktlærer synest likevel det er vanskeleg å få med seg kva opplegg spesialpedagog har med eleven:

Kva spesialpedagogen har gjort tidlegare på dagen, og om han/ho har hatt ein time spesialpedagogikk med eleven på grupperommet. Eg veit jo ikkje eg alltid kva dei har gjort (Kontaktlærer, team 3).

Assistenten ynskjer som sagt møte i teamet oftare, men dette meiner ikkje kontaktlærer eller spesialpedagog er naudsynt. Spesialpedagogen fortel:

Assistenten ville helst hatt tettare kontakt, trur eg, men me andre synest det er nok med ein gong i månaden. Assistenten har litt tips og triks til kva dei har gjort før, og det er jo assistenten som sit på kunnskapen og kan nokon gode strategiar då på læring og sånt, med denne eleven, sidan assistenten har vore borti det, også fortel korleis dei har gjort det på andre skular og hintar litt om at «sånn kan me gjere det her også» (Spesialpedagog, team 3).

5.3.3 Team-følelse, inkludering og tilhøyrslø

I intervjuet med assistenten er det generelt lite prat om teamet. Det er helst «dei andre» assistenten refererer til når han/ho snakkar. Likevel føler assistenten seg inkludert og høyrte, og får kome med sine idear og tankar ved behov. Assistenten veit lite om kor mykje dei to andre samarbeider, og kva dei eventuelt samarbeider om. Det vert også sagt av assistenten at det kan vera ting som skjer utan at vedkomande får det med seg:

Eg vil jo tru at kontaktlærer og spesialpedagog har meir tid til å prate saman, enn eg har til å prate med dei. Altså viss det er ting, så er det gjerne ikkje alt eg får med meg (Assistent, team 3).

Det er altså ikkje nokon faste møtepunkt for assistenten til å spørje om ting knytt til eleven. Assistenten har verken tilhøyrslø til eit team, eller noko tid som er til kollegasamarbeid i teamet. Spesialpedagogen og kontaktlærer ser ikkje behovet til assistenten om å ha samarbeidstid rundt denne eleven. Spesialpedagogen seier:

I forhold til førebuing, så blir det den eine gongen i månaden. Men me snakkar jo undervegs, og viss det er noko spesielt så tek me det undervegs. Men me er jo avhengig av at assistenten også blir teken ut av SFO tid, og det er jo noko som må organiserast frå leiinga si side (Spesialpedagog, team 3).

Assistenten forklarar korleis ein kan få til at hen blir inkludert i møte:

Det er nokon som kjem og tek over for meg i SFO for at eg skal få dette til. Og då har me den timen, og då er det viktig at me forhold oss til den timen, for det er jo ein kabal som skal gå opp på heile skulen dette, det er ikkje berre meg det gjeld. Og dei har jo planleggingstida si, men eg må jo frigjerast (Assistent, team 3).

5.3.4 Tilrettelegging for samarbeid

I dette teamet har leiinga lagt til rette for at dei tre i teamet får ein time saman i månaden til å samarbeide om eleven. Det løyser dei ved at det går inn ein ressurs for assistenten i den timen.

5.3.5 Oppsummering av funna frå team 3

Assistenten har ikkje noko tid til førebuing, samarbeid eller utvikling utanom denne eine timen i månaden. Assistenten får likevel medverka med sin kunnskap og erfaring når det gjeld det faglege opplegget til eleven, men har ikkje noko fast tid eller arena til å gjere dette. Mykje av kommunikasjonen skjer uformelt i løpet av arbeidsdagen. Denne assistenten er ikkje særleg digital, og har difor heller ikkje noko informasjonsveksling utanom det munnlege. Leiinga på denne skulen har lagt opp til at dette teamet har 1 time i lag i månaden for å diskutere denne eleven. Det er løyst med at assistenten blir erstatta i den timen det gjeld. Det er lite snakk om «team», og assistenten refererer til «dei andre» heile vegen gjennom intervjuet.

5.4 Oppsummering av empiri

I dei tre teamet eg har intervjuet er det både likskapar og skilnader i korleis dei organiserer kollegasamarbeidet, og i kva grad assistentane vert inkludert. I det fyrste teamet har dei ikkje noko samarbeidstid der alle tre i teamet får vera med. I det andre teamet har dei heller ikkje noko formell samarbeidstid, men dei har funne eit tidspunkt ein gong i veka som dei brukar. Då er det snakk om 15-20 minuttar som i hovudsak vert mellom kontaktlærar og spesialpedagog, fordi assistenten er på SFO og ikkje alltid kan lausrive seg frå arbeidet der. I det tredje teamet har dei fått ein time i månaden på timeplanen, der alle tre samarbeider samtidig. Det er altså tre ulike måtar å løyse dette med samarbeidstid på. Utanom desse møtepunkta har ingen av assistentane noko tid til førebuing, planlegging, kontortid, evaluering, refleksjon eller kollegasamarbeid.

I alle dei tre teama i denne studien ynskjer alle assistentane og alle kontaktlærarane seg meir tid til kollegasamarbeid. På spørsmålet: *Saknar du tid til diskusjon eller refleksjon i teamet ditt, altså tid til kollegasamarbeid?* Her svarar alle assistentane «ja». Av kontaktlærarane svarer også alle «ja». Av spesialpedagogane er det berre ein som svarar «ja», og dei to andre svarar «nei». Dette vert grunngeve med at spesialpedagogane kan huke tak i og snakke med kontaktlærar undervegs dersom det er noko, og at dei tek seg denne tida når det eventuelt er naudsynt. Spesialpedagogen som svarte «ja» på spørsmålet meiner at det hadde vore fint med meir kollegastøtte, og at dette vert eit fast tidspunkt i timeplanen.

Det kjem fram at alle assistentane ynskjer meir tid til kollegasamarbeid, og då spesielt tid til å samarbeide og diskutere i lag med teamet sitt. På grunn av måten skulane er organisert på, der assistentane er med elevar i SFO når lærarane har sine møte og kontortid, gjer det vanskeleg å inkludere assistentane i meir samarbeidstid. Det er difor opp til leiinga å leggje denne kabalen og sørge for at det skjer. Eit resultat av denne typen organisering, er at to av tre assistentar i denne studien føler seg utanfor miljøet på skulen generelt, og ikkje berre i teamet. Assistentane opplyser at dei ikkje veit kva som føregår med «dei andre» på skulen, og at det kan skje ting utan at dei får det med seg. Det hjelper heller ikkje på at assistentane ikkje får den same informasjonen som dei andre i teamet sitt. Det betyr altså at teama i hovudsak består av to personar, nemleg kontaktlærer og spesialpedagog. I team 2, og til dels team 3 prøver dei å spørja og inkludere assistentane så mykje dei kan i teamarbeidet. Det er likevel ikkje sett av nok formell samarbeidstid til dette, så den tida assistentane får er avgrensa. Hjå to av assistentane kjem det også fram at dei må bruke pausane sine, eller tida før/etter jobb for å oppdatere seg på mail, referat og informasjon generelt. Dette tyder på at assistentane treng tid sett av spesifikt til dette i timeplanen sin. Vidare inn i diskusjonen vil eg ta med dei funna som er mest relevante for problemstillinga i oppgåva.

6 Diskusjon

I diskusjonen vil eg drøfte eit utval av funna mine opp mot den teorien og forskingsgjennomgangen som er presentert tidlegare i oppgåva. I teorikapittelet laga eg ein oversikt (tabell 4.1) over dei punkta som eg har inkludert om føresetnader for samarbeid. Denne oversikta har eg med meg i tankane når eg no skal drøfte hovudfunna mine. Eg har valt ut nokre av dei sentrale funna som etter mi meining er mest relevante for oppgåva si problemstilling, men fyrst vil eg kort nemna nokre av føresetnadene for å utvikle eit teamsamarbeid.

Det er i fylgje teorien om profesjonelle læringsmiljø fleire eigenskapar som kjenneteiknar eit godt samarbeid. Det at medlemene i teamet har det same synet og forståinga om kva samarbeidet skal gå ut på, er eit godt utgangspunkt for vidare arbeid. Då må samarbeidet vera basert på felles ansvar, planlegging og avgjersler, profesjonelle haldningar og undersøkingar som inneber refleksjon og problemløysing i fellesskap. Det skal vera søk etter ny kunnskap heile tida og utviklinga skal gå føre seg kontinuerleg. Medlemene skal også dele kunnskapen sin, evaluere og snakke saman, og det er svært viktig at alle som er involverte i teamet prioriterer den tida som er sett av til teamarbeid. Denne tida må vera sett på som heilag for alle medlemmane, slik at dei forpliktar seg til å jobbe saman for å nå dei felles måla ein har sett i teamet (Stoll et al., 2006, p. 226). I teorikapittelet viste teorien om profesjonelle læringsmiljø og teorien om tverr- og fleirfagleg samarbeid at det er fleire hindringar som kan påverke det å utvikle eit samarbeid. Eg vil no repetere nokon av utfordringane med å utvikle eit samarbeid, før eg går nærare inn på dei utfordringane som har skilt seg ut i funna i denne studien.

6.1 Utfordringar med å utvikle teamsamarbeid

I teorikapittelet kom det fram at det er mange faktorar som påverkar eit samarbeid. Endringsarbeid er utfordrande, og det er det fleire grunnar til. Dersom ein er van med å styre seg sjølv og ta dei fleste avgjerslene åleine, kan det vera skummelt å gå inn i eit samarbeid med andre. Ein må vera trygg i sitt eige fag og på eigen kompetanse for å kunne fungere best mogleg i eit slikt samarbeid. Utfordringa med tid kjem ein heller ikkje unna. Viss tid til samarbeid i teamet går utover anna individuelt arbeid som burde vore gjort, er det uheldig. Difor må det vera sett av tid for endringsarbeid i fellesskap,

og denne tida må følast nyttig for alle dei involverte i teamet. At deltakarane føler dei får vera med å bestemme i prosessen vil gjere at samarbeidet har eit godt utgangspunkt. Motsett, viss nokon tvinger deltakarane til å samarbeide utan at dei sjølve vil det, så er det svært ugunstig for samarbeidet. For somme er møteverksemd opplevd som eit unødvendig mas, og det må difor vera ein fast struktur, god leiing og klare målsetjingar for møta slik at alle opplever det som god bruk av tida. Planlegging er avgjerande, og det er leiinga ved skulane som må ta ansvaret for dette. Det er heilt avgjerande at tid til samarbeid i teamet er bunden og planlagt i timeplanen til alle dei involverte. I dei studiane eg har inkludert om kollegasamarbeid i forskingsgjennomgangen, skriv dei om kor viktig det er med tid til systematisk utviklingsarbeid. Det er blant anna å dele erfaringar gjennom refleksjon og dialog i fellesskap. For at dette skal fungere best mogleg må miljøet vera prega av tillit, respekt, openheit og likeverd blant dei tilsette (Borg et al., 2014; Farrell et al., 2010; Grandemo, 2017; Lindsay, 2007).

6.1.1 Mangel på tid og formelle møtepunkt

Det er to studiar som legg vekt på kor viktig det er at teamet må samlast fysisk for å dele erfaringar og reflektere i fellesskap. Det er viktig for å få til profesjonelle og gode, faglege diskusjonar, men og for å diskutere og prate saman i uformelle settingar utan forstyrringar frå andre. Det å samlast fysisk fremjar faglege diskusjonar og spontane møter i eit team (Clancy et al., 2013; Grandemo, 2017). Funna i denne studien viser at ein har avgrensa med tid som er avsett til formell samarbeidstid. Det eine teamet har ein time i månaden, det andre teamet har 15-20 minuttar ein gong i veka, og det tredje teamet har ingen avsett tid til samarbeid. Dette møtet er ikkje med i timeplanen til alle dei tilsette heller, og på grunn av dette vert ikkje denne samarbeidstida prioritert. I fleire av intervjua eg gjennomførte viste det seg at desse planlagde møta ofte utgår, fordi det dukkar opp andre ting som er «viktigare». Det er også varierende i kva grad assistentane får vera med på møta, og det er berre ein av tre assistentar som har møtet nedskrivn i timeplanen sin. Fordi assistentane er bundne til direkte arbeid med enkeltelevar heile dagane, får dei som oftast ikkje med seg møta eller samarbeidet som handlar om eleven. I funna er det tydeleg at teama har for lite tid til formelle møte og profesjonelt samarbeid. Den eine kontaktlæraren fortel:

Åh, me har jo aldri tid å snakke saman (..) det er det saknet eg har kjent på, å få ein liten oppdatering der ein kan snakka viss det er noko, der det ikkje er andre

til stades, og at me har eit rom me kan setje oss ned på og ha den faste rutinen (Kontaktlærar, team 2).

Kontaktlæraren fortel med stor fortviling om korleis han/ho opplever kvardagen sin, og at det er for lite tid til å setje seg ned å prate. Det er også fleire studiar som peikar på denne utfordringa med at lærarane har for lite tid til å diskutere og samarbeide i team med kollegaene sine. Det vert lagt vekt på at tid er kritisk for all ikkje-overflatisk læring og det er difor viktig at teama har fleire moglegheiter for å samarbeide, utforske og utvikle seg på i lag. I funna mine ser ein at dei tilsette har svært få av desse møtepunkta i timeplanen sin. Studiane peikar også på at lærarane seier dei har for lite tid til å samarbeide, fordi dei har mykje anna ansvar og møter knytt til jobben som også må gjerast (Friend, 2000; Grandemo, 2017; Grossman et al., 2001; Leonard & Leonard, 1999; Nan & Day, 2010; Stoll et al., 2006).

6.1.2 Møta er uformelle og sårbare for avbrytingar

Dette møtepunktet som teama har ein sjeldan gong, ser diverre ikkje ut til å vera noko som vert prioritert særleg høgt. Samarbeidet i teama er også i stor grad prega av uformell kommunikasjon. Det kan tyde på at dei har ein veg å gå for å få til eit meir systematisk utviklingarbeid, og det fyrste og mest avgjerande steget er at denne tida vert prioritert, og at alle medlemene, inkludert leiinga ved skulane forstår viktigheita med denne samarbeidstida. I undersøkinga ser det, som sagt, ut som at den største delen av kommunikasjonen føregår i uformelle situasjonar. Spesialpedagogen i det eine teamet fortel:

Det blir jo ikkje i den formelle informasjonssettinga (..) det ideelle hadde vore å hatt formell samarbeidstid, gjerne ein gong i veka med ein liten oppsummering, men det blir mest uformelt i gangane (Spesialpedagog, team 1).

Det viser seg at store delar av kommunikasjonen i teama føregår i løpet av skuledagen, og at dei snakkar saman i timane og i gangane. Denne praten er prega av mykje forstyrringar slik som til dømes elevar som masar, støy i rommet, eller andre ting som føregår parallelt samstundes som dei snakkar saman. For å orientere seg må assistentane bruke pausane, eller fritida si på å lese referat, få informasjon og generelt oppdatere seg om opplegget rundt eleven. Assistentane treng difor tid i timeplanen sin som er avsett til både generell kontortid, og samarbeidstid i teamet.

Av dei ni informantane eg har intervjuar er det sju stykk som seier at dei ynskjer meir tid til formelt samarbeid i teamet. Dei to som ikkje ynskjer dette er spesialpedagogar. Eg har diverre lite data som seier noko om kvifor spesialpedagogane ikkje ynskjer meir tid, men dei årsakene som vert nemnde er at spesialpedagogane har fleire andre elevar dei jobbar med, og det vert difor nok møte å forhalde seg til. Spesialpedagogane har også «enkel» tilgang til kontaktlærarane, i to av teama sit dei på same kontor, og det er difor låg terskel for å prate saman når det er nødvendig. Ein tredje årsak er at assistentane ikkje har noko tid til førebuing eller planlegging, og dei vert difor ikkje inkludert i dette arbeidet fordi dei ikkje er til stades når spesialpedagogen arbeider med oppgåver knytt til eleven. Funna tyder på at assistentane går glipp av mykje relevant informasjon om eleven og om opplegget rundt eleven. Dei får ikkje den same informasjonen samtidig som dei andre i teamet. Dei vert fortalt i ettertid kva som har skjedd, gjerne ein kort oppsummering eller eit referat, men som oftast får dei informasjon rett før noko skal skje. Samtlege av assistentane seier at dei er vane med å improvisere og ta ting på sparket fordi informasjonen dukkar opp i siste liten. Dei får i liten grad tid til å førebu seg på kva som skal skje i klasserommet.

6.1.3 Assistentane sine moglegheiter til å bidra fagleg er avgrensa

For å lukkast med eit samarbeid er det fleire studiar som peikar på at ein må påskjønne kvarandre sin kompetanse og utnytte dette i felles oppgåveløysing. Eit godt samarbeid har best sjanse til å vare viss det er basert på struktur, leiing, ansvarsfordeling, rolleavklaring, felles mål, gode rutinar, gjensidig tillit og respekt (Federici et al., 2020, p. 30; Moran & Bodenhorn, 2015; Teige & Hedlund, 2016). Som eg la vekt på i innleiinga er det eit overordna mål at teamarbeidet skal føre til eit best mogleg utbyte for elevane. Dette peikar også den eine assistenten på:

Det møtet ein gong i månaden (..) eg synest det er litt lite, og det er jo for å følge opp eleven best mogleg (..) det hadde vore godt med meir tid til å planlegge (Assistent, team 3).

Når teama har så avgrensa med tid å drive med utviklingsarbeid, er det også grunn til å tru at den kompetansen som kvar og ein har, ikkje vert utnytta slik den kunne vore. Den eine spesialpedagogen seier:

Assistenten har jo ikkje avsett tid til verken forarbeid eller etterarbeid sånn som me har (Spesialpedagog, team 3).

Dette vert også stadfesta av den eine kontaktlæraren:

Assistentane er eigentleg ikkje med på samarbeidet så mykje, dei får meir forklart kva me har sagt og snakka om (Kontaktlærer, team 1).

Dette kan indikere at skulane er organisert på ein slik måte som gjer at assistentane ikkje får medverka med erfaringa og kompetansen sin i undervisninga. Det kjem fram i forskinga på assistentar at dei må nyttast målretta for å ha best effekt på utviklinga til elevane (Borg et al., 2014, p. 74). På grunn av utfordringar knytt til at lærarane og assistentane har lita tid til å koordinere seg når det gjeld undervisning, kan det føre til at oppfylginga elevane får er dårlegare enn naudsynt. Her er det viktig å understreke at dette ikkje er fordi assistentane ikkje har noko å bidra med, men at det er måten assistentane vert brukt på som er utfordringa. For at eit samarbeid skal fungere bra, er det også ein føresetnad at alle i teamet får bidra med sin kompetanse, kunnskap og erfaring inn i teamarbeidet. Det er tydeleg at dei ikkje har nok tid til å få til dette, i samarbeidet i dei tre teama som er med i denne undersøkinga.

Den største delen av førebuinga og planlegginga rundt eleven føregår når assistentane er i SFO, så den tida assistentane har til å bidra fagleg er svært avgrensa. Assistentane kan difor ha mykje kunnskap og erfaring som ikkje vert nyttiggjort og som skulane rett og slett går glipp av. Eine assistenten fortel:

Altså er det heilt spesielle ting, noko som eg verkeleg meiner eg må få gjennom, så får eg nokon til å sjå etter eleven, også går eg opp og snakkar med dei (Assistent, team 3).

Det kjem også fram i funna at assistentane må bruke pausane sine på å oppdatere seg:

Det går gjerne litt utanom arbeidstid og (..) det blir også ein del uformelt i lunsjen, sjølv om det ikkje er like kjekt så blir det slik at me må bruke lunsjen til å diskutere eleven og gje kvarandre oppdateringar (Assistent, team 2).

Det kan sjå ut som at assistentane må vera kreative for å få fram ideane og innspela sine, fordi dei ikkje har eit fast møtepunkt å gjere dette på. Det er mangel på struktur, rutinar og leing som gjer at desse møta, og då heller ikkje samarbeidet fungerer optimalt. Det er også ein del informasjon som ikkje alle får med seg. Fordi mykje av møteverksemda føregår utan at assistentane er inkluderte, betyr det også at teama missar mange gode innspel og fagleg «input» for samarbeidet. Funna mine indikerer at det er svært avgrensa kva tid assistentane har til å bidra fagleg med sin kunnskap og erfaring i teamarbeidet. I to av tre team er assistentane dei med lengst arbeidserfaring frå

barneskulen, og det er difor grunn til å tru at assistentane sit med mykje kunnskap som dei ikkje får bidra med, rett og slett fordi dei ikkje har tid som er sett av til dette i timeplanen sin.

Som nemnt i innleiinga er det ingen formelle krav til assistentane sin bakgrunn, erfaring eller utdanning. Det er med andre ord ikkje sikkert at alle assistentar har så mykje fagleg å tilføra i eit teamarbeid. Poenget er at assistentane som oftast er dei, som er mest med eleven, og ved observasjonar og samvær med barnet gir essensiell kunnskap som det vidare teamarbeidet kan dra nytte av, og jamvel vera avhengig av. Denne kunnskapen kan det vera at teamarbeidet går glipp av. Observasjonar frå assistentane kan vera avgjerande for kva fagkompetanse spesialpedagog eller kontaktlærer brukar som relevant tiltak rundt eleven. Ingen av assistentane i denne studien har noko tid til førebuing, planlegging, utvikling eller læring. Dei har heller ikkje noko tid som går til evaluering, diskusjon eller refleksjon knytt til arbeidet rundt eleven, bortsett frå dei tidspunkta som er nemnd tidlegare. Dette kan difor indikere at teamet går glipp av mykje taus kunnskap og erfaringar frå assistentane.

6.1.4 Inkludering av assistentane i teamarbeidet

I denne studien undersøker eg som sagt det indre laget, eller primærlaget rundt eleven. Primærlaget rundt eleven skal i utgangspunktet inkludere kontaktlærer, spesialpedagog og assistent. I teorien om tverrfagleg samarbeid er det lagt vekt på at deltakarane må føle at dei har vorte inkluderte i avgjerslene i prosessen med å utvikle eit samarbeid. Forskinga om assistentar i skulen som eg presenterte i kapittel 2.3 avdekkjer at det er varierende i kva grad assistentane vert inkluderte i samarbeidet på skulane. Det er også ulikt kor viktig det er for leiinga på skulane å inkludere assistentane i samarbeidet. Vidare vert det understreka kor viktig dette er med tanke på det faglege arbeidet på skulane, og ikkje minst for assistentane sin eigen motivasjon. Sjølv om assistentane ofte inngår i eit team, er det ulikt kor mykje dei vert inkluderte i møte og aktivitetar knytt til eleven dei jobbar med, og mange stader får assistentane lite opplæring og kursing, og berre generell rettleiing i høve til enkeltelevar (Borg et al., 2015). Det vert understreka viktigheita med at assistentane må få tilstrekkeleg opplæring og oppfølging for å kunne gjere ein best mogleg jobb. Det er også fleire døme frå forskinga som viser at dersom assistentane får god opplæring og rettleiing så aukar også det assistentane sine evne til å

medverka i klasserommet på ulike måtar (Borg et al., 2014; Lindsay, 2007; Webster et al., 2013).

Ei av dei negative sidene ved denne organisatoriske utfordringa er at assistentane vert meir eller mindre ekskludert frå det øvrige miljøet på skulane. I intervjuet med assistentane kjem det fram at dei saknar tid til samarbeid og diskusjon i lag med teamet sitt. Dei ynskjer meir tid til å samordne seg om det faglege rundt eleven, dei ynskjer meir støtte og dialog med kollegaene sine, og dei ynskjer den same informasjonen som «dei andre» får, samtidig som dei i møta. To av assistentane sa i intervjuet at dei føler seg utanfor miljøet på skulen. Det føregår mykje i den tida som assistentane er på SFO, som dei ikkje aner kva går ut på:

Ja, du føler deg jo litt på utsida, ikkje berre med denne eleven, men på det som skjer på skulen. Du diskuterer jo sjeldan, og ting som skjer på skulen kan sikkert skje utan at eg får beskjed (Assistent, team 1).

Assistenten i det eine teamet forklarar:

Det er ikkje noko fast team, ikkje nokon faste møter som eg er med på (..) det er jo dette med ressursar (..) å bli meir samkøyrde, på den sosiale biten i alle fall. Det må jo vera at eg er med på dei møta som alle er med på, at eg får den same informasjonen. (Assistent, team 3).

Den eine kontaktlæraren fortel:

Me er jo stort sett to i teamet eigentleg (..) meg og spesialpedagogen (..) assistentane er ikkje så mykje med på planlegging og sånt (..) så mykje team rundt eleven har me ikkje (Kontaktlærer, team 1).

Det kjem fram i intervjuet at teama eigentleg består av to stykk, nemleg kontaktlærer og spesialpedagog. Det er likevel ulikt kor vidt assistentane vert inkludert i samarbeidet i desse teama, men i kvardagen er det generelt lite inkludering av assistentane. I to av teama har også kontaktlærer og spesialpedagog sett av tid til samarbeid som er spesifikt til denne eleven, men assistentane er ikkje inkludert i denne samarbeidstida på desse skulane. I desse to teama prøver dei likevel å inkludere assistentane så godt dei kan, og assistentane får kome med innspel og idear når det gjeld det faglege.

I likskap med forskinga om assistentar, finn eg at det er avgrensa kor mykje opplæring assistentane får. Funna viser at assistentane i denne undersøkinga mottar opplæring av kontaktlærer og spesialpedagog i varierende grad. Spesialpedagogen i team 1 forklarar:

Eg kopierer opp vekeplanen til dei, sånn at dei kan få informasjon der viss eg ikkje rekk å snakke om det (Spesialpedagog, team 1).

Vekeplanen er det einaste faste haldepunktet assistentane har for å oppdatere seg på den faglege planen til eleven. I den grad kontaktlærer eller spesialpedagog får tid å vise eller instruere assistentane er truleg liten, fordi dette skal skje samtidig som undervisninga alt er i gang i klasserommet. Undersøkinga viser også at assistentane er gode på å improvisere og ta ting på sparket, og at det er heilt vanleg for dei å få informasjonen rett før ting skal skje. Det er viktig at den tause kunnskapen som kontaktlærer og spesialpedagog har, må formidlast til assistenten for å sikre forståing. Det er difor grunn til å tru at dersom assistentane får informasjon og opplæring frå kontaktlærer eller spesialpedagog om kva dei har tenkt når dei planlegg, så kan kvaliteten på arbeidet assistentane utfører også hevast deretter.

6.1.5 Utfordringar ved måten leiinga organiserer samarbeidet på

Det er heilt avgjerande at leiinga på skulane er medviten om og prioriterer at samarbeid i team rundt enkeltelevar må leggjast til rette for. Det er rektor som er den viktigaste personen for å få dette til å skje. Rektor legg grunnlaget for samarbeidet med måten han/ho brukar skulen sine ressursar på, og kvaliteten på leiinga ved skulane har stor innverknad på korleis samarbeidsmiljøet på skulen vert (Stoll, 2005). Skulane må organiserast på ein slik måte at medlemene i teama får regelmessig tid til å prate og jobbe med kollegasamarbeid. For at assistentane skal kunne bidra meir må dei også inkluderast meir. Assistentane må nyttast målretta, det må vera eit mål og ein plan med det arbeidet dei skal utføre (Farrell et al., 2010). Vidare må assistentane få opplæring og oppfølging av riktig personale, dette for å kunne tilby best mogleg undervisning til elevane. Slik det er no er det ikkje avsett tid til dette, dei må difor få tid i timeplanen sin til samarbeid og opplæring (Borg et al., 2015; Borg et al., 2014; Farrell et al., 2010; Grandemo, 2017; Nan & Day, 2010; Webster et al., 2013).

På bakgrunn av dei funna eg har gjort, er det lagt opp slik at det er hovudsakleg kontaktlærer og spesialpedagog som samarbeider rundt eleven, og assistentane har svært lita tid til å medverka i dette samarbeidet. Det er med andre ord berre to stykk som inngår i primærlaget og det teamet som samarbeider rundt eleven. Det er difor relevant at leiinga ved skulane ser på alternative måtar å nytte assistentane som ein ressurs i

klasserommet på. Det at det ikkje er ein felles praksis og ein varierende bruk av assistentane, gjer at dei heller ikkje leverer så bra kvalitet på arbeidet som dei kunne ha gjort. Dersom leiinga på skulane tek tak i denne utfordringa, og ser på korleis assistentane kan brukast og inkluderast meir, og meir føremålstenleg, vil også det totale tilbodet til elevane kunne verta ein god del betre. Slik tidsbruken til assistentane på skulane er lagt opp no, så er det ein organisatorisk utfordring å inkludere assistentane meir i kollegasamarbeidet rundt eleven dei jobbar med.

6.2 Oppsummering av diskusjon

Fyrst i dette kapitlet gjekk eg kort gjennom kjenneteikna på eit samarbeid som fungerer, før eg repeterte nokon utfordringar med det å utvikle eit profesjonelt samarbeid. Deretter har eg diskutert utfordringar som dukkar opp i funna. I diskusjonen har eg sett på at teama har mangel på tid til å samarbeide, og at dei treng fleire formelle møtepunkt for profesjonelt utviklingsarbeid. Dei møta som vert gjennomførte er også prega av uformelt samarbeid og er sårbare for avbrytingar og andre ting som forstyrrar eller kjem i vegen. Vidare er det tydeleg at assistentane har svært avgrensa med moglegheiter til å bidra i teamarbeidet. Dei vert i liten grad inkludert i samarbeid rundt eleven, og dei får difor avgrensa med høve for å dele sin kunnskap, erfaring og kompetanse i teamarbeidet. Til slutt har eg skissert leiinga sin rolle, og kor viktig det er at det vert lagt til rette for samarbeidet.

7 Avslutning

I denne masteroppgåva har eg sett på kva utfordringar det er med å utvikle eit profesjonelt samarbeid i team. For å undersøkje dette har eg gjennomført kvalitative intervju med kontaktlærarar, spesialpedagogar og assistentar. Intervjua har eg analysert, transkribert og tolka. Eg har analysert fram kategoriar frå datamaterialet, som vidare er presentert i funnkapittelet. Det teoretiske rammeverket i denne oppgåva er Professional Learning Communities (Stoll et al., 2006), samt teori om tverrfagleg og fleirfagleg samarbeid (Glavin & Erdal, 2000a; Willumsen & Ødegård, 2016). I diskusjonen har eg drøfta funna i lys av teori og tidlegare forskning. Problemstillinga i denne oppgåva er: «utfordringar knytt til teamarbeidet rundt elevar med særskilde behov». For å svare på problemstillinga har eg hatt fokus på fire forskingsspørsmål gjennom heile oppgåva:

1. Korleis føregår teamarbeidet rundt elevar med særskilde behov?
2. Kva er utfordringane med å utvikle eit teamsamarbeid?
3. Kva er assistentane si rolle i teamarbeidet?
4. Kva er assistentane sine erfaringar med teamarbeidet?

I dei neste avsnitta vil eg svare på forskingsspørsmåla direkte, og dermed på problemstillinga mi. Fyrst vil eg forklare korleis teamarbeidet føregår rundt elevar med særskilde behov, før eg skisserer utfordringar med å utvikle eit slikt samarbeid. Deretter vil eg forklare assistentane si rolle i eit slikt teamarbeid, før eg går nærare inn på assistentane sine eigne erfaringar med teamarbeidet. Til slutt vil eg konkludere i samsvar med det overordna temaet i masteroppgåva, før eg til sist peikar på forskning som eg meiner det er relevant å sjå vidare på.

7.1 Teamarbeid rundt elevar med særskilde behov

7.1.1 Korleis føregår teamarbeidet rundt elevar med særskilde behov?

Samarbeidet vert løyst på ulike måtar i dei tre teama som er med i denne undersøkinga. Det er likevel ein del fellestrekk som eg ynskjer å få fram. I alle tre teama er det kontaktlærar som har det overordna ansvaret for eleven. Kontaktlærar er med på alle møte, elevsamtalar, foreldresamtalar og generelt alt arbeidet som vedkjem eleven. Når det gjeld førebuinga av den faglege undervisninga er det hovudsakleg eit samarbeid

mellom kontaktlærer og spesialpedagog. På planleggingsdagane, i starten av året, set dei seg ned i teamet for å planleggje undervisninga for det komande året. Her er det ulikt korleis ansvaret vert fordelt, og i kva grad ein har ei tydeleg rolleavklaring. I to av teama deler kontaktlærer og spesialpedagog på å førebu undervisninga til eleven, medan i det eine teamet gjer kontaktlærer omlag alt, og spesialpedagogen førebur berre eigen spesialundervisning med eleven. Assistentane er i liten grad med på denne førebuinga når det gjeld det faglege opplegget til eleven. Assistentane er likevel dei som brukar mest tid i lag med «sin» elev, i to av tre team. Dei får vekeplanen til å orientere seg om kva eleven skal arbeide med, og kort informasjon om undervisninga. Av og til får dei ein lita innføring eller forklaring av kontaktlærer eller spesialpedagog om korleis dei har tenkt at undervisninga skal gjennomførast. Av desse tre teama er det berre eitt av dei som har faste møte i timeplanen, som er ein time i månaden der dei har tid til å planleggja og samarbeide rundt eleven. Dei to andre teama har ikkje formelle møte i timeplanen sin, men prøver å gjennomføre kortarte møte ein gong i veka, og då er det som oftast kontaktlærer og spesialpedagog som samarbeider på dei møta. Resten av samarbeidet føregår i situasjonar der dei til dømes møtest ved overlevering av eleven, i mellom timar, i friminutt og i pausar, altså i uformelle rammer. No skal eg gå nærare inn på kva utfordringar som har skilt seg ut i samarbeidet i desse teama.

7.1.2 Kva er utfordringane med å utvikle eit teamsamarbeid?

I intervjuet kjem det fram at det er fleire utfordringar knytt til det å utvikle eit samarbeid i team. Funna mine er i samsvar med det forskingsgjennomgangen i kapittel 2 viser. For det fyrste er det store utfordringar knytt til tid, både når det gjeld mangel på tid til samarbeid i teamet, og mangel på tid avsett og prioritert til samarbeidet. Lærarane er opptekne med undervisning, mange møte og mykje ansvar, og assistentane er opptekne med elevar. Når lærarane har kontortid, er assistentane på SFO. Dette resulterer difor i at samarbeidet vert svært avgrensa. Sidan samarbeidet ikkje er spikra i timeplanen vert det heller ikkje prioritert. Møte som eigentleg er avtalt vert avlyst på grunn av andre ting som dukkar opp. Når ein ser på kva som er føresetnadene for å utvikle eit samarbeid (sjå kapittel 4.2), er det tydeleg at desse teama ikkje har nok tid til å få dette til, eller at det ikkje er høgt nok prioritert av leiinga.

Den største utfordringa går på tid, og mangel på tid til å samarbeide. Teama har svært få fysiske møtepunkt og formelle møte som er sett av i teamet. På grunn av dette er teamarbeidet prega av uformell kommunikasjon og uformelt samarbeid. Møtepunkta er i tillegg veldig sårbare for forstyrringar, avbrytingar og andre ting som heller vert prioritert. Teama utnyttar i liten grad kvarandre sin kompetanse i fellesskap. Hovudproblemet er at dei ikkje har nok tid til å få dette til. Det er også indikasjonar som tilseier at det ligg ei umedviten tanke om at assistentane ikkje skal medverka, truleg på grunn av formelle krav til assistentar og organiseringa av skulane, og difor vert assistentane ekskluderte frå mykje av samarbeidet og planlegginga som vedkjem eleven. Når det er slik går det ut over kor mykje assistentane får bidra med sin kompetanse og erfaring i teamarbeidet. Det kan resultere i at skulane går glipp av mykje taus kunnskap, informasjon og erfaring om elevane. Dette er viktige erfaringar om elevane som lærarane kunne teke med seg i den vidare utviklinga av undervisninga til eleven. Som nemnt er organisering av samarbeidet ein av utfordringane. Det kjem opp i fleire av intervjua at det er utfordrande å få inn ressursar som kan avlaste assistentane, slik at dei får vera med på møte og samarbeid i teamet. Det ser ut som at det er mangel på struktur, målsetjing og prioritering av samarbeidet i teama. Det er leiinga som må ta ansvaret for og leggja til rette for at teama har gode høve for å utvikle eit godt samarbeid.

7.1.3 Kva er assistentane si rolle i teamarbeidet?

Assistentane i desse tre teama er tilsett på enkeltelevar, som betyr at dei i hovudsak skal jobbe med ein elev. De kjem fram av opplæringslova §5-1, at assistentar som har oppgåver knytt til undervisning av enkeltelevar, må vera heimla i retten til spesialundervisning. Det er leiinga som er ansvarleg for at skulane har naudsynt kompetanse i høve opplæringslova §10-8, og som må sørge for at elevane får eit forsvarleg utbyte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2014). Assistentar er som oftast ikkje tilsett i undervisningsstillingar, men dei kan likevel hjelpe til i undervisninga dersom dei får nødvendig rettleiing og opplæring. Det er viktig å understreke at assistentar ikkje kan ha sjølvstendig ansvar for verken ordinær opplæring eller spesialundervisning. I funna ser ein at assistentane er mest med eleven i to av tre team, medan i det eine teamet er spesialpedagogen den som er mest med eleven. Assistentane er i liten grad med på førebuing og planlegging av undervisninga til elevane, men i to av teama får dei likevel kome med innspel og meiningar som lærarane

tek med seg vidare i arbeidet. Som sagt er det avgrensa kor mykje tid assistentane har til å medverka inn i den faglege førebuinga av undervisninga til elevane. Assistentane er likevel dei som i størst grad gjennomfører undervisninga med elevane. Dei vert ein slags forlenga arm, som får delegert oppgåver frå kontaktlærer eller spesialpedagog, og som utfører oppgåvene i lag med elevane. Det er ikkje mykje tid assistentane har til å førebu seg på denne undervisninga, dei må ta det meste på sparket og dei verkar gode på å improvisere. Det er også assistentane som har ein del av kommunikasjonen med føresette til eleven, fordi dei møtest på morgonane og etter skulen når foreldra hentar barnet sitt. I dei situasjonane kjem føresette gjerne med praktisk informasjon om eleven som assistentane må vidareformidle til dei andre i teamet. Assistentane har difor mykje viktig informasjon om eleven som dei får ansvaret for å bringe vidare. Det gjeld også erfaringar og observasjonar som assistentane ser i løpet av dagen når dei er saman med eleven. Dette er verdifull kompetanse, observasjonar og taus kunnskap som bør nyttast når teamet legg vidare planar for undervisninga til eleven. I diskusjonen peika eg på ein utfordring knytt til at det ikkje er eit felles syn og forståing for korleis assistentane skal brukast i undervisninga. Det fører truleg til at assistentane heller ikkje leverer ein så bra kvalitet på arbeidet som dei kunne gjort. Leiinga må difor leggja til rette for at assistentane kan inkluderas meir i samarbeidet, for å sikre at kompetansen deira også vert nytta i teamarbeidet rundt eleven. Dersom leiinga på skulane tek tak i denne utfordringa, og ser på korleis assistentane kan brukast og inkluderas meir, og meir føremålstenleg, vil også det totale tilbodet til elevane kunne verta monaleg betre. Slik skulane legg opp til no, er det ein organisatorisk utfordring å inkludere assistentane meir i kollegasamarbeidet rundt elevar med særskilde behov.

7.1.4 Kva er assistentane sine erfaringar med teamarbeidet?

I intervjuet med assistentane er det ei overordna forståing, eller ei haldning om at det er vanskeleg for skulen å inkludere dei meir i teamsamarbeidet. Assistentane viser stor forståing for den organisatoriske utfordringa og at det er for lite ressursar til å få dette til. Det kan synast som at assistentane har slått seg til ro med at det berre er slik. Utover i intervjuet dukka det opp meir nyanserte skildringar rundt teamarbeidet og korleis assistentane erfarer dette. Alle assistentane ynskjer meir tid i lag med teamet sitt og kollegaene sine, til å dele erfaringar, planlegge og diskutere undervisninga rundt eleven. Dei ynskjer også å få vera med på dei møta som handlar om eleven, og ikkje minst å få

den same informasjonen samtidig som resten av teamet får. Assistentane bruker fritida si og pausane sine flittig for å oppdatere seg på relevant informasjon som dei kan ha gått glipp av. Dei understrekar at dersom det er viktige ting, så får dei beskjed, men det er truleg mykje av den «mindre» viktige informasjonen som likevel ikkje når fram til assistentane. På grunn av at assistentane ikkje er med på møta og ikkje har kontortid samtidig som dei andre i teamet, er det truleg mykje dei kan gå glipp av. Den samarbeidstida som lærarar og spesialpedagogar har etter skuletid, føregår i stor grad utan at assistentane er inkluderte. Dette kan fyrst og fremst gå utover kvaliteten på samarbeidet og oppfylginga av elevane. Men det kan også gå ut over assistentane sin tilhøyrsløse. Det er indikasjonar i funna som tilseier at assistentane føler seg ekskludert frå miljøet generelt på skulen, og ikkje berre i det teamet dei eigentleg tilhøyrer rundt eleven. Det kjem fram at to av tre assistentar føler seg utanfor miljøet på skulen, så vel som i teamet sitt. Dei forklarar at det er mykje som føregår i miljøet på «lærarrommet» som dei ikkje får med seg, fordi dei er opptekne med eleven på SFO. Sjølv om skulane truleg ikkje ekskluderer assistentane bevisst, er det likevel slik at skulane heller ikkje eksplisitt gjer grep for å inkludere dei. Eit resultat av måten skulane er organiserte på, er altså at assistentane vert ekskludert frå mykje av det sosiale, så vel som det faglege samarbeidet som føregår rundt eleven og elles i miljøet på skulane.

7.2 Avsluttande kommentarar

Tidlegare forskning peikar på at det å få til eit profesjonelt læringsmiljø i samarbeidet rundt enkeltelevar har ei rekkje positive følgjer, i tillegg til at det er eit gode for elevane det gjeld. Når eit profesjonelt læringsmiljø er godt implementert og utvikla fører det til at samarbeidet vert meir fokusert, strukturert og effektivt. Teama får tid til å møtast oftare og dermed meir samarbeidstid i lag, det kan vidare føre til eit miljø som er basert på tillit og respekt, og at ein opplever støtte hjå kollegaene sine. Skular som prioriterer tid til samarbeid, refleksjon, dialog og utvikling i fellesskap får med andre ord igjen for dette arbeidet. Funna som har kome fram i denne masteroppgåva kan ikkje generaliserast til å gjelde alle teamarbeid i barneskulen. Dei kan likevel gje eit innblikk i kva utfordringar det er med å utvikle eit samarbeid i team rundt elevar med særskilde behov.

Utfordringane rundt teamarbeid i skulen er interessante, særleg med tanke på at dette er eit felt med mykje forskning, og likevel er det så mangelfull dokumentasjon på

assistentane sine erfaringar og opplevingar. I tidlegare forskning vert det understreka kor viktig det er at leiinga ved skulane er bevisste på og tek på alvor at samarbeidet må leggjast til rette for. Dersom det vert lagt til rette for og prioritert tidsmessig, kan det vera enklare å få til suksesskriteria (sjå kapittel 4.2.2) for samarbeid. Funna viser at det i hovudsak er ei organisatorisk utfordring å få til eit teamsamarbeid i barneskulen. Fordi assistentane er med elevane i SFO, samtidig som kontaktlærer og spesialpedagog har tid til førebuing og planlegging kring eleven, så vert ikkje assistentane inkludert i teamsamarbeidet på lik linje som dei andre i teamet. Dette er og ei utfordring som går på prioriteringar, og forståing for kvifor det er nødvendig å bruke tid på å utvikle eit profesjonelt samarbeid. Mangel på tid fører til mangelfull utvikling av samarbeidet i team. Det inneber blant anna at assistentane kan føle seg ekskludert frå miljøet på skulen og i teamet. Det inneber at teama ikkje får utnytta alle medlemene sin kompetanse slik dei kunne gjort, og det inneber at elevane ikkje får ei så god og fagleg oppfølging som dei kunne fått. Tid og forankring i leiinga er altså dei største utfordringane for å utvikle eit profesjonelt samarbeid, for å få dette til må samarbeidstid inn i timeplanen til alle dei som inngår i team rundt elevar med særskilde behov. Dette er ein langt større utfordring enn for den enkelte skule, då det handlar om ressursar, kommunale midlar og om reguleringar av stillingane i skulen.

7.3 Forslag til teoriutvikling

Teorien om profesjonelle læringsmiljø har bidrege til å få forståing om korleis lærarar samarbeider og utviklar eit profesjonelt samarbeid i skulen. Det at lærarane har ein klar fagbakgrunn og utdanning, og at det er klare kompetansekrav til stillingane gjer at dei også er enkle å definere. Det same gjeld spesialpedagogane, sjølv om det ser ut som at utdanninga i dette yrket er meir varierende. Det kan også vera noko av grunnen til at den største delen av forskinga om kollegasamarbeid og teamsamarbeid i skulen handlar om lærarar, og i liten grad inkluderer assistentar som har ein meir uklar bakgrunn. I forskinga om tverrfagleg samarbeid, ser ein også at det er dei med tydeleg utdanning og ein fagprofesjon bak seg som vert inkludert i samarbeidet. Det kan til dømes vera kontaktlærer, spesialpedagog, vernepleiar, helsesyster og fysioterapeut, som alle inngår i primær- eller sekundærlaget rundt eleven. Sjølv om assistentar inngår i dette samarbeidet i stor grad, ser det likevel ikkje slik ut når ein les om forskning på feltet. Forsking om teamarbeid, kollegasamarbeid og tverrfagleg samarbeid er alle mangelfulle når det gjeld å inkludere assistentane. Det kan difor vera behov for ein teoriutvikling

som ser på det å inkludere deltakarar i teamsamarbeid, sjølv om dei ikkje har ein klart definert bakgrunn, slik som assistentane. Ved å inkludere assistentane meir i teamarbeidet på skulane, kan ein også fange opp viktig kompetanse og kunnskap som er erfaringsbasert. Det kan vidare vera viktig for resultatet av samarbeidet, og for eleven det samarbeidast om. Då kan ein, ved bruk av teoriutvikling, få ei djupare forståing for det arbeidet som assistentane gjer, og undersøkje kvifor det er nyttig å ha med seg denne kompetansen inn i den faglege oppfølginga av elevane.

7.4 Anbefalingar til vidare forskning

Eg har i forskingsgjennomgangen peika på fleire felt der forskinga er mangelfull. Dette er spesielt på forskinga om assistentar. Eg meiner det er eit behov for å sjå på korleis assistentane kan inkluderast meir i teamarbeidet rundt dei elevane dei arbeidar med. Assistentane må få meir tid til å bidra med sin erfaring, kunnskap og kompetanse inn i teamsamarbeidet på skulane. Det å få til eit profesjonelt samarbeid rundt enkeltelevar, er også eit gode for dei elevane det vedkjem. I arbeidet med denne masteroppgåva har det dukka opp fleire tema som eg meiner det kan vera aktuelt å forske vidare på. For det fyrste er det eit behov for å sjå på om misforståingar, på grunn av mangelfull kvalitetssikring av informasjon, kan oppstå i denne typen teamarbeid. Vidare er det tydeleg at det er for lite tid i desse teama til å få til eit systematisk og målretta samarbeid, samtidig som dei får utnytta kvarandre sin kompetanse i fellesskap. Det kan difor vera aktuelt å sjå på korleis ein kan få dette til betre for å fremje utviklinga av teamarbeidet og kvaliteten på undervisninga som elevane får. Det kan og vera interessant å sjå på i kva grad mangel på samarbeid kan påverke læringsutbyttet til elevane. Heilt til slutt vil eg leggje vekt på at det bør kome forskning som kan fremje denne typen samarbeid for assistentane. Det må vera mogleg å inkludere assistentane på ein måte som gjer at dei kan medverka med sin kunnskap og erfaring, og samtidig læra og utvikla seg fagleg gjennom eit tettare samarbeid i teama.

Litteraturliste

- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk* (3. utg. ed.). Samlaget.
- Bjørnson. (2021). *Teamutvikling*. Bjørnson Organisasjonspsykologene. Retrieved 01.05.21 from <https://www.bjornson.no/tjenester/medarbeiderskap/teamutvikling->
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research : the logic of anticipation* (2nd ed. ed.). Polity Press.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan: et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (9788276093568).
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren : en kunnskapsoversikt* (Vol. 8/2014). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bronstein, L. R. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Soc Work*, 48(3), 297-306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Clancy, A., Gressnes, T., & Svensson, T. (2013). Public health nursing and interprofessional collaboration in Norwegian municipalities: a questionnaire study. *Scand J Caring Sci*, 27(3), 659-668. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2012.01079.x>
- Collin, K., & Valleala, U. M. (2005). Interaction among employees: how does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised? *Journal of Education and Work*, 18(4), 401-420. <https://doi.org/10.1080/13639080500327873>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed. ed.). Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforl.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. C. (1997). *Att förklara samhället*. Studentlitteratur.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational review (Birmingham)*, 62(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>
- Federici, R. A., Helleve, A., Midthassel, U. V., Salvanes, K. V., Pedersen, C., Bergene, A. C., Bru, L. E., Rønsen, E., Vika, K. S., & Wollscheid, S. (2020). *Et lag rundt*

eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole – en effektevaluering.

- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education, 21*(3), 130-160.
- Gilje, N. (2021). *Taus kunnskap*. Store Norske Leksikon https://snl.no/taus_kunnskap
- Glavin, K., & Erdal, B. (2000a). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg. ed.). Kommuneforl.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2000b). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Kommuneforl.
- Gradovski, M., & Løkken, I. (2015). Chronotopic Thresholds, Reflection, and Transformation of Supervision Experiences for Preschool Assistants in Norwegian Preschools. *Journal of OMEP: l'Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire, 47*(2), 331-345. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0137-x>
- Grandemo, L. I. (2017). Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver? ; hvor opptatt er skolelederne av nasjonale prøver, og hvordan påvirker dette skolens kultur? *Norsk pedagogisk tidsskrift, 101*(1), 19-30.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The teachers college record, 103*, 942-1012.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Høier, J. (2012). Samspill mellom utdanning og praksisfelt – fra videreutdanning til praktisk-pedagogisk arbeid i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(04), 282-292.
- Klykken, F. H. (2021). Implementing continuous consent in qualitative research. *Qualitative Research, 14687941211014366*.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid : perspektiv og strategi* (2. utg. ed.). Universitetsforl.

- Leonard, L. J., & Leonard, P. E. (1999). Reculturing for collaboration and leadership. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 237-242.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.
- [Record #167 is using a reference type undefined in this output style.]
- Mellin, E. A., Ball, A., Iachini, A., Togno, N., & Rodriguez, A. M. (2017). Teachers' experiences collaborating in expanded school mental health: implications for practice, policy and research. *Advances in school mental health promotion*, 10(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2016.1246194>
- Midthassel, U. V., Bru, E., & Idse, T. (2000). The Principal's Role in Promoting School Development Activity in Norwegian Compulsory Schools. *School leadership & management*, 20(2), 247-260. <https://doi.org/10.1080/13632430050011461>
- Moran, K., & Bodenhorn, N. (2015). Elementary School Counselors' Collaboration with Community Mental Health Providers. *Journal of School Counseling*, 13(4), n4.
- Nan, L., & Day, B. (2010). Professional Learning Communities: Overcoming the Roadblocks. *The Delta Kappa Gamma bulletin*, 76(2), 10.
- Nymo, T. P., & Stensig, N. (2017, 3. februar). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. Utdanningsforbundet <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>
- Stoll, L. (2005). Developing professional learning communities: Messages for learning networks.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sæverud, M. Ø. (2014). Lærarar sine erfaringar med aksjonslæring som metode for å utvikle læringsleing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 178-189.
- Teige, A.-M., & Hedlund, M. (2016). utfordringer ved helsesøsterrollen i tverrfaglig samarbeid. *Sykepleien forskning (Oslo)*(1), 76-83. <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2016.56817>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 11. januar 2021). Krav til lærerkompetanse og bruk av assistenter. (22. mai 2021). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.7/>

- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School leadership & management*, 33(1), 78-96. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>
- Willumsen, E., & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag* (2. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- Ødegård, A. (2007). Time used on interprofessional collaboration in child mental health care. In *Journal of Interprofessional Care* (Vol. 21, pp. 45-54).
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(04), 293-305.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

5/24/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgåve i pedagogikk. Kollegasamarbeid i skulen

Referansenummer

379149

Registrert

15.10.2020 av Vilde Katrine Vethe - Vilde.Vethe@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Dåsvatn Homme, anne.homme@uib.no, tlf: 55589746

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vilde Katrine Vethe, vve007@uib.no, tlf: 94181920

Prosjektperiode

11.08.2020 - 31.12.2021

Status

23.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

23.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 23.10.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Vil du delta i forskingsprosjektet?

«Kollegasamarbeid i barneskulen»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøkje kollegasamarbeid i barneskular rundt barn med særskilde behov. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebera for deg.

Formål

I dette prosjektet er formålet å undersøkje kollegasamarbeidet/ teamarbeidet rundt ein elev med særskilde behov. Det er eit prosjekt i pedagogikk på masternivå og vil føregå i perioden august 2020- juni 2021. Problemstillinga i masteroppgåva er: «Korleis opplevast kollegasamarbeidet rundt ein elev med særskilde behov?» Problemstillinga kan det verta endringar på, men temaet vil vera det same. Det kan også vera at informasjonen som vert henta inn i dette prosjektet vil nyttast til å skrive ein forskingsartikkel om same tema.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Bergen ved Anne Dåsvatn Homme er ansvarleg for prosjektet.

Masterstudent Vilde Katrine Vethe vil gjennomføre intervjuet og alt arbeidet med prosjektet. Rettleiar Anne Dåsvatn Homme ved Institutt for pedagogikk vil representere Universitetet i Bergen og er den ansvarlege for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du inngår i eit kollegasamarbeid rundt ein elev som har andre særskilde behov. I dette prosjektet vil det bli intervjuet omlag 3 personar frå 2-3 ulike team som samarbeider rundt ein slik elev. Det vil seia totalt 6-9 personintervju fordelt på 2-3 ulike barneskular. For å få kontakt med relevante barneskular har Ups & Downs Foreininga i Hordaland blitt kontakta av meg. Dei har hjelpt meg med å føreslå aktuelle skular som har elev(ar) med særskilde behov i det området datainnsamlinga vil gå før seg. Eg har deretter tatt kontakt med rektorar ved aktuelle skular. Dei rektorane som har sagt ja, har vidare spurd sine tilsette for meg om dei vil vera med på intervju. Dersom dei tilsette har sagt ja har eg avtalt intervju med dei tilsette på den aktuelle skulen.

Kva inneber det for deg å delta?

I dette prosjektet vil det gjennomførast personintervju, altså intervju med ein person om gongen. Det er kvalitative intervju, som vil bli tatt opp med diktafon (lyd opptakar). Eventuelt må lydopptak gjerast med privat telefon dersom diktafon ikkje er tilgjengeleg. Lydopptaka vil verta lagra på godkjent diktafon og transkribert snarast etter intervju. Dersom privat telefon vert nytta vil informasjonen vera passordbeskytta og førast over på Universitetet i Bergen sin skylagring etter gjennomføring, og deretter vert opptaka sletta frå privat telefon.

Opplysningar som vert samla inn er kontaktinformasjon, det vil seia namn, telefon og e-post. I tillegg vil informasjon om kjønn, stilling, erfaring og utdanning vera relevant å samla inn. Alt av informasjon vil verta gjort anonymt, så godt som mogleg får å ivareta personvern, og for at du som intervjuobjekt ikkje skal kunna sporast opp.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du korti som helst trekkje samtykket tilbake utan å grunnge kvifor. Alle dine personopplysningar vil då verta sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta, eller viss du seinare vel å trekkja deg.

Den informasjonen som kjem fram i intervjuet vil ikkje kunne påverke deg på nokon måte. Dersom du uttrykkjer positive eller negative sider ved dine kollegaer, eller omvendt, så vil ikkje dette bli formidla vidare til kollegaene dine, med omsyn til teieplikta.

Ditt personvern – korleis me oppbevarer og bruker dine opplysningar

Me vil berre bruke opplysninga om deg til formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre Vilde Katrine Vethe (masterstudent) og Anne Dåsvatn Homme (rettleiar) som vil ha tilgang til opplysningane som vert samla inn i dette prosjektet.

For å ivareta personopplysningane dine og at ingen uvedkommande får tilgang til personopplysningane, vil kontaktinformasjonen din (namn) verta erstatta med ein kode som vert lagra åtskild frå den opphavlege namnelista. Datamaterialet vil verta lagra på OneDrive som er sikra med passord ved Universitetet i Bergen. Signerte samtykkeskjema/ informasjonsskriv vil bli lagra på Universitetet sitt arkiv. Når masteroppgåva vert publisert vil skulane og deltakarane sine namn vera erstatta med kodenamn.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane er anonyme når prosjektet vert avslutta og oppgåva godkjent, som etter planen er i juni 2021. I tilfelle uføresette hendingar som gjer at prosjektet tek lengre tid enn estimert vil opplysningane kunne verta lagra ut desember 2021. Dette er også for å ha tid og moglegheit til å skrive ein forskingsartikkel med det same datamaterialet. Opplysningane vil då vera lagra på Universitetet i Bergen sin skylagring One Drive. Ved prosjektets slutt (seinast desember 2021) vil all innsamla informasjon og opplysningar verta sletta.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane
- å få retta opp i personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Me behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå *Universitetet i Bergen* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen, Pedagogisk Institutt ved
- Prosjektansvarleg: Anne Dåsvatn Homme: Anne.homme@uib.no

- Vårt personvernombud:
- Janecke Helene Veim: personvernombud@uib.no

- Viss du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post: personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Prosjektansvarlig
Anne Dåsvatn Homme

Student
Vilde Katrine Vethe

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kollegasamarbeid i barneskulen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykkjer til:

Å delta i intervju:

Eg samtykkjer til at mine opplysingar behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Tema	Tematiske spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Kollegasamarbeid / teamsamarbeid	Kan du beskrive korleis dette samarbeidet vert gjennomført i praksis?	<ul style="list-style-type: none"> • Konkretisering • Kvardagen på skulen
	Korleis vert dette samarbeidet tilrettelagt/planlagt?	<ul style="list-style-type: none"> • Førebuing • Ansvarsfordeling
	Kva er din rolle i kollegasamarbeidet?	<ul style="list-style-type: none"> • Kven er du i gruppa? • Kva bidreg du med? • Har du ansvar for noko?
	Korleis blir assistentane inkludert i samarbeidet rundt eleven? Alt: Korleis blir du som assistent inkludert i samarbeidet rundt eleven?	<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeid • Møter • Team • Førebuing • Planlegging • Møter
Ansvarsfordeling	Har du eit definert ansvarsområde/ spesifikke arbeidsoppgåver som du er ansvarleg for når det gjeld eleven?	<ul style="list-style-type: none"> • Viss ja: beskriv desse oppgåvene / områda • Kva syns du om å gjennomføre slike oppgåver? • Viss nei: kunne du tenkt å ha eit definert ansvarsområde?
	Er det greie eller utfordrande oppgåver?	<ul style="list-style-type: none"> • Meistar du oppgåvene? • Kva er det som gjer oppgåvene greie/ utfordrande?
	Vil du sei at alle i teamet er inkludert på link linje?	<ul style="list-style-type: none"> • Viss ja: kven tek ansvar for å inkludere? • Viss nei: kvifor ikkje? •
	Ser du at nokon i teamet ikkje er fullt inkludert, eller nokon som burde vore meir inkludert?	<ul style="list-style-type: none"> • Kven? • Kvifor trur du det er slik? • Korleis kunne denne personen vorte meir inkludert i teamarbeidet rundt eleven? • Kunne du ynskje at du vart meir inkludert?

	<p>Kven/kva definerer arbeidsoppgåvene i teamet, og kven planlegger oppgåvene ruyndt eleven?</p> <p>Vert det delegert oppgåver frå kontaktlærer/ spesialpedagog til assistenten? Kva oppgåver i så fall? Er det oppgåver som kunne vore delegert til assistenten, men som ikkje er det?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dersom ja: kva oppgåver er det snakk om? • Kva syns du om å få slike oppgåver? Kva er det som er krevjande med desse oppgåvene? Dersom nei: er det fordi du ikkje får slike oppgåver? Eller fordi du syns det går fint/ likar utfordringar?
Kommunikasjon	<p>Kan du beskrive korleis de kommuniserer i teamet?</p> <p>Korleis fungerer informasjonsflyten i samarbeidet i teamet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Forklar korleis de kommuniserer • Kva fungerer? • Kva fungerer ikkje?
	<p>Opplever du at relevant informasjon om eleven kjem fram til alle i kollegasamarbeidet?</p> <p>Saknar du nokon informasjon?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Viss ja: kven tek ansvar for å vidareformidle informasjonen? • Viss nei: Kvifor ikkje? • Er det slik at informasjonen stoppar opp på vegen? Evt. kvar? • Kva informasjon saknar du? • Er dette ein gjentakande utfordring?
	<p>Har de faste møter som de gjennomfører i teamet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortell korleis desse vert planlagt og gjennomført?
	<p>Korleis syns du at kollegasamarbeidet rundt denne eleven fungerer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kva er det som fungerer? • Evt. kva fungerer ikkje? Utdjup
Teori / fagleg	<p>Har teamet ditt (eller skulen) ein spesiell teori eller metode som de brukar for å jobbe med kollegasamarbeid/ evt. for arbeidet med eleven?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Viss nei: saknar du dette? Viss ja: Kva heiter denne? • Veit du kva den går ut på? Har de jobba med den lenge? • Fungerer det?

	Har de andre metodar å samarbeide på som du vil fortelle om?	<ul style="list-style-type: none"> • Fortell
	Kva kallar de desse metodane / måtane/ teoriane å samarbeide på?	<ul style="list-style-type: none"> • Fortell Namn på teori viss du veit
	Har de nokon spesielle/ andre måtar å arbeide med forbetring av kommunikasjon på? Anten i teamet eller på skulen.	<ul style="list-style-type: none"> • Utdjup
Avsluttande spørsmål	Er det noko du har tenkt på under intervjuet som viktig, som du no ynskjer å leggje til?	<ul style="list-style-type: none"> • Fortell
	Korleis opplevde du det å bli intervjuet?	<ul style="list-style-type: none"> • Fortell